9 2025 Quaderni del Dottorato Sird QdD

La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia

a cura di
Giovanni Moretti
Guido Benvenuto
Elif Gülbay
Alessandra La Marca
Arianna Morini

Pensa MultiMedia

Quaderni del Dottorato Sird

9 / 2025

La Società Italiana di Ricerca Didattica con la collana ***Quaderni del Dottorato SIRD*** intende ribadire il proprio impegno nella formazione dottorale in Italia per contribuire allo sviluppo della ricerca e della riflessione scientifica sulle metodologie e le tecniche della ricerca educativa e didattica, principalmente di natura empirica e sperimentale.

Il progetto culturale della collana si propone di favorire il raccordo tra le scuole dottorali e di valorizzare sul piano scientifico i partecipanti, dottorandi e dottori di ricerca, ai Seminari SIRD.

I **Quaderni** intendono contribuire a fare "massa critica" e promuovere il confronto scientifico tra i dottorati di ambito educativo con riferimento particolare ai settori scientifici PAED-02/A (Didattica) e PAED-02/B (Pedagogia sperimentale).

Quaderni del Dottorato Sird

collana diretta da Renata Viganò

Comitato scientifico | Editorial Board

Guido Benvenuto • *Sapienza Università di Roma*
Federico Batini • *Sapienza Università di Roma*
Jean-Marie De Ketele • *Université Catholique de Louvain*
Filippo Gomez Paloma • *Università degli Studi di Macerata*
Elif Gulbay • *Università degli Studi di Palermo*
Alessandra La Marca • *Università degli Studi di Palermo*
Marco Lazzari • *Università degli Studi di Bergamo*
Pierpaolo Limone • *Università Pegaso*
Pietro Lucisano • *Sapienza Università di Roma*
Maria Jose Martinez Segura • *University of Murcia*
Giovanni Moretti • *Università Roma Tre*
Arianna Morini • *Università Roma Tre*
Antonella Nuzzaci • *Università degli Studi di Messina*
Paolo Sorzio • *Università degli Studi di Trieste*
Roberto Trinchero • *Università degli Studi di Torino*
Vitaly Valdimirovic Rubtzov • *City University of Moscow*
Renata Viganò • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Luisa Zecca • *Università di Milano Bicocca*

Comitato editoriale | Editorial management

Bianca Briceag • *Università Roma Tre*
Edoardo Casale • *Università Roma Tre*
Ylenia Falzone • *Università degli Studi di Palermo*
Francesca Gabrielli • *Università Roma Tre*
Sara Germani • *Università degli Studi Link*
Antonella Leone • *Università degli Studi di Palermo*
Irene Stanzione • *Sapienza Università di Roma*

La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia

a cura di
Giovanni Moretti, Guido Benvenuto, Elif Gülbay
Alessandra La Marca, Arianna Morini

Pensa MULTIMEDIA

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

ISBN volume 979-12-5568-487-9

2026 © by Pensa MultiMedia®
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

INDICE

7 Introduzione
di **Guido Benvenuto, Elif Gulbay, Alessandra La Marca, Giovanni Moretti, Arianna Morini**

Parte prima
Dottorandi del II anno

11 Autoregolazione nello studio e competenza metacognitiva: prospettive di potenziamento e consolidamento attraverso i servizi di tutorato didattico universitario | *Self-Regulated Learning and Metacognitive Competence: Perspectives for Enhancement and Consolidation through Academic Tutoring Services in Higher Education*
• **Piervito Giovane** • Università Roma tre

23 Tra Fisica Classica e Moderna - Un curriculum integrato per la scuola primaria | *Bridging Classical and Modern Physics - An integrated curriculum for primary school*
• **Sara Mattiello** • Università degli Studi di Torino

39 Reti di scuole per l'innovazione pedagogico-didattica: forme, processi strumenti e pratiche | *School networks for pedagogical and didactic innovation: forms, processes, tools and practices*
• **Alessia Lambicchi** • Università degli Studi di Milano - Bicocca

50 Radio e il podcast nella didattica: la scuola e l'università "on air" | *Radio and Podcasting in Education: Schools and Universities "On Air"*
• **Mariagemma Pecoraro** • Università degli Studi di Palermo

65 Adottare il Faculty Development nei Percorsi di Dottorato: Risultati Qualitativi Sulle Aree di Competenza del Dottorato e Strategie per il Loro Sviluppo | *Adopting Faculty Development in Doctoral Programs: Qualitative Results on Doctoral Areas of Expertise and Strategies for Their Development*
• **Martina Ghio** • Università di Verona

82 Transizione al lavoro dei laureati STEM presso l'Università La Sapienza: Analisi e Prospettive | *Transition to work of STEM graduates at Sapienza University: Analysis and Perspectives*
• **Giulio Lucentini** • Università degli Studi di Macerata

90 Ripensare il ruolo del docente nell'era dell'Intelligenza Artificiale: evidenze empiriche e implicazioni per la formazione | *Rethinking the Teacher's Role in the Era of Artificial Intelligence: Empirical Evidence and Implications for Training*
• **Vanessa Pitrella** • Università degli Studi di Palermo, Università di Modena e Reggio Emilia & Consiglio Nazionale delle Ricerche, Istituto per le Tecnologie Didattiche, Palermo

104 Didattica del latino e Universal Design for Learning: itinerari didattici inclusivi | *Latin Didactics and Universal Design for Learning: towards inclusive pathways*
• **Rita Colace** • Università degli Studi di Salerno

112 L'ansia nei futuri insegnanti: il ruolo della tecnologia indossabile | *Anxiety in future teachers: the role of wearable technology*
• **Savannah Olivia Mercer** • Università degli Studi di Palermo

126 Verso un Ecomuseo di Comunità: giovani e agricoltura per lo sviluppo locale | *Towards a Community Ecomuseum: youth and agriculture for local development*
• **Eleonora Greco** • Università Pegaso

138 Valorizzare le conoscenze: tra principi di assicurazione della qualità, sinergie e valutazioni di impatto nei contesti universitari nazionali e internazionali | *Valorizing knowledge: between quality assurance principles, synergies and impact evaluation in national and international academic contexts*
• **Lucrezia Bano** • Università degli Studi di Torino

151 Lo sviluppo dell'autodirezione nello studio in contesto universitario. La valutazione di un percorso laboratoriale dedicato all'organizzazione e alla gestione del tempo | *The development of Self-Directed Learning in the university context: the evaluation of a laboratory-based program on time management*
• **Sofia Torresani** • Sapienza Università di Roma

167 Fenomenologia della scuola diffusa: uno studio di caso sull'esperienza educativa diffusa in città per una possibile modellizzazione | *Phenomenology of widespread schooling: a case study on widespread educational experiences in cities for possible modeling*
• **Paola Greganti** • Università di Roma Tre

183 Il ruolo della supervisione pedagogica nei contesti socio-educativi | *The role of pedagogical supervision in educational contexts*
• **Alice Femminini** • Sapienza Università di Roma

197 La formazione pre-assuntiva aziendale per transizioni di carriera sostenibili: uno studio di caso intrinseco in una PMI italiana | *Corporate Pre-employment Training for Sustainable Career Transitions: An Intrinsic Case Study in an Italian SME*
• **Arianna Antoni** • Università di Bologna

215 L'implementazione di iniziative di Service Learning e Educazione Musicale nella formazione dei futuri insegnanti | *The implementation of Service Learning and Music Education initiatives in the training of future teachers*
• **Benedetta Miro** • Università degli Studi di Macerata & Università degli Studi di Palermo

226 Design che cura: ambienti e formazione nei contesti di cura in Italia | *Design that cares: environments and education in healthcare settings in Italy*
• **Maria Carolina Zarrilli Affaitati** • Università di Foggia

236 L'orientamento nella scuola secondaria di secondo grado: valutazione dell'impatto di percorsi formativi sullo sviluppo di competenze orientative | *Educational and Career Guidance in Upper Secondary School: Evaluating the Impact of Pathways on the Development of Orientation Skills*
• **Teodora Lattanzi** • Università degli Studi di Torino

250 L'impatto del faculty development tra competenze e approcci didattici: casi studio all'università di Trento | *The Impact of Faculty Development on Teaching Skills and Approaches: Case Studies at the University of Trento*
• **Elena Benini** • Università di Trento

265 Partecipare per appartenere: il ruolo della scuola secondaria di secondo grado nella promozione di una cittadinanza attiva | *Participating to belong: the Role of Secondary Schools in Promoting Active Citizenship*
• **Maila Leoni** • Università di Bologna

278 Pratiche di educazione interculturale tra pari | *Intercultural peer education practices*
• **Matteo Umbro** • Università degli studi di Roma Tor Vergata

291 Strategie di accoglienza e orientamento nei CPIA: un'analisi per contrastare la dispersione scolastica in Liguria | *Strategies of Reception and Guidance in CPIAs: An Analysis to Prevent School Dropout in Liguria*
• **Sissi Pisano** • Università degli Studi di Genova

303 Integrazione dell'IA nei processi formativi universitari: dalla percezione degli attori educativi allo sviluppo di soluzioni applicative | *AI Integration in University Educational Processes: From Educational Stakeholders' Perceptions to Applied Solutions Development*
• **Daniele Dragoni** • Università di Roma Tre & Università di Macerata

315 L'esperienza scolastica degli insegnanti. Una risorsa per migliorare l'apprendimento | *Teachers' school experience. A resource to improve learning*
• **Giovanna Di Lorenzo** • Università di Macerata

326 DisCrit Inclusion: Building inclusive careers. Formazione e competenze per l'equità occupazionale | *DisCrit Inclusion: Building inclusive careers. Training and skills for occupational equity*
• **Ilaria Scolaro** • Università degli Studi di Palermo

340 Educazione alla cittadinanza orientata alla diversità culturale nella formazione iniziale degli insegnanti della scuola primaria: una ricerca comparativa tra Italia e Brasile | *Citizenship education focused on cultural diversity in the initial training of primary school teachers: a comparative study between Italy and Brazil*
• **Jéssica Cristina Aguiar Ribeiro** • Università di Roma Tre

350 Serious Games e Pause Attive nella formazione iniziale degli insegnanti: benefici e impatti sul miglioramento dell'apprendimento autoregolato | *Serious Games and Active Breaks in Initial Teacher Training: Benefits and Impacts on the Improvement of Self-Regulated Learning*
• **Giorgia Rita De Franches** • Università degli Studi di Palermo

362 Storie senza confini. Libri tattili illustrati e narrazione di sé in persone adulte con disabilità intellettiva | *Stories without bounderies. Tactile illustrated picture books and self-narrative in adults with intellectual disabilities*
• **Sara Marchesani** • Università di Bologna

374 L'atelier cittadino come ambiente generativo di ricerca e formazione per la professionalità educativa nella prima infanzia | *The city atelier as a generative environment for research and professional development in early childhood education*
• **Stefania Bettuzzi** • Università di Modena e Reggio Emilia

383 La dispersione scolastica e la dispersione dei dati sulla dispersione | *School dropout and the dispersion of data on dropout*
• **Arianna Beri** • Università di Bergamo

392 Brain-to-brain synchrony tra docenti e studenti: esplorazione dell'impatto di un intervento formativo sulla Teoria della Mente | *Brain-to-brain synchrony between teachers and students: exploring the impact of a Theory of Mind-based educational intervention*
• **Elisabetta Fiorello** • Università degli Studi di Palermo

405 Partnership per la valutazione: innovare le pratiche di valutazione nelle scuole italiane | *Assessment Partnership: Innovating assessment practices in Italian schools*
• **Giorgia Slaviero** • Università di Padova

Parte Seconda
Dottorandi del III anno

421 Promuovere lo sviluppo motorio ed i fattori correlati attraverso le pause attive. Risultati di uno studio preliminare nella scuola primaria | *Promoting motor development and related factors through active breaks. Results of a preliminary study in primary schools*
• **Giacomo Pascali** • Università del Salento

436 Le tecnologie immersive come strumento di formazione: la Realtà Aumentata per la pratica didattica in università e la formazione dei futuri insegnanti | *Immersive Technologies as a Training Tool: Augmented Reality for Teaching Practice in Universities and the Training of Future Teachers*
• **Antonella Leone** • Università degli Studi Palermo

450 Un modello integrato per la formazione degli insegnanti di sostegno: il contributo della Narrative Inquiry | *An Integrated Model for Special Education Teacher Training: The Contribution of Narrative Inquiry*
• **Dorotea Rita Di Carlo** • Università degli Studi di Palermo

463 Tra sfide e risorse nei percorsi IeFP: dalla transizione scolastica all'adattabilità professionale | *Between challenges and resources in Vocational Education and Training (VET): from school transition to career adaptability*
• **Ilaria Barrilà** • Sapienza Università di Roma

474 L'impatto di percorsi museali digitali sullo sviluppo della competenza multilinguistica e sull'apprendimento inclusivo nella scuola secondaria di secondo grado | *The Impact of Digital Museum-Based Learning Pathways on the Development of Multilingual Competence and Inclusive Learning in Upper Secondary Education*
• **Maria Tolaini** • Università degli Studi di Genova

485 Educazione alle Sessualità: Opinioni, atteggiamenti e esigenze formative | *Sexualities education: Opinions, attitudes, and training needs*
• **Valeria Bruno** • Sapienza Università di Roma

Introduzione

Guido Benvenuto, Elif Gulbay, Alessandra La Marca
Giovanni Moretti, Arianna Morini

La Collana *Quaderni del Dottorato della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD)*, avviata nel 2017, rappresenta uno dei dispositivi attraverso cui la Società Italiana di Ricerca Didattica accompagna i dottorandi e le dottorande[1] nel percorso di sviluppo delle competenze di riflessione epistemologica, metodologica di ricerca, di scrittura e comunicazione accademica. La Collana nasce infatti con l'obiettivo di valorizzare e di dare visibilità alle ricerche di dottorato presentate nell'ambito del Seminario nazionale *La ricerca nelle scuole di Dottorato in Italia. Dottorandi, Dottori e Docenti a confronto,* che dal 2006, annualmente, viene organizzato dalla SIRD.

La XIX edizione del Seminario è stata caratterizzata da una importante novità: le tradizionali due giornate di Seminario sono state estese prevedendo delle attività di workshop. La proposta ha inteso rafforzare ulteriormente la dimensione formativa del Seminario.

Sono stati progettati tre workshop tematici, coinvolgendo esperti della materia.

Il primo workshop è stato dedicato alla "Systematic review"[2]. Il workshop ha presentato le fasi fondamentali del processo di conduzione della Revisione Sistematica: la definizione del protocollo, le strategie di ricerca bibliografica, i criteri di inclusione/esclusione, l'estrazione dei dati e l'analisi della qualità metodologica. Particolare attenzione è stata rivolta agli standard internazionali PRISMA, attraverso esercitazioni finalizzate allo sviluppo di competenze applicative. Il secondo workshop intitolato "Mediatori e Moderatori nella ricerca psico-socio-pedagogica"[3] ha approfondito le tecniche di analisi quantitativa dei dati. Sono stati descritti i processi di mediazione e moderazione nell'analisi quantitativa dei dati, articolandosi in una fase teorica, volta a chiarire i principali costrutti e modelli interpretativi, e in una fase laboratoriale dedicata all'utilizzo del software Jamovi. Il terzo workshop invece è stato focalizzato sull' "Analisi qualitativa dei dati testuali: teoria, metodi e applicazioni con MaxQDA"[4]. Il workshop ha sviluppato l'analisi tematica riflessiva. Le attività sono state suddivise in due parti: una teorica, volta a chiarire le differenze tra le principali metodologie di analisi qualitativa dei dati; una esperienziale, incentrata sull'analisi testuale computer assistita, durante la quale è stato presentato l'uso del software MaxQDA.

La partecipazione ai workshop ha previsto il coinvolgimento sia dei dottorandi del secondo e terzo anno, sia del primo anno, a cui è stato rivolto in particolare l'invito a partecipare ai lavori sulla revisione sistematica della letteratura. L'iniziativa è stata particolarmente apprezzata: in totale hanno aderito 84 dottorandi.

L'introduzione dei workshop ha permesso di avere uno spazio dedicato di alta formazione che ha consentito il consolidamento di competenze metodologiche specifiche. Affrontare attraverso una di-

1 Nel prosieguo del testo, l'utilizzo della forma maschile "dottorandi" risponde esclusivamente a esigenze di scorrevolezza. Tale formulazione è da intendersi riferita indistintamente ai dottorandi e alle dottorande.

2 Il workshop sulla "Systematic review" è stato condotto da Ylenia Falzone, Università degli Studi di Palermo.

3 Il workshop "Mediatori e Moderatori nella ricerca psico-socio-pedagogica" è stato curato dal Prof. Stefano Livi insieme a Mara Marini, Chiara Parisse, Laura Prislei e Matteo Bonora della Sapienza Università di Roma.

4 Il workshop "Analisi qualitativa dei dati testuali: teoria, metodi e applicazioni con MaxQDA" è stato condotto da Irene Stanzione, Sapienza Università di Roma; Valentina Pagani, Università degli studi di Milano Bicocca; Nicoletta Di Genova, Università degli studi dell'Aquila.

mensione laboratoriale, dimensioni operative di ricerca, quali la systematic review, o alcune tecniche di analisi di dati quali-quantitative, è di rilevante importanza non solo metodologica, perché propone un momento di confronto tra tipologie di variabili, di approcci e disegni di ricerca, ma anche per costruire un lessico comune, una condivisione di modelli di analisi e interpretativi. Si manifesta in questo modo l'impegno attivo della SIRD a garantire ai dottorandi, provenienti da scuole di dottorato di tutta Italia, l'accesso a esperienze formative qualificate.

In questa direzione si inserisce la proposta di approfondire un Maestro, ossia di una figura che, nel panorama nazionale e internazionale, ha contribuito a costruire la ricerca educativa e didattica. Nel Seminario, la sessione definita "In dialogo con i Maestri", rappresenta uno spazio intergenerazionale in cui gli Allievi, invitati a narrare le biografie scientifiche dei loro Maestri, possono rispondere agli interrogativi emergenti. Per i giovani ricercatori si tratta di un'occasione inedita per conoscere gli autori tramite la memoria di chi ha avuto la possibilità di collaborare con loro. Nel 2026, anno della ventesima edizione del Seminario, uscirà un volume dedicato che colleziona gli interventi degli Allievi e restituisce alla comunità scientifica la responsabilità di continuare a interrogarli.

Nelle attività seminariali i lavori si distinguono in sessioni dedicate alle relazioni dei dottorandi frequentanti il secondo anno, e sessioni per la presentazione degli esiti di ricerca del terzo anno.

Più nello specifico, i dottorandi del secondo anno, le cui candidature presentate tramite abstract sono state accettate dal Comitato Scientifico, sono invitati a presentare una relazione nell'ambito delle sessioni parallele. Le sessioni sono progettate secondo criteri specifici che assicurano la presenza di un moderatore e almeno due *discussant* che hanno la funzione di restituire un feedback formativo. I *discussant* sono esperti della materia provenienti da università o istituti differenti dall'afferenza dei dottorandi. Il loro ruolo assume un valore particolarmente significativo, di responsabilità. Il Seminario SIRD si caratterizza, in questo senso, come uno spazio privilegiato di dialogo interuniversitario e di costruzione di una comunità scientifica nazionale. Il confronto tra dottorandi, discussant e partecipanti si propone di favorire la riflessione e supportare la riprogettazione della ricerca, in una fase in cui interventi di miglioramento sono ancora praticabili.

I dottorandi che hanno partecipato in qualità di relatori nel loro secondo anno possono ritrovarsi l'anno seguente per condividere l'evoluzione del progetto. I dottorandi al terzo anno sono infatti invitati a presentare le loro candidature per partecipare alla sessione dedicata ai poster. Questo dispositivo di comunicazione scientifica caratterizza il Seminario SIRD, in cui è stato introdotto in modo sistematico quando ancora nel settore della ricerca educativa, a livello nazionale, era poco diffuso. Comunicare mediante un poster richiede delle competenze specifiche sia in fase di progettazione sia in fase di presentazione. L'opportunità che viene offerta è di esercitarsi con un dispositivo sfidante. Si tratta di saper sintetizzare il proprio progetto e di organizzare i contenuti in forma grafica, rispondendo ad alcuni criteri che rendono un poster maggiormente efficace. Deve essere coerente, chiaro, equilibrato, leggibile, ma anche attrattivo ed originale. L'impegnativo lavoro di progettazione e revisione del poster costituisce un'occasione di metariflessione, poiché consente ai dottorandi di rielaborare criticamente il proprio percorso di ricerca, mettendone a fuoco punti di forza, criticità e prospettive di sviluppo. La sessione riservata alla visione dei poster si sviluppa in modo informale. La comunità scientifica è invitata a prendere visione dei poster in un tempo dedicato. Le conversazioni e i dialoghi che prendono forma richiedono al dottorando di avvalersi del poster come supporto grafico e visivo capace di valorizzare il proprio lavoro. I suggerimenti costruttivi e le osservazioni critiche sono delle risorse preziose per i dottorandi che si trovano nella delicata fase di sistematizzazione, di rendicontazione e di scrittura finale della tesi.

Nelle giornate seminariali la SIRD intende quindi favorire l'incontro con la Comunità scientifica in un contesto accademico aperto, inclusivo e plurale.

A seguito della partecipazione al Seminario, la possibilità di presentare un contributo nella Collana *Quaderni del Dottorato della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD)*, si configura come un'ulteriore occasione per imparare a comunicare con la comunità scientifica nella forma del saggio.

La Collana adotta un processo di referaggio doppio cieco che consente ai giovani studiosi di con-

frontarsi con le procedure che caratterizzano le pubblicazioni accademiche. I paper vengono valutati secondo criteri relativi alla rilevanza del tema per la ricerca educativa, all'originalità e al contributo scientifico apportato, alla chiarezza e coerenza argomentativa del testo, alla solidità metodologica e alla pertinenza dell'apparato bibliografico. I *referee* esprimono inoltre un giudizio sintetico articolato secondo le consuete categorie editoriali: accettazione senza modifiche, accettazione con modifiche, richiesta di revisione sostanziale o rifiuto.

La scelta di richiedere gli elaborati a firma singola intende valorizzare il lavoro individuale del dottorando e promuoverne la responsabilità scientifica e autoriale. In tale prospettiva, il confronto con il processo di referaggio costituisce una delle prime occasioni concrete di ingresso nella comunità scientifica e di apprendimento delle pratiche di valutazione tra pari. Attraverso queste esperienze, la SIRD si propone di orientare i giovani studiosi nello sviluppo delle competenze necessarie per confrontarsi in modo critico e costruttivo con i processi di valutazione scientifica.

In questo percorso di formazione e accompagnamento si colloca il volume del 2025. I 38 contributi, esito del lavoro di dottorandi provenienti da 17 atenei italiani, restituiscono un panorama variegato e dinamico della ricerca educativa in Italia, evidenziando la pluralità di prospettive, metodologie e ambiti di indagine.

Il Quaderno si articola in due sezioni, dedicate rispettivamente ai dottorandi del secondo e del terzo anno, offrendo così uno sguardo diacronico sul percorso di maturazione scientifica dei giovani studiosi. Tale organizzazione consente di cogliere, da un lato, la varietà dei temi e degli approcci, e dall'altro, l'evoluzione delle competenze di ricerca.

Nel loro insieme, i lavori presentati testimoniano una crescente attenzione verso i processi di apprendimento in chiave autoregolata e metacognitiva, riconosciuti come leve fondamentali per promuovere un apprendimento significativo e duraturo. In tale prospettiva, particolare rilievo assumono gli studi che esplorano il ruolo del tutorato didattico universitario, dei percorsi laboratoriali e delle strategie di supporto allo studio, evidenziando come tali dispositivi possano incidere sullo sviluppo dell'autonomia degli studenti e sulla qualità complessiva dell'esperienza formativa.

Accanto a queste tematiche, emerge con forza il tema dell'innovazione curricolare e metodologica, declinato in diversi contesti disciplinari e livelli di istruzione. Dai tentativi di integrazione tra saperi tradizionali e contemporanei – come nel caso dei curricoli che mettono in dialogo fisica classica e moderna nella scuola primaria – alle esperienze di didattica inclusiva ispirate ai principi *dell'Universal Design for Learning*, i contributi evidenziano la necessità di ripensare i contenuti e le pratiche didattiche alla luce delle sfide poste dalla società complessa.

Un ulteriore asse tematico riguarda il ruolo delle tecnologie digitali nei processi educativi. Le indagini esplorano una vasta gamma di strumenti e ambienti, dalla radio e il podcasting nella didattica alle tecnologie immersive, fino alle più recenti applicazioni dell'intelligenza artificiale nei contesti formativi. La diffusione dell'intelligenza artificiale nei contesti educativi e didattici rappresenta uno degli snodi più rilevanti del dibattito attuale: i lavori presenti nel volume mettono in luce sia le potenzialità trasformative di tali tecnologie, sia le criticità legate al loro utilizzo consapevole, evidenziando implicazioni significative per la ridefinizione del ruolo docente e per la progettazione dei percorsi di formazione iniziale e in servizio.

In questo quadro, la formazione degli insegnanti – sia iniziale sia continua – si configura come un ambito strategico e trasversale. Le ricerche presentate affrontano il tema da diverse prospettive: dall'implementazione di modelli teorici all'analisi delle competenze necessarie per affrontare contesti educativi complessi e in continua evoluzione; dalla sperimentazione di approcci innovativi, come il *service learning* e l'uso dei *serious games*, fino alla riflessione sui bisogni formativi emergenti, legati anche al benessere degli insegnanti. Tali studi evidenziano la necessità di sviluppare percorsi formativi capaci di integrare dimensioni teoriche e operative, promuovendo al contempo competenze riflessive, critiche e progettuali.

Non meno rilevante è l'attenzione dedicata ai temi dell'inclusione, dell'interculturalità e della cittadinanza attiva. Le ricerche in questo ambito mettono in evidenza l'importanza di costruire contesti edu-

cativi equi e partecipativi, capaci di valorizzare le differenze e di promuovere il pieno sviluppo delle potenzialità di ciascun individuo. In particolare, i lavori dedicati all'educazione interculturale, alla disabilità, alla dispersione scolastica e all'orientamento sottolineano il ruolo cruciale delle istituzioni educative nel contrastare le disuguaglianze e nel favorire processi di inclusione sociale.

Un ulteriore elemento di interesse è rappresentato dall'attenzione ai processi di transizione, sia in ambito educativo sia nel passaggio al mondo del lavoro. Le analisi relative ai percorsi STEM, alla formazione professionale e alle traiettorie di carriera evidenziano la necessità di rafforzare il dialogo tra sistemi formativi e contesti produttivi, promuovendo competenze trasversali e capacità di adattamento in un mercato del lavoro in continua trasformazione.

Nel complesso, il volume restituisce l'immagine di una comunità scientifica vivace, impegnata a interrogarsi sulle sfide educative del presente e del futuro. I contributi non solo arricchiscono il dibattito accademico, ma offrono anche spunti operativi per insegnanti, formatori e decisori politici, delineando possibili traiettorie di sviluppo per sistemi educativi più inclusivi, innovativi e sostenibili.

Come Comitato Scientifico ringraziamo tutti coloro che, a diverso titolo, contribuiscono alla realizzazione e alla qualità scientifica di questa infrastruttura formativa: il Direttivo SIRD, i moderatori, i *discussant*, i *referee* e il Comitato Editoriale, che con cura, competenza e responsabilità accompagnano i dottorandi nel loro percorso di maturazione scientifica e professionale.

I.
Parte prima
Dottorandi del II anno

Piervito Giovane
Sara Mattiello
Alessia Lambicchi
Mariagemma Pecoraro
Martina Ghio
Giulio Lucentini
Vanessa Pitrella
Rita Colace
Savannah Olivia Mercer
Eleonora Greco
Lucrezia Bano
Sofia Torresani
Paola Greganti
Alice Femminini
Arianna Antoni
Benedetta Miro
Maria Carolina Zarrilli Affaitati
Teodora Lattanzi
Elena Benini
Maila Leoni
Matteo Umbro
Sissi Pisano
Daniele Dragoni
Giovanna Di Lorenzo
Ilaria Scolaro
Jéssica Cristina Aguiar Ribeiro
Giorgia Rita De Franches
Sara Marchesani
Stefania Bettuzzi
Arianna Beri
Elisabetta Fiorello
Giorgia Slaviero

I.1

Autoregolazione nello studio e competenza metacognitiva: prospettive di potenziamento e consolidamento attraverso i servizi di tutorato didattico universitario

Self-Regulated Learning and Metacognitive Competence: Perspectives for Enhancement and Consolidation through Academic Tutoring Services in Higher Education

Piervito Giovane
Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione
piervito.giovane@uniroma3.it

La ricerca parte dalla considerazione di un aspetto del *Faculty development* ancora poco esplorato, ossia il ruolo tutoriale del docente universitario, in particolare nell'organizzazione dei servizi di tutorato didattico. Nella ricerca viene evidenziata la necessità di potenziare la capacità di autoregolazione nello studio e consolidare la competenza metacognitiva degli studenti universitari attraverso i servizi di tutorato didattico per favorire percorsi accademici di successo e prevenire problematiche come il *drop-out* e il ritardo negli studi. Dalla letteratura emerge da tempo la rilevanza dei processi di autoregolazione (Zimmerman & Schunk, 2001; Pintrich, 2003; Cleary & Platten, 2013; De Vincenzo, 2024) e della competenza metacognitiva (Pintrich & De Groot, 1990; Cornoldi, 2002; Veenman et al., 2006; Schuster et al., 2023) nell'attività di studio; tuttavia risulta necessario indagare ulteriormente sugli effetti di interventi formativi specificamente progettati per promuovere tali competenze in ambito accademico, soprattutto nelle carriere degli studenti che presentano maggiori difficoltà in ingresso e perciò si avvalgono dei servizi di tutorato didattico universitario. A tal fine, sono stati sviluppati e realizzati interventi formativi mirati al potenziamento dell'autoregolazione nello studio e al consolidamento della competenza metacognitiva coinvolgendo gli studenti neo-immatricolati che si sono rivolti al Servizio di tutorato didattico S.Tu.Di. del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. I percorsi accademici degli studenti saranno monitorati nell'arco di un biennio e verranno rilevati dati sulla loro capacità di autoregolazione e competenza metacognitiva prima e dopo l'implementazione degli specifici interventi formativi.

Parole chiave: autoregolazione nello studio; competenza metacognitiva, *drop-out*; ritardo negli studi; tutorato didattico universitario.

This study originates from the consideration of an underexplored dimension of Faculty development, namely the tutorial role of university lecturers, particularly with regard to the organization of academic tutoring services. The research highlights the need to enhance students' self-regulated learning and consolidate their metacognitive competence through academic tutoring services' interventions, with the dual aim of fostering successful academic trajectories and preventing issues such as drop-out and delayed progression. The literature has long emphasized the importance of self-regulatory processes (Zimmerman & Schunk, 2001; Pintrich, 2003; Cleary & Platten, 2013; De Vincenzo, 2024) and metacognitive competence (Pintrich & De Groot, 1990; Cornoldi, 2002; Veenman et al., 2006; Schuster et al., 2023) in learning activities. Nevertheless, further investigation is needed into the effects of training interventions specifically designed to promote these competences in higher education, particularly among students who face greater initial difficulties and therefore make use of academic tutoring services. To this end, targeted training interventions were designed and implemented to enhance self-regulated learning and consolidate metacognitive competence among first-year students who accessed the S.Tu.Di. Academic Tutoring Service of the Department of Education at Roma Tre University. Students' academic trajectories will be monitored over a two-year period, and data will be collected on their self-regulation and metacognitive competence both before and after the implementation of the specific training interventions.

Keywords: self-regulated learning, metacognitive competence, drop-out, delayed academic progression, academic tutoring in higher education.

1. Introduzione

La ricerca è stata avviata nell'ambito del Dottorato di Interesse Nazionale in "*Teaching and Learning Sciences: Inclusion, Technologies, Educational Research and Evaluation"* (XXXIX Ciclo) con l'obiettivo specifico di indagare aspetti relativi al *Faculty Development*. Con tale espressione si indica l'insieme delle azioni di valorizzazione e sviluppo delle competenze didattiche, di ricerca e gestionali dei docenti universitari in un'ottica di assicurazione della qualità e di miglioramento continuo dei processi formativi (Lotti & Lampugnani, 2020). L'indagine si focalizza, in particolare, su una delle aree meno esplorate del *Faculty Development*, ovvero il ruolo tutoriale del docente universitario e il suo contributo nell'organizzazione dei servizi di tutorato didattico. Nel contesto accademico italiano, tale funzione tutoriale è ampiamente diffusa, sebbene non sempre esplicitata, ed è ritenuta parte integrante dell'attività professionale del docente universitario, come evidenziato in alcuni riferimenti normativi quali il D.M. 45/2013, la Legge n. 240/2010 e il D.P.R. 382/1980. Si tratta di una funzione complessa, che i docenti spesso svolgono coinvolgendo anche altri attori in qualità di tutor – studenti senior o dottorandi – da loro opportunamente formati e coordinati nell'ambito di specifici servizi di tutorato (Burgalassi et al, 2019; Traversetti & Rizzo, 2024).

Uno dei principali obiettivi educativi che ogni docente dovrebbe porsi nello svolgimento della propria funzione di tutor, oltre al supporto didattico prettamente disciplinare, è la promozione della capacità degli studenti di "imparare ad imparare", competenza chiave per l'apprendimento permanente (*lifelong learning*), come indicato dall'Unione Europea nella Raccomandazione 2006/962/CE. Nella presente ricerca viene evidenziata la necessità di potenziare in ambito accademico alcune competenze essenziali per diventare apprendenti permanenti (*lifelong learners*), ossia la capacità di autoregolazione nello studio e la competenza metacognitiva, soprattutto negli studenti universitari che presentano maggiori difficoltà nella fase iniziale del proprio percorso accademico e, per tale motivo, si rivolgono ai servizi di tutorato didattico.

2. Quadro teorico di riferimento

Il passaggio dalla scuola secondaria all'università rappresenta una fase critica per gli studenti, i quali sono chiamati ad affrontare la transizione da un contesto in cui i tempi e gli spazi di apprendimento sono prevalentemente eteroregolati a un nuovo contesto in cui è necessario possedere buone competenze di organizzazione e gestione autonoma. La letteratura evidenzia da tempo la rilevanza in ambito accademico del potenziamento dei processi di autoregolazione nello studio (Zimmerman & Schunk, 2001; Pintrich, 2003; Cleary & Platten, 2013; De Vincenzo, 2024) e sottolinea come la competenza metacognitiva sia un forte predittore di successo nell'attività di studio (Pintrich & De Groot, 1990; Cornoldi, 2002; Veenman et al., 2006; Schuster et al., 2023); tuttavia non molte ricerche finora hanno rilevato le ricadute sulle carriere degli studenti universitari di interventi formativi mirati allo sviluppo di queste competenze e implementati nell'ambito dei servizi di tutorato didattico con lo scopo di favorire il successo nello studio e prevenire problematiche come il *drop-out* e il ritardo nel conseguimento della laurea[1].

1 In base all'ultimo Rapporto ANVUR (2023), dall'analisi dei dati dei corsi di laurea triennali a livello nazionale emerge che circa uno studente su cinque abbandona gli studi universitari entro la durata legale del corso e, dopo sei anni, tale rapporto sale a uno studente su quattro. Inoltre, benché negli ultimi anni accademici osservati nel Rapporto (dal 2011/12 al 2020/21) si rilevi una maggiore regolarità dei tempi di conseguimento della laurea, a sei anni dall'immatricolazione risultano laureati poco più del 63% degli studenti. Questo ultimo dato è sostanzialmente confermato dal Rapporto AlmaLaurea 2025, secondo cui nel 2024 ha completato il percorso di laurea entro i tempi previsti dagli ordinamenti il 58,7% dei laureati. Il Rapporto AlmaLaurea evidenzia come fino al 2022 si fosse osservato un costante miglioramento nella regolarità degli studi, favorito anche dalla proroga della chiusura dell'anno accademico concessa agli studenti in seguito all'emergenza sanitaria da Covid-19. Nel 2023, tuttavia, si è registrata per la prima volta dopo dodici anni una lieve flessione della quota di laureati regolari

L'autoregolazione nello studio costituisce un costrutto centrale nell'ambito della psicologia dell'educazione e delle scienze della formazione, in quanto descrive la capacità dello studente di gestire in modo attivo, consapevole e strategico il proprio processo di apprendimento (Schunk & Zimmerman, 1998; Boekaerts, Pintrich, Zeidner, 2000). Essa si riferisce all'insieme dei processi cognitivi, metacognitivi, motivazionali, emotivi e comportamentali che permettono allo studente di pianificare, monitorare e valutare la propria attività di studio in funzione di obiettivi specifici (Pintrich, 2000).

Tra i più influenti modelli teorici sull'apprendimento autoregolato vi è quello proposto da Barry J. Zimmerman (2002), che descrive l'autoregolazione come un processo ciclico articolato in tre fasi: una prima fase di previsione e pianificazione, che implica la definizione di obiettivi, la selezione di strategie adeguate e l'attivazione di conoscenze pregresse; una successiva fase di esecuzione e monitoraggio, che consiste nel mettere in atto le strategie scelte, verificandone l'efficacia e mantenendo un controllo costante sui propri stati cognitivi, emotivi e comportamentali; infine, una fase di autoriflessione, in cui si valutano i risultati ottenuti, si attribuisce il successo o il fallimento a specifiche cause e si ricalibrano eventualmente le proprie strategie per lo svolgimento di compiti futuri.

Le componenti principali dell'autoregolazione nello studio, che comprendono la competenza metacognitiva, la motivazione, il controllo emotivo, la volizione, nonché la conoscenza ed impiego di strategie cognitive e di gestione delle risorse, non operano in modo isolato, ma interagiscono in maniera integrata e interdipendente, influenzandosi reciprocamente (Zimmerman, 2000). Tra tali componenti, la competenza metacognitiva, intesa come capacità di riflettere sui propri processi cognitivi, si configura come nucleo operativo fondamentale e cruciale dell'autoregolazione nello studio; senza di essa l'autoregolazione risulterebbe meno efficace poiché mancherebbero la consapevolezza e il controllo necessari per adattare e ottimizzare il processo di apprendimento (Winne, 2018).

Sempre secondo il modello dell'apprendimento autoregolato proposto da Zimmerman (2002), la metacognizione è concettualizzata come un insieme di processi di consapevolezza e di controllo che vengono coinvolti in ognuna delle tre fasi previste dal modello. Nella fase di previsione e pianificazione, i processi metacognitivi intervengono, ad esempio, nell'analisi del compito, nella consapevolezza delle proprie capacità cognitive, nella definizione degli obiettivi da raggiungere, nella scelta delle strategie da adottare e nella pianificazione delle risorse e del tempo. Durante la fase di esecuzione e monitoraggio, i processi metacognitivi consentono allo studente di supervisionare la propria comprensione e il progresso verso gli obiettivi, permettendo di rilevare eventuali errori o difficoltà e di adottare eventuali aggiustamenti strategici. Nella fase di autoriflessione i processi metacognitivi intervengono nell'analisi dei risultati ottenuti e nel loro confronto con gli obiettivi iniziali, nella valutazione dell'efficacia delle strategie adottate e nella formulazione di attribuzioni causali che individuano le motivazioni del successo o del fallimento; l'insieme di queste operazioni orienta e regola l'apprendimento futuro.

La competenza metacognitiva aumenta l'efficacia delle capacità cognitive e favorisce lo sviluppo della flessibilità del pensiero e dell'adattabilità, consentendo agli studenti di orientare e riorientare le proprie azioni attraverso un costante automonitoraggio e controllo degli esiti e di adattare le proprie strategie di apprendimento a compiti differenti. Gli studenti con solida competenza metacognitiva tendono a sviluppare un approccio più strutturato ed efficiente verso l'apprendimento, che successivamente sono in grado di trasferire nei contesti lavorativi e nella formazione professionale continua (Pintrich & De Groot, 1990), in linea con la prospettiva del *lifelong learning*.

(-1,0 punti percentuali rispetto al 2022), nonostante la proroga della chiusura dell'anno accademico fosse stata mantenuta; nel 2024, poi, si è rilevata un'ulteriore contrazione (-2,8 punti percentuali rispetto al 2023), verosimilmente imputabile alla sospensione di tale proroga.

3. Obiettivi e ipotesi della ricerca

La ricerca prevede la progettazione e osservazione dell'efficacia di un percorso formativo finalizzato al potenziamento dell'autoregolazione nello studio e al consolidamento della competenza metacognitiva di studenti universitari neo-immatricolati che si rivolgono ai servizi di tutorato didattico poiché, in seguito allo svolgimento del test di ingresso all'università, mostrano livelli insufficienti nelle competenze di base. Al fine di collocare e contestualizzare il percorso formativo elaborato all'interno di un quadro di riferimento di carattere nazionale, la ricerca intende anche indagare se e in che modo l'autoregolazione nello studio e la competenza metacognitiva vengano promosse e sviluppate nell'ambito dei servizi di tutorato didattico di diverse università italiane, con un focus sui dipartimenti afferenti all'area umanistica.

L'indagine si propone dunque il raggiungimento di quattro obiettivi specifici: rilevare le più diffuse modalità di erogazione dei servizi di tutorato didattico nei dipartimenti di area umanistica di università italiane, evidenziando se e come tali servizi progettino delle iniziative focalizzate sul potenziamento dell'autoregolazione nello studio e sul consolidamento della competenza metacognitiva degli studenti; sviluppare un protocollo di attività formative rivolte a studenti neo-immatricolati con Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA)[2], da implementare nell'ambito del servizio di tutorato didattico S.Tu.Di. del Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF) dell'Università Roma Tre, con il fine di potenziare l'autoregolazione nello studio e consolidare la competenza metacognitiva degli studenti; individuare nella letteratura nazionale e internazionale uno strumento in grado di rilevare la percezione degli studenti universitari sulla propria capacità di autoregolazione nello studio e competenza metacognitiva; verificare se le attività formative sviluppate nel progetto di ricerca e implementate nell'ambito del Servizio di tutorato didattico S.Tu.Di. hanno delle ricadute sui percorsi accademici degli studenti partecipanti.

L'ipotesi di ricerca è che sia possibile favorire carriere universitarie di successo e prevenire problematiche come il *drop-out* e il ritardo negli studi progettando attività formative nell'ambito dei servizi di tutorato didattico mirate al potenziamento dell'autoregolazione nello studio e al consolidamento della competenza metacognitiva degli studenti, in particolar modo di coloro che presentano maggiori difficoltà in ingresso.

4. Scelte metodologiche e procedurali

La ricerca è condotta nell'ambito del servizio di tutorato didattico S.Tu.Di. del Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF) dell'Università Roma Tre. Dopo un'attenta analisi dei diversi servizi di tutorato attivi presso il Dipartimento, si è ritenuto più idoneo svolgere le attività di ricerca nell'ambito del servizio di tutorato didattico S.Tu.Di. in quanto più vicino agli obiettivi dell'indagine. Il servizio, infatti, oltre a occuparsi dell'accompagnamento e orientamento degli studenti nella progettazione e stesura della tesi di laurea, si rivolge anche agli studenti neo-immatricolati che hanno ottenuto gli OFA in seguito allo svolgimento del test di ingresso all'università. Durante il primo anno di corso, tali studenti sono tenuti a seguire obbligatoriamente delle attività di rinforzo delle competenze che hanno mostrato di non possedere adeguatamente tramite il test di ingresso e a svolgere una prova finale con cui verificare il recupero di tali lacune. Sebbene l'autoregolazione nello studio e la competenza metacognitiva non siano due dimensioni accertate in modo specifico né nei test di ingresso né nella prova di assolvimento degli OFA, si è ritenuto che il servizio S.Tu.Di. potesse essere il contesto giusto in cui inserire le attività integrative

2 Gli OFA sono debiti formativi attribuiti agli studenti che, nello svolgimento del test d'ingresso all'università, non raggiungono il punteggio minimo richiesto, dimostrando di non avere un'adeguata preparazione di base al momento dell'iscrizione ad un corso di laurea; per assolvere tali debiti, gli studenti sono generalmente chiamati a seguire dei percorsi formativi aggiuntivi durante il primo anno di corso per poter colmare le proprie lacune.

proposte nel presente progetto di ricerca per due ragioni: innanzitutto perché il servizio si rivolge a studenti che, risultando potenzialmente più fragili nello studio, avrebbero potuto giovare di un intervento formativo sulla loro capacità di autoregolazione e competenza metacognitiva; in secondo luogo, perché il percorso formativo proposto dal servizio S.Tu.Di. prevede attività obbligatorie per tutti gli studenti che devono assolvere gli OFA e quindi il servizio avrebbe reso possibile avere un contatto più diretto e sicuro con questi studenti, osservare e monitorare i loro percorsi e riuscire a coinvolgere anche coloro che, essendo poco motivati, non si rivolgerebbero ad un servizio di tutorato didattico in modo volontario.

La ricerca coinvolge dunque i docenti e i tutor del servizio di tutorato didattico S.Tu.Di. e una coorte di studenti immatricolati ai corsi di laurea triennali del DSF dell'Università Roma Tre nell'a.a. 2024/25 e con OFA da assolvere. Tali studenti sono stati suddivisi in cinque fasce di livello (A, B, C, D ed E) in base al punteggio ottenuto al test di ingresso all'università e hanno seguito specifici percorsi di assolvimento degli OFA, personalizzati in base all'area o alle aree di competenza risultate carenti nella prova di accesso.

Inoltre, con il fine di delineare un quadro più generale dei servizi di tutorato didattico universitario a livello nazionale, la ricerca coinvolge anche i docenti responsabili di tali servizi nei dipartimenti di area umanistica di varie università italiane. Si è scelto di limitare l'indagine nazionale ai dipartimenti di una sola area disciplinare per circoscrivere i bisogni e le esigenze degli studenti e la relativa strutturazione dei servizi di tutorato didattico. La scelta dell'area umanistica è avvenuta per affinità con l'area disciplinare in cui ha preso avvio la ricerca.

Lo studio si avvale di un metodo di ricerca empirica (Domenici et al., 2018) di tipo esplorativo e correlazionale, utilizzando un approccio *mixed-methods* con elaborazioni diversificate (Creswell & Plano Clark, 2017; Trinchero & Robasto, 2019). Inoltre, viene adottato un disegno di ricerca diacronica per osservare, nell'arco di un biennio (anni accademici 2024/25 e 2025/26), l'efficacia di un percorso formativo realizzato nell'ambito del servizio di tutorato didattico S.Tu.Di. del DSF dell'Università Roma Tre e rivolto a studenti con OFA da assolvere. Durante il percorso formativo sono state affrontate tematiche inerenti le strategie di studio e di apprendimento e si sono svolte attività specifiche con lo scopo di favorire negli studenti lo sviluppo di competenze trasversali come l'autoregolazione nello studio e la competenza metacognitiva.

Per la rilevazione dei dati sono stati utilizzati diversi strumenti rivolti a studenti, tutor e docenti, ossia questionari, griglie di osservazione e auto-valutazione, interviste semi-strutturate e *focus group*.

Nei successivi sottoparagrafi verranno illustrate le scelte procedurali adottate per conseguire ognuno dei quattro obiettivi specifici della ricerca.

4.1 Scelte metodologiche e procedurali relative al primo obiettivo specifico

Per conseguire il primo obiettivo specifico della ricerca, è stato costruito un questionario da rivolgere ai docenti responsabili dei servizi di tutorato didattico nei dipartimenti di area umanistica di università italiane per rilevare dati riguardo la composizione e organizzazione dei servizi, le modalità di formazione dei tutor, la tipologia di supporto offerto e di attività svolte, la tipologia e il numero di studenti a cui i servizi si rivolgono, le principali difficoltà manifestate dagli studenti, i punti di forza e criticità dei servizi e, in particolare, l'attenzione posta dai servizi al potenziamento dell'autoregolazione nello studio e al consolidamento della competenza metacognitiva degli studenti tramite attività specifiche.

Al fine di costruire il questionario in modo più mirato ed efficace, è stata prima effettuata un'analisi del servizio di tutorato didattico S.Tu.Di. attivo nel DSF dell'Università Roma Tre, presso cui la presente attività di ricerca viene principalmente svolta. Utilizzando un disegno di ricerca *mixed-methods* di tipo esplorativo sequenziale (Trinchero & Robasto, 2019), sono state quindi condotte delle interviste semi-strutturate a 11 tutor che hanno collaborato con il servizio S.Tu.Di. durante l'a.a. 2023/24, rilevando

informazioni riguardo il profilo dei tutor, le principali attività da loro svolte, i punti di forza e di criticità del servizio, la percezione dei tutor sulle difficoltà riscontrate negli studenti e sul loro livello di autoregolazione nello studio e competenza metacognitiva. I dati rilevati tramite le interviste, oltre a fornire informazioni utili alla costruzione del suddetto questionario, saranno triangolati con gli altri dati che emergeranno nel corso della ricerca.

4.2 Scelte metodologiche e procedurali relative al secondo obiettivo specifico

Il secondo obiettivo della ricerca è stato quello di sviluppare un protocollo di attività formative rivolte a studenti neo-immatricolati con OFA, da implementare nell'ambito del servizio di tutorato didattico S.Tu.Di. del DSF dell'Università Roma Tre, con il fine di potenziare l'autoregolazione nello studio e consolidare la competenza metacognitiva degli studenti. Il protocollo di attività formative è stato sviluppato prendendo a riferimento De Beni et al. (2015) e ha analizzato alcuni aspetti metacognitivi, motivazionali e strategici coinvolti nell'attività di studio all'università. Nello specifico, il protocollo ha previsto:

– 3 incontri in piccolo gruppo (max. 10 studenti) di 2 ore ciascuno, a cui hanno partecipato 63 studenti appartenenti alle fasce di livello D ed E, ossia le fasce di livello includenti gli studenti che avevano ottenuto i punteggi più bassi al test di ingresso all'università;
– 3 incontri individuali di circa 15 minuti ciascuno, a cui hanno partecipato 31 dei suddetti 63 studenti, i quali appartenevano alla fascia più bassa (fascia E) in base ai punteggi ottenuti al test di ingresso all'università.

Le attività formative progettate sono state condotte dai tutor del servizio S.Tu.Di. dopo una propedeutica attività di formazione condotta dal ricercatore. La formazione dei tutor ha previsto 3 incontri di 2 ore ciascuno, in cui il ricercatore, dopo aver illustrato la struttura dell'intero percorso formativo progettato e fornito un breve cenno al quadro teorico di riferimento, si è focalizzato sulla presentazione del protocollo delle attività formative e degli strumenti da utilizzare, nonché sulla modalità di conduzione degli incontri. Le attività formative con gli studenti sono state monitorate dai tutor e dal ricercatore tramite l'utilizzo di questionari, griglie di osservazione o autovalutazione e *focus group*.

Il protocollo delle attività formative è stato suddiviso in tre parti, ognuna delle quali si è focalizzata su temi specifici riguardanti l'autoregolazione nello studio e la competenza metacognitiva: nella prima parte sono stati affrontati i temi della motivazione e dell'organizzazione e pianificazione dello studio; nella seconda parte ci si è focalizzati sui temi della comprensione del testo scritto e dell'elaborazione del materiale di studio; infine, nella terza parte del percorso è stato affrontato il tema delle strategie di memoria e delle strategie di ripasso e di preparazione a una prova di verifica o a un esame. Tutte e tre le parti del protocollo delle attività formative hanno avuto un identico schema di intervento, che ha previsto un propedeutico incontro di formazione rivolto ai tutor del servizio, la realizzazione degli incontri in piccolo gruppo e, successivamente, degli incontri individuali con gli studenti, infine un *focus group* con i tutor.

Gli strumenti utilizzati durante le diverse attività previste dal percorso formativo e finalizzati alla rilevazione dei dati necessari alla ricerca hanno compreso:

– protocolli formativi relativi ad ognuno dei tre incontri in piccolo gruppo e dei tre incontri individuali, con indicazioni teoriche e pratiche sugli obiettivi e le modalità di conduzione degli incontri;
– griglia di osservazione compilata dal ricercatore (presente durante gli incontri in piccolo gruppo in qualità di osservatore) per rilevare convinzioni e credenze degli studenti relativamente agli argomenti trattati durante gli incontri, in base alle loro risposte a domande stimolo poste dai tutor;

– griglia di osservazione, compilata dai tutor durante gli incontri in piccolo gruppo, sull'interesse e sulla partecipazione degli studenti;
– griglia di autovalutazione dei tutor sulla propria capacità di conduzione degli incontri in piccolo gruppo;
– questionario, compilato dagli studenti al termine di ogni incontro in piccolo gruppo, sull'efficacia della formazione;
– griglia di osservazione, compilata dai tutor durante gli incontri individuali, per verificare la capacità degli studenti di trasferire le strategie e i concetti teorici appresi durante gli incontri in piccolo gruppo alla propria esperienza pratica di studio;
– *focus group* condotti dal ricercatore con i tutor del servizio S.Tu.Di. per rilevare punti di forza e di criticità emersi durante gli incontri, considerazioni sugli strumenti utilizzati e percezione dei benefici ottenuti dagli stessi tutor nello svolgimento delle varie attività.

I dati rilevati saranno triangolati al fine di ottenere una visione più completa del percorso formativo implementato. Per rilevare l'efficacia delle attività formative proposte, è stato utilizzato un disegno di ricerca *mixed-methods* di tipo convergente con fasi parallele (Trinchero & Robasto, 2019).

4.3 Scelte metodologiche e procedurali relative al terzo obiettivo specifico

Il terzo obiettivo della ricerca è stato quello di individuare nella letteratura nazionale e internazionale uno strumento in grado di rilevare la percezione degli studenti universitari sulla propria capacità di autoregolazione nello studio e competenza metacognitiva. È stato così selezionato, tradotto e adattato al contesto italiano il *Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI) (Weinstein et al., 2016), nella sua terza edizione[3]. Si tratta di un questionario finalizzato a rilevare la consapevolezza degli studenti riguardo l'uso di strategie di studio relative a tre componenti dell'apprendimento strategico, ovvero la competenza, la volontà e l'autoregolazione. Il focus dello strumento è su pensieri, comportamenti, atteggiamenti e convinzioni, sia manifesti sia latenti, che influenzano il successo nell'apprendimento e che possono essere modificati tramite interventi educativi.

Il LASSI è composto da 10 scale (ansia, atteggiamento, autovalutazione, concentrazione, elaborazione delle informazioni, gestione del tempo, motivazione, selezione dei concetti principali, strategie per svolgere prove di verifica o esami, uso delle risorse accademiche), ognuna delle quali è composta da 6 item, per un totale di 60 item[4]. Di seguito vengono riportati alcuni esempi di item per ogni scala del questionario:

– Ansia: «Mentre svolgo una prova di verifica o un esame, la preoccupazione di ottenere risultati insoddisfacenti interferisce con la mia concentrazione»;
– Atteggiamento: «Studio solo gli argomenti che mi interessano»;
– Concentrazione: «Trovo difficile mantenere l'attenzione durante le lezioni»;
– Elaborazione delle informazioni: «Riformulo ciò che sto studiando con parole mie»;
– Motivazione: «Anche quando i materiali di studio sono noiosi e poco interessanti, riesco a continuare a studiare finché non finisco»;
– Selezione dei concetti principali: «Nei materiali di studio sono presenti così tanti dettagli che mi è difficile individuare i concetti principali»;

3 *LASSI College, 3rd Edition* (2016). H&H Publishing Company.
4 La terza edizione del LASSI include anche quattro domande introspettive che seguono i 60 item del questionario e non prevedono una valutazione per gli studenti, fornendo il risultato solo all'amministratore del test. Tali domande non sono state prese in considerazione utilizzando il LASSI nell'ambito della presente ricerca.

– Autovalutazione: «Per verificare la mia comprensione del materiale di studio di un corso, formulo delle possibili domande d'esame e provo a rispondere»;
– Strategie per svolgere prove di verifica o esami: «Quando svolgo prove di verifica o esami scritti, rileggo ciò che ho scritto per assicurarmi di aver esposto e supportato adeguatamente le mie idee principali»;
– Gestione del tempo: «Finisco per studiare tutto all'ultimo momento, prima di ogni prova di verifica o esame»;
– Uso delle risorse accademiche: «Non mi sento a mio agio nel chiedere un aiuto ai/alle docenti dei corsi che seguo».

Dopo aver tradotto il LASSI adattandolo al contesto italiano, il ricercatore ha deciso di somministrarlo agli studenti aggiungendovi una scala di 9 item sulla percezione di autoefficacia tratta dal *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich et. al, 1991)[5] per rilevare possibili correlazioni tra la capacità di autoregolazione nello studio, la competenza metacognitiva e la percezione di autoefficacia. Il questionario così costruito, composto da un totale di 69 item, è stato somministrato a oltre 250 studenti neo-immatricolati del DSF dell'Università Roma Tre e con OFA da assolvere, compresi i 63 studenti che hanno partecipato alle attività formative sviluppate nell'ambito della ricerca.

4.4 Scelte metodologiche e procedurali relative al quarto obiettivo specifico

Il quarto obiettivo della ricerca è quello di verificare se le attività formative sviluppate nel progetto di ricerca e implementate nell'ambito del servizio di tutorato didattico S.Tu.Di. hanno delle ricadute sui percorsi accademici dei 63 studenti partecipanti alle attività.

Per rilevare eventuali cambiamenti nella percezione degli studenti sulla propria capacità di autoregolazione nello studio e competenza metacognitiva è stato somministrato loro il questionario composto dal LASSI e dalla scala del MSLQ prima dell'inizio delle attività formative e subito dopo il termine delle stesse. Si intende somministrare il questionario anche dopo un anno dal termine delle attività formative per rilevare eventuali evoluzioni, regressioni o conferme nella percezione degli studenti.

Si effettuerà, inoltre, un monitoraggio dei percorsi accademici degli studenti partecipanti alle attività formative per confrontare le loro percezioni soggettive con alcuni dati riferiti alle loro carriere (ad esempio, il numero di esami sostenuti, la media dei voti, eventuali episodi di *drop-out*) nell'arco del biennio che comprende gli anni accademici 2024/25 e 2025/26.

5. Stato dell'arte del lavoro di ricerca

Il presente lavoro di ricerca, giunto al termine del suo secondo anno, ha completato le fasi di progettazione e implementazione degli interventi formativi e sta ultimando la fase di raccolta dei dati. L'attività di analisi dei dati si trova invece in uno stadio preliminare.

Per la discussione dei dati raccolti verrà effettuata un'analisi di tipo *mixed-methods*, combinando approcci sia quantitativi sia qualitativi, e si procederà con una triangolazione dei dati, integrando e confrontando i risultati ottenuti da punti di vista diversi (studenti, tutor, docenti) e da fonti diverse (interviste, questionari, griglie di osservazione e autovalutazione, *focus group*, dati sulle carriere degli studenti) per avere una comprensione più robusta e completa dei fenomeni studiati.

5 È stata utilizzata la versione del MSLQ già tradotta e validata nel contesto italiano da Moretti et al. (2018). Esempi di item presenti nella scala del MSLQ sulla percezione di autoefficacia: «*Sono sicuro di riuscire a comprendere anche il materiale di studio più difficile*»; «*Penso che otterrò risultati eccellenti nel mio percorso accademico*».

In particolare si svolgerà: un'analisi del contenuto delle interviste condotte con i tutor che hanno collaborato con il servizio S.Tu.Di. del DSF dell'Università Roma Tre nell'a.a. 2023/24; un'analisi quali-quantitativa dei questionari somministrati ai docenti responsabili dei servizi di tutorato didattico in diverse università italiane; una comparazione degli esiti delle due analisi precedenti per rilevare somiglianze e differenze nelle pratiche di tutorato e nelle difficoltà riscontrate negli studenti che si rivolgono ai servizi di tutorato didattico; un'analisi quantitativa degli esiti del questionario composto dal LASSI e dalla scala del MSLQ, confrontando i punteggi ottenuti dagli studenti pre e post intervento formativo; un'analisi correlazionale per esplorare le relazioni tra le diverse scale del LASSI e la scala del MSLQ, ma anche tra i punteggi ottenuti dagli studenti in queste scale e le variabili legate ai loro percorsi accademici; un'analisi fattoriale per confermare la struttura delle scale del LASSI nel contesto italiano; un monitoraggio dei percorsi accademici degli studenti, prendendo in considerazione anche il numero di esami sostenuti, la media dei voti ed eventuali episodi di *drop-out*.

6. Punti di forza e di criticita della ricerca

Un primo punto di forza della ricerca consiste nell'aver focalizzato l'attenzione su un ambito ancora poco esplorato del *Faculty Development*, ovvero la funzione tutoriale del docente universitario, analizzata come leva per il potenziamento di competenze trasversali negli studenti, nello specifico l'autoregolazione nello studio e la competenza metacognitiva. Questo approccio è coerente con la letteratura internazionale, che da tempo evidenzia il legame tra tali competenze trasversali e il successo accademico (Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman & Schunk, 2001).

Dal punto di vista metodologico, un punto di forza risiede nella scelta di un disegno di ricerca *mixed-methods* e nella triangolazione dei dati, che permette di integrare prospettive qualitative e quantitative, arricchendo l'analisi dei dati e garantendo maggiore robustezza interpretativa. Allo stesso tempo, l'uso del LASSI e della scala del MSLQ rappresenta una scelta significativa poiché si tratta di strumenti validati a livello internazionale, sebbene l'adattamento al contesto italiano del LASSI necessiti ancora di verifiche psicometriche approfondite.

Gli esiti attesi dovrebbero allinearsi con quelli di ricerche condotte in altri contesti, che mostrano come interventi mirati al rafforzamento delle capacità metacognitive e autoregolative abbiano un impatto positivo sulla *performance* degli studenti (Cleary & Platten, 2013; Schuster et al., 2023). Il *follow-up* previsto dopo un anno permetterà di verificare se gli effetti delle attività formative, rilevati immediatamente dopo l'intervento, si manterranno stabili nel medio periodo, ma non sarà possibile monitorare gli effetti nel lungo periodo. Tale limite è comune ad altre ricerche del settore, che spesso soffrono della difficoltà di monitorare longitudinalmente gli studenti.

Un ulteriore elemento di criticità della ricerca riguarda la rappresentatività del campione. Lo studio si è concentrato su studenti con OFA iscritti ai corsi di laurea triennali del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Pur trattandosi di un gruppo particolarmente significativo, in quanto caratterizzato da fragilità in ingresso, i risultati non sono generalizzabili all'intera popolazione studentesca universitaria, né ad altre aree disciplinari.

Dal punto di vista delle ricadute sui contesti educativi, la ricerca presenta potenziali applicazioni concrete: i risultati potranno guidare i servizi di tutorato didattico universitario nella progettazione di attività più strutturate e orientate non solo a colmare lacune disciplinari ma anche a sviluppare in modo mirato competenze trasversali indispensabili per rendere gli studenti *lifelong learners*. Per ciò che riguarda i docenti, la ricerca mette in luce l'importanza della loro funzione tutoriale, che potrebbe essere qualificata e potenziata anche attraverso specifici percorsi di formazione nell'ambito del *Faculty development*. Lo studio intende inoltre offrire ai ricercatori dati empirici che potranno essere messi a confronto con quelli già presenti nella letteratura nazionale e internazionale.

In termini di ampliamento rispetto a studi precedenti, la ricerca non si limita a confermare il valore

dell'autoregolazione e della competenza metacognitiva nel successo accademico, ma indaga in che misura interventi strutturati all'interno dei servizi di tutorato didattico universitari possano produrre un impatto concreto e misurabile sulle carriere degli studenti.

Poiché i risultati sono ancora preliminari, saranno necessari ulteriori approfondimenti. In particolare, sarà importante proseguire con il monitoraggio longitudinale per verificare la tenuta dei risultati nel tempo. Studi futuri potrebbero prevedere un ampliamento dell'indagine a dipartimenti di aree disciplinari diverse da quella umanistica, in modo tale da valutare eventuali differenze nei bisogni e negli esiti.

Riferimenti bibliografici

AlmaLaurea (2025). *Sintesi del Rapporto AlmaLaurea 2025 sul Profilo dei Laureati 2024 (XXVII Indagine)*. Url: https://www.almalaurea.it/sites/default/files/2025-06/rapportoalmalaurea2025-sintesi-profilo.pdf, ultima visualizzazione il 25/09/2025.

ANVUR (2023). *Sintesi del Rapporto sul Sistema della formazione superiore e della ricercar.* Url: https://www.anvur.it/sites/default/files/2024-12/Sintesi-Rapporto-ANVUR-2023.pdf, ultima visualizzazione il 25/09/2025. http://dx.doi.org/10.20367/9788832041040

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, *50*(2), 248-287. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L

Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.) (2000). *Handbook of self-regulation*. Elsevier. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-109890-2.x5027-6

Burgalassi, M., Moretti, G., Giuliani, A., & Morini, A. L. (2019). Prevenire e contrastare il rischio di dispersione universitaria. Studio di caso sull'efficacia delle attività di tutoraggio negli immatricolati con OFA. In V. Carbone, G. Carrus, & F. Pompeo (a cura di), *Giornata della Ricerca 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione* (pp. 133-138). Roma Tre-Press.

Cleary, T. J., & Platten, P. (2013). Examining the correspondence between self regulated learning and academic achievement: A case study analysis. *Education Research International*, *2013*(1), 1-18. https://doi.org/10.1155/-2013/272560

Cornoldi, C. (2002). *Metacognizione e apprendimento*. Il Mulino.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd Edition). Sage publications.

De Beni, R., Zamperlin, C., Fabris, M., & Meneghetti, C. (2015). *Studiare meglio e riuscire all'università. Linee guida e materiali per potenziare le abilità di studio*. Erickson.

De Vincenzo, C. (2024). *Orientare il percorso accademico. Strategie cognitivo-motivazionali nella prevenzione del drop-out*. Roma TrE-Press. https://doi.org//10.13134/979-12-5977-372-2

Domenici, G., Lucisano, P., & Biasi, V. (2018). *La ricerca empirica in educazione*. Armando.

Lotti, A., Lampugnani, P. A., (a cura di) (2020). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova University Press.

Moretti, G., Giuliani, A., & Morini, A. (2018). Accrescere la consapevolezza degli studenti come soggetti in formazione: utilizzo e validazione del Motivated Strategies for Learning Questionnaire in Italia. *Italian journal of educational research*, (21), 115-132.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Elsevier. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-109890-2.x5027-6

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, *95*(4), 667-686. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 33-40. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33

Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.) (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.

Schuster, C., Stebner, F., Geukes, S., Jansen, M., Leutner, D., & Wirth, J. (2023). The effects of direct and indirect training in metacognitive learning strategies on near and far transfer in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 83, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101708

Traversetti, M., Rizzo, A. (2024). Metodo di studio e tutor alla pari: una proposta *evidence based* per il contesto universitario. In A. L. Rizzo, & M. Traversetti (a cura di), *I fondamenti per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva. Programmazione, valutazione e soluzioni metodologico-didattiche* (pp. 549-563). FrancoAngeli.

Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Education.

Veenman, M. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning; Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, *1*(1), 3-14. https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0

Weinstein, C. E., Palmer, D. R., & Acee, T. W. (2016). *Learning and Study Strategies Inventory (3rd ed.)*. H&H.

Winne, P. H. (2018). Cognition and metacognition within self-regulated learning. In D. H Schunk, & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 36-48). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315697048-3

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming an academically self-regulated learner: On inquiry into self-regulatory processes and functions. *Theory into Practice*, *41*(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.

Riferimenti normativi

Decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 8 febbraio 2013, n. 45, "Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati". Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 104 del 06-05-2013.

Decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, "Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica". Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 209 del 31-07-1980 - Suppl. Ordinario.

Legge 30 dicembre 2010, n. 240, "Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario". Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 10 del 14-01-2011 - Suppl. Ordinario n. 11.

Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, L 394, 10-18, del 30-12-2006.

I.2

Tra Fisica Classica e Moderna - Un curriculum integrato per la scuola primaria

Bridging Classical and Modern Physics - An integrated curriculum for primary school

Sara Mattiello

Università degli Studi di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione

Sara.mattiello@unito.it

La teoria della Relatività Generale rimane in gran parte assente nella scuola, nonostante la sua rilevanza centrale nell'ambito della scienza contemporanea. Parallelamente, numerose ricerche evidenziano come l'insegnamento fatichi a produrre una ristrutturazione reale dei modelli mentali degli studenti, determinando la persistenza di numerose misconcezioni anche in età adulta, in particolare in astronomia. Il presente contributo descrive una ricerca sperimentale in didattica della fisica e dell'astronomia volta a indagare se, e in che modo, l'inclusione dei fondamenti della Relatività Generale all'interno di un curricolo di astronomia possa favorire lo sviluppo delle competenze scientifiche e della motivazione intrinseca negli studenti. L'intervento, realizzato in tre scuole primarie del contesto urbano torinese, si è articolato in attività dedicate al ragionamento spaziale, all'osservazione e all'uso di sistemi di riferimento, introducendo successivamente concetti quali luce e gravità in una prospettiva relativistica. L'analisi dei dati è tuttora in corso; pertanto, in questa fase, non vengono presentati risultati empirici, ma una riflessione di carattere metodologico sui punti di forza e sui limiti dell'impianto di ricerca. Tale riflessione mira a delineare le potenzialità di un approccio che integri elementi di fisica einsteiniana nella didattica dell'astronomia, contribuendo al dibattito sul rinnovamento dei curricoli scientifici e sulla costruzione di percorsi di apprendimento più coerenti con gli statuti epistemologici e i modelli scientifici attuali.

Parole chiave: competenze scientifiche, curriculum scientifico, didattica dell'astronomia, fisica einsteiniana, scuola primaria.

General Relativity remains largely absent from school curricula, despite its central relevance within contemporary science. At the same time, numerous studies indicate that science instruction often fails to promote a genuine restructuring of students' mental models, leading to the persistence of multiple misconceptions into adulthood, particularly in the domain of astronomy. This paper presents an experimental study in physics and astronomy education aimed at exploring whether, and in what ways, the inclusion of General Relativity fundamentals within an astronomy curriculum can foster the development of students' scientific competencies and intrinsic motivation. The intervention, carried out in three primary schools in the urban area of Turin, consisted of activities focused on spatial reasoning, observation, and the use of reference frames, subsequently introducing concepts such as light and gravity from a relativistic perspective. Data analysis is still underway; therefore, no empirical results are presented at this stage. Instead, the paper offers a methodological reflection on the strengths and limitations of the research design. This reflection seeks to highlight the potential of an approach that integrates elements of Einsteinian Physics into astronomy education, contributing to the ongoing debate on the renewal of science curricula and on the development of learning pathways more consistent with current epistemological frameworks and scientific models.

Keywords: scientific competences, science curriculum, astronomy education, Einsteinian Physics, primary school.

1. Introduzione – Didattica della fisica: una disciplina multifattoriale

Nelle scienze i modelli hanno un ruolo cruciale: essi definiscono i confini e le modalità con cui la ricerca interpreta e descrive la realtà. Con l'emergere delle scoperte scientifiche all'inizio del XX secolo, la concezione tradizionale della scienza come semplice accumulo lineare di conoscenze empiriche subì una trasformazione radicale. In tale contesto epistemologico, la scienza iniziò a essere considerata non più come un insieme di dati isolati secondo il modello empirista e neopositivista (Geymonat, 1972), ma come una struttura teorica complessa – un sistema concettuale coerente e internamente organizzato – capace di fornire spiegazioni sistematiche dei fenomeni naturali e di orientare, al contempo, le modalità attraverso cui gli individui interpretano la realtà (Kuhn, 1962). Una teoria, quindi, acquisisce pieno statuto scientifico nella misura in cui riesce a combinare la spiegazione dei fenomeni osservabili con la costruzione di un modello concettuale robusto in termini di validità, attendibilità, replicabilità e predittività. Allo stesso tempo, l'elemento esperienziale, legato a un ingenuo approccio al metodo scientifico sperimentale di matrice empirista, non è separabile dall'impianto teorico; al contrario Hanson (1958) afferma che ogni esperimento è già "carico di teoria" (*theory laden*). Da questa prospettiva, la scoperta Relatività Generale nel 1915 costituì uno scarto paradigmatico nel modo di concepire lo spazio e il tempo, "annunciando una rivoluzione nella nostra immagine del mondo e modificando il concetto stesso di natura e della conoscenza della natura" (Cassirer, 2015, p. 20). Nonostante la sua portata rivoluzionaria, il suo insegnamento ancora fatica a entrare nella scuola di base, rimanendo perlopiù relegato agli ambiti accademici. La conseguenza di questo ritardo è evidente nella didattica delle scienze, in cui, in particolar modo nell'astronomia, si continua a presentare contenuti attraverso l'utilizzo del modello classico Copernicano.

Al contempo, la letteratura internazionale sull'apprendimento scientifico documenta da decenni come le strategie didattiche tradizionali siano spesso insufficienti a promuovere una comprensione profonda, tanto che molte delle concezioni intuitive possedute dai bambini permangono anche in età adulta, nonostante l'esposizione a curricula consolidati (Ausubel, 1968; Nussbaum & Novak, 1976; Driver & Easley, 1978; Novak, 1987; McCloskey & Kargon, 1988; Brewer & Samarapungavan, 1991; Carey, 1985; Trumper, 2000; Blown & Bryce, 2006). In ambito astronomico, tali difficoltà risultano particolarmente marcate, coinvolgendo sia studenti sia docenti, con evidenze che suggeriscono come l'insegnamento tradizionale di tipo nozionistico non sia in grado di generare una ristrutturazione concettuale duratura, contribuendo in tal modo a fenomeni di disaffezione verso la disciplina (Slater et al., 1996; Atwood & Atwood, 1996). Da questo punto di vista, i ricercatori concordano sulla presenza di comprensioni intuitive nei bambini, ma divergono quando si tratta di spiegarne la loro natura. Se da un lato l'approccio classico (*classical approach*), che suggerisce una corrispondenza con le teorie della storia della scienza, è stato in parte superato, la ricerca odierna si colloca tra la teoria *Knowledge in Pieces* (diSessa, 2018) e la *Framework Theory* (Vosniadou, 2019). Sebbene i processi di strutturazione cognitiva si sviluppino in modo relativamente indipendente dai singoli contenuti disciplinari – poiché, al di là delle differenze teoriche, trovano fondamento nell'esperienza diretta del bambino – è ampio dibattito su quali nuclei epistemologici caratterizzino ciascuna disciplina e su quali di essi debbano costituire il focale oggetto di attenzione didattica. Tuttavia, permane una scarsità di studi su come l'apprendimento scientifico vari in relazione al modello teorico adottato e, in particolare, su come i modelli scientifici dominanti della storia modellino la formazione della nostra percezione di universo (Plummer et al., 2015).

Date queste premesse, la didattica della fisica deve dunque necessariamente muoversi entro tre assi fondamentali impossibili da gerarchizzare: un piano epistemologico; un piano cognitivo, di indagine sullo sviluppo di costruzione della conoscenza e dei concetti scientifici; un piano didattico-metodologico, di analisi delle modalità di organizzazione e gestione più efficaci per la conduzione del processo di insegnamento-apprendimento (Gagliardi & Giordano, 2018). Alla luce del quadro presentato, il presente lavoro si è proposto di indagare se e in quale misura l'introduzione di alcuni concetti fondamentali della

Relatività Generale possa favorire l'apprendimento e la motivazione nella scuola primaria. In particolare, la ricerca, che si colloca tra la didattica della fisica e la pedagogia sperimentale, ha progettato e implementato, nelle classi quinte, sequenze di attività didattiche integrate all'interno di un curricolo di astronomia più ampio, concepito come contesto epistemico e concettuale per la costruzione di significati relativi alla moderna visione fisico-cosmologica. Il presente contributo non presenta i dati definitivi, poiché l'analisi è ancora in corso, ma piuttosto costituisce una riflessione di carattere metodologico sulla ricerca.

2. Competenze e abilità in astronomia: le ricerche nell'ambito della didattica dell'astronomia

Nell'ambito della didattica delle scienze, da anni la ricerca ha messo in evidenza come il suo insegnamento sia frammentato e disorganico (Adams & Slater, 2000), ancorato a un modello progressivo lineare, che poco si adatta alla complessità del processo di apprendimento. L'Italia si colloca in piena continuità con questa impostazione che fatica a sviluppare una didattica laboratoriale, in grado di approcciarsi criticamente al libro; anzi, alcuni studi riconoscono il ruolo fortemente negativo dei libri di testo che spesso riproducono rappresentazioni distorte dei corpi celesti, promuovendo nei bambini ulteriori misconcezioni (Testa et al., 2014).

Al contrario, la ricerca già da tempo mette in luce come l'insegnamento dovrebbe ruotare intorno alle *Big ideas*, ossia macroconcetti unificatori che permettono la comprensione di una vasta gamma di fenomeni, situazioni e problemi, avendo in sé un potere esplicativo sulla comprensione del mondo (Plummer, 2012). Non vi è accordo unanime su che cosa definisca una big idea, bensì esistono diverse classificazioni proposte dagli studiosi disciplinasti (Slater & Slater, 2009; Lelliott & Rollnick 2010). Le *Big ideas* sono strettamente legate ai *Learning progressions* – livelli di apprendimento - che possono essere definiti modelli ipotetici di apprendimento via via più sofisticati derivati dalla letteratura sullo sviluppo effettivo dei concetti negli studenti (Rogat et al., 2011). Non si limitano ad aggiungere nuove informazioni anno dopo anno; al contrario, mirano ad approfondire la comprensione e ad accrescere la complessità cognitiva ed epistemologica (Rogat et al., 2011). È possibile quindi immaginare le *Big ideas* e i *Learning progressions* come una maglia, in cui le prime costituiscono i nodi e i secondi come dei fili i quali, man mano che si sviluppano, si intrecciano in una rete d'apprendimento sempre più fitta.

Accanto al tentativo di costruire un modello didattico che funga da guida per l'apprendimento per le scienze, esiste una letteratura corposa che presenta sperimentazioni didattiche sui concetti fisici e astronomici, che tuttavia rimane anch'essa frammentata (Adams & Slater, 2000). Per il presente lavoro di ricerca si è tenuto conto di due filoni principali di lavori. I primi sono ricollegabili ai moti apparenti dei corpi celesti, derivati principalmente dalle ricerche sperimentali di J. Plummer, la quale ha ipotizzato un modello di *Learning progressions*. I secondi, più sporadici, sono costituiti da ricerche relative alla fisica moderna e alla geometria non euclidea. Le prime esperienze di sperimentazione sono state avviate nell'ambito del progetto *Einstein-First*, presso l'University of Western Australia. Tale iniziativa si sta progressivamente consolidando in un curriculum verticale, sperimentato in circa sessanta scuole, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado, che integra elementi selezionati di fisica moderna (Blair & Kersting, 2021; Popkova et al., 2021; Foppoli et al., 2018; Kaur et al., 2017, 2020, 2024). Parallelamente, Kersting (2019; 2021), presso l'University of Oslo, ha sviluppato specifiche ricerche dedicate all'insegnamento dei fondamenti di fisica moderna nella scuola secondaria. Infine, seppur non strettamente circoscritte all'ambito della fisica, vanno richiamate le sperimentazioni condotte da Gambini (2019; 2021) nella scuola primaria, finalizzate a introdurre fin dai primi anni di istruzione concetti di geometria euclidea e non euclidea in modo integrato e parallelo.

In questo quadro emerge il forte carattere di frammentarietà della ricerca: pur rappresentando i lavori più aggiornati, questi studi vengono condotti sporadicamente e su concetti specifici. Nel caso italiano, la carenza di ricerche sistematiche rende ancora più complesso il consolidamento di pratiche

didattiche fondate su evidenze empiriche. Questo solleva un ulteriore livello di problematizzazione sul raccordo ricerca didattica-scuola e, più specificamente, sulla trasferibilità della ricerca e la capacità della scuola di appropriarsi e declinare, sulla base delle esigenze e delle peculiarità dei discenti, i risultati proposti. La didattica dell'astronomia, nonostante la mole di studi internazionali, si configura come un campo d'indagine tutt'ora aperto e con numerose prospettive di sviluppo.

3. Domande, obiettivi e ipotesi di ricerca

I lavori presi in esame, offrono contributi rilevanti, ma richiedono ulteriori livelli di approfondimento sul piano metodologico e di trasferibilità dei risultati. Nei lavori di Plummer, l'intervista semistrutturata rappresenta la metodologia più frequentemente adottata per la raccolta dei dati. Tale scelta consente un'esplorazione approfondita delle concezioni ingenue dei bambini, ma limita la possibilità di estendere i risultati a campioni più ampi e a contesti educativi diversi. Si pone dunque l'esigenza di verificare la solidità e la riproducibilità di tali esiti in realtà scolastiche differenti, come quella italiana. Analogamente, negli studi del progetto *Einstein-First*, non sempre è documentata la presenza di gruppi di controllo, e in alcuni casi i gruppi sperimentali non risultano randomizzati, comprendendo talvolta studenti selezionati per elevata predisposizione accademica (Choudhary et al., 2022). Queste condizioni metodologiche, pur comprensibili in una fase esplorativa, rendono più complessa la generalizzazione dei risultati.

Sia le ricerche di Plummer, sia quelle di Blair tendono a concentrarsi su concetti specifici – relativi, rispettivamente, ai moti apparenti e alla fisica moderna – affrontati come nuclei isolati piuttosto che come elementi integrati in un quadro concettuale unitario. Ad esempio, nonostante il progetto *Einstein-First* stia virando verso la costruzione di un curriculum (Kaur et al., 2024), questo continua a rimanere ancorato a obiettivi specifici della fisica moderna, senza problematizzare e indagare le preconoscenze di partenza e senza integrarsi in un più ampio quadro di sviluppo di competenze scientifiche all'interno delle *Big ideas*. Pertanto, non sembra possibile parlare di curriculum, ma piuttosto di micro-contenuti che vengono proposti in modo graduale sulla base dell'età degli studenti, che però rimangono slegati dalla didattica curriculare delle scuole. Come evidenziato da Plummer et al. (2015), manca tuttora una prospettiva che indaghi la connessione tra tali aspetti all'interno di una visione coerente e progressiva dell'apprendimento astronomico.

Alla luce di queste considerazioni, appare necessario lo sviluppo di studi che coniughino una maggiore solidità metodologica con un approccio più sistemico ai contenuti disciplinari, in grado di valorizzare l'integrazione concettuale e curricolare delle diverse dimensioni della conoscenza astronomica e fisica. La principale necessità della ricerca è dunque quella di operare una sistematizzazione di questi lavori all'interno di un curriculum strutturato, progressivo e integrato con contenuti considerati "tradizionali", che sia in grado di ancorarsi alle preconoscenze reali possedute dai bambini, al fine di indagare come questi si appropriano di concetti didattici specifici e di come questi vengono messi in relazione gli uni con gli altri, ma anche come si sviluppa la competenza astronomica in questo contesto. Per tali ragioni si intende verificare se l'insegnamento integrato del paradigma classico e moderno possa migliorare le competenze in ambito scientifico e la motivazione all'apprendimento.

L'obiettivo della ricerca dunque non è quello di realizzare attività *ad hoc* sulla fisica moderna o tentare di soppiantare il paradigma classico Newtoniano, ma piuttosto di comprendere se e come i fondamenti di fisica einsteiniana possano integrarsi con la didattica astronomica attuale e migliorare le competenze. Secondo i quadri normativi la competenza scientifica "si riferisce alla capacità di spiegare il mondo […] usando l'insieme delle conoscenze e delle metodologie, comprese l'osservazione e la sperimentazione, per identificare le problematiche e trarre conclusioni che siano basate su fatti empirici" (Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea, 2018, p.189/9). Le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) fanno proprie le istanze europee (PE e Consiglio dell'UE 2006; Consiglio dell'UE, 2018) e specificano traguardi e obiettivi di apprendimento al termine di ciascun ciclo, in riferimento

a concetti scientifici fondanti, tra cui velocità, gravità, dimensioni spaziali e materia, concetti chiave per il paradigma moderno.

L'ipotesi di ricerca è che l'introduzione sistematica dei principi di fisica einsteiniana, all'interno di un curriculum di astronomia, sin dalla scuola primaria può migliorare le competenze scientifiche e la motivazione intrinseca all'apprendimento, considerata nella sua accezione socio-cognitiva (Ricchiardi, 2003). In particolare, sulla base del quadro teorico analizzato, si ritiene che, l'integrazione dei fondamenti di Relatività Generale possa contribuire alla strutturazione di quegli elementi concettuali, quali l'osservazione dei moti apparenti, il sistema di riferimento e la gravità, considerati gli ostacoli principali, ma anche i cardini disciplinari nell'apprendimento dell'astronomia (Plummer, 2012).

La ricerca intende dunque rispondere alle seguenti domande:

– Come variano la motivazione e l'apprendimento dell'astronomia in relazione a un curriculum più o meno strutturato e integrato con i principi di fisica einsteiniana?
– Quali sono gli effetti in termini di apprendimento nelle fasce di studenti in condizioni socioeconomiche svantaggiate?
– Quali fattori esogeni influenzano il raggiungimento di questi obiettivi?

Gli obiettivi della ricerca possono infine essere declinati nel seguente modo:

– Analizzare l'impatto dell'integrazione della fisica einsteiniana nella didattica dell'astronomia sul miglioramento delle competenze scientifiche e la motivazione intrinseca all'apprendimento;
– Indagare la relazione tra apprendimento e indicatore ESCS (*Economical, Social and Cultural Status*)
– Indagare l'impatto sulla formazione docenti;
– Ridurre l'associazione tra punteggio medio nei test di comprensione astronomica e indice ESCS, come indicatore di equità dell'intervento;
– Contribuire al delineamento dei *Learning Progressions* nell'ambito della Relatività Generale.

4. Scelte metodologiche e procedurali

4.1 Disegno di ricerca e campione della ricerca

Alla luce del quadro teorico presentato e della necessità di un'indagine più approfondita, si è deciso di adottare un disegno quasi sperimentale con raccolta di dati quantitativi e qualitativi. Da un lato, l'approccio quantitativo consente di ottenere risultati con maggiore stabilità statistica e di estendere le conclusioni a un contesto più ampio. Dall'altro, l'integrazione di dati qualitativi permette di cogliere la complessità, la variabilità e le caratteristiche peculiari dei singoli gruppi sperimentali e degli studenti coinvolti, evitando una riduzione eccessiva della ricchezza informativa, caratteristica delle esperienze educative. Un approfondimento qualitativo è inoltre necessario dato il carattere esplorativo della ricerca nell'ambito della didattica della fisica moderna alla scuola primaria. Tale approccio misto consente quindi di integrare rigore metodologico e profondità interpretativa, offrendo una visione più completa dei processi di apprendimento e delle dinamiche motivazionali indagate.

Sono stati selezionati tre istituti comprensivi del contesto urbano torinese con indicatore ESCS medio, medio-basso e basso, risultante dai rapporti dei singoli istituti degli ultimi due anni scolastici. Il campione è stato selezionato sulla base degli obiettivi della ricerca, ossia indagare la relazione tra sviluppo di competenze scientifiche e indicatore ESCS; pertanto, non si tratta di un campione randomico, ma ragionato. Sono stati presi i contatti con alcuni istituti comprensivi della zona a nord di Torino ed è stato presentato il progetto alle classi di 4° e 5° primaria, specificando le il numero necessario di gruppi sperimentali per ciascuna scuola. L'adesione delle classi è stata su base volontaria delle insegnanti, a se-

guito di confronti collegiali nelle sedi di programmazione d'interclasse. La composizione del campione pertanto può incidere in termini di validità della ricerca. Per ciascuna scuola sono state selezionate 4 classi, corrispondenti a 4 gruppi sperimentali, per un totale di 12 gruppi sperimentali e N=255 di studenti. In particolare, sono stati previsti i seguenti gruppi:

– **G1**: in cui si è sperimentato nella classe 5° primaria un intervento completo da parte del ricercatore nel corso del I quadrimestre (gruppo completo1);
– **G2**: in cui si è sperimentato un intervento completo da parte del ricercatore a partire dalla 4° primaria (gruppo completo2);
– **G3**: in cui la classe 5° primaria ha seguito il percorso didattico dell'insegnante e il ricercatore ha svolto un ciclo di interventi sporadici nel corso del I quadrimestre (gruppo spot);
– **G4**: gruppo di controllo.

La suddivisione in 4 gruppi sperimentale risponde ad alcune esigenze di ricerca. Innanzitutto, ci si è mantenuti su una scansione temporale non dissimile da quella che abitualmente viene tenuta a scuola, ossia condensare in circa 5 mesi di 5° primaria il curriculum di astronomia, anche per ragioni legate alla disponibilità delle insegnanti stesse. Allo stesso tempo, era necessario comprendere come varia l'apprendimento quando l'intervento didattico viene presentato prima della 5° primaria. Le ricerche suggeriscono infatti che non esista un'età al di sotto della quale non si possa introdurre l'insegnamento scientifico, purché questo sia calibrato in base al livello di complessità che il bambino può sostenere (Levrini & Fantini, 2013). Per tale ragione è stato individuato il gruppo G2, che ha iniziato l'intervento in 4° primaria. Queste attività hanno riguardato lo sviluppo di prerequisiti necessari, legati ai moti apparenti dei corpi celesti, come base su cui innestare i futuri apprendimenti a partire dal successivo anno scolastico. Infine è stato introdotto il gruppo G3, denominato "spot" per costituirsi come gruppo in cui il ricercatore effettuava interventi sporadici nelle classi, al fine di comparare come varia l'apprendimento tra un curriculum completo, in cui sono stati integrati elementi di fisica classica e moderna all'interno del percorso, e uno tradizionale, condotto interamente dall'insegnante, in cui lo specialista esterno si è inserito e ha sovrapposto alcune attività specificamente legate alla Relatività Generale. La scelta adottata risponde all'esigenza di valutare l'efficacia e la trasferibilità di interventi didattici di breve durata, una tipologia ormai ampiamente diffusa nel contesto scolastico contemporaneo.

La ripartizione in gruppi sperimentali consente un'analisi comparativa degli esiti, tenendo conto delle differenze tra gli interventi sperimentali e delle caratteristiche socioeconomiche (ESCS) e di genere dei partecipanti.

È stato quindi inviato alle tre scuole un documento di consenso informato conforme al Codice italiano in materia di protezione dei dati personali (196/2003) e al Regolamento generale europeo sulla protezione dei dati (2016/679), il quale è stato distribuito alle famiglie per ottenere il consenso alla raccolta dei dati ai fini della ricerca.

È stato inoltre previsto un focus sulla formazione docenti, attraverso un approfondimento volto ad analizzare percezioni e rappresentazioni delle insegnanti coinvolte, al fine di indagare il modo in cui queste ultime hanno costruito significato attorno all'esperienza didattica proposta. L'obiettivo di tale approfondimento è esplorare in che misura e con quali modalità questa proposta didattica possa essere effettivamente assimilata, rielaborata e integrata nella pratica professionale delle docenti, contribuendo così alla costruzione di competenze condivise e al consolidamento di un patrimonio professionale collettivo nella comunità scolastica.

4.2 Operazionalizzazione dei costrutti: la motivazione

La motivazione è un costrutto multidimensionale, indagato lungo tradizioni teoriche diverse. Nel presente lavoro, poiché il focus è il contesto scolastico, essa viene assunta entro la cornice cognitivista e

socio-cognitivista, che pone l'accento sui processi di elaborazione dell'informazione e sull'interazione tra individuo e ambiente. In tale prospettiva è cruciale distinguere tra motivazione intrinseca – l'impegno attivato dall'interesse e dal piacere insiti nell'attività – e motivazione estrinseca – l'impegno orientato a esiti separabili dall'attività, come ricompense o riconoscimento (Ryan & Decy, 2017; 2020). Allo stesso tempo, il funzionamento motivazionale è modellato da credenze, processi attributivi rispetto alle cause degli esiti (Weiner, 1985) e da valutazioni soggettive innescate nella relazione tra il soggetto e il contesto (Bandura, 1986; Schunk, 1985). Ne consegue che il contesto sociale, clima di classe, pratiche di supporto all'autonomia, cooperazione tra pari, pratiche di feedback, costituiscono una componente generativa della motivazione stessa.

Coerentemente con tale impostazione, la motivazione può essere definita come "uno stato dinamico che scaturisce dall'intreccio tra bisogni, percezioni di sé e del contesto, attese e obiettivi; tali elementi sono costruiti e progressivamente scoperti dal soggetto nell'interazione con gli altri e con l'ambiente, e lo orientano a coinvolgersi attivamente, a perseverare nel raggiungimento dei fini, a scegliere in modo autonomo di impegnarsi e a provare soddisfazione nelle attività svolte" (Ricchiardi, 2003, p. 22). Questa definizione evidenzia sia la dimensione interna (cognitiva e affettiva) sia quella relazionale e situata, che nelle scienze dell'educazione risultano entrambe determinanti per comprendere e promuovere l'impegno dello studente.

4.3 Operazionalizzazione dei costrutti: la competenza scientifica

Quello della competenza è allo stesso modo un costrutto complesso e multidimensionale. Da una parte la competenza viene studiata e definita transdisciplinarmente. A tal proposito Coggi (2002) propone una sintesi dei lavori di Oléron (1973), Le Boterf (1994), Gillet (1996), Comoglio (1997), Perrenoud (1997) e Allal (1999), secondo cui la competenza "è un sistema di conoscenze concettuali, procedurali e contestuali, organizzato, anche attraverso la metacognizione, in schemi operativi (o reti o piani) finalizzati a identificare e risolvere una famiglia di problemi con un'azione efficace" (p. 121). Da questo punto di vista la competenza, dunque, comprende, non solo componenti cognitive, ma anche affettive, sociali e sensomotorie (Allal, 1999).

Una parte degli studi è interessata alla declinazione disciplinare del costrutto. Questo comporta la necessità di integrare la competenza con gli aspetti epistemologici e contenutistici della disciplina considerata. Da questo punto di vista si evidenzia la complessità di definire in modo univoco e universale il concetto di competenza scientifica (Gagliardi & Giordano, 2018), incasellandolo in un unico modello. Rifacendosi al quadro normativo europeo delle Competenze Chiave (2006; 2018), le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) gettano le basi per la declinazione dei traguardi di competenza e gli obiettivi d'apprendimento. Nonostante ciò, il documento rimane vago rispetto all'ambito relativo all'astronomia, citando in modo generale l'obiettivo "Ricostruire e interpretare il movimento dei diversi oggetti celesti, rielaborandoli anche attraverso giochi col corpo". Le recenti Indicazioni Nazionali (MIM, 2025) entrano maggiormente nel dettaglio, operando la seguente declinazione degli obiettivi: 1) Osservare il susseguirsi delle stagioni e delle fasi lunari, realizzando registrazioni periodiche del cambiamento delle piante, delle temperature e della posizione della Luna nel cielo; 2) Costruire semplici modelli della rotazione terrestre utilizzando una lampada e un globo per simulare il giorno e la notte. Nonostante il tentativo di fornire degli obiettivi più dettagliati, questi ultimi rimangono vaghi e non restituiscono un immaginario astronomico coerente e integrale.

Un avanzamento importante è stato fatto dal National Research Council – USA (NRC, 2007) con il testo *Taking Science to School K-8* (TSS K8), che sintetizza ricerche in ambito psicologico, neuroscientifico, sociologico, metodologico e didattico. Accanto a questo documento, è stato redatto un ulteriore report nel 2012, *A Framework for K-12 Science Education. Practices, Crosscuttings Concepts, and Core Ideas* (NRC, 2012), che estende l'analisi del TSS K8 sino ai 12 anni d'età. I quattro macro traguardi di

competenza possono essere così riassunti: i) conoscere, comprendere le leggi alla base delle scienze naturali e costruire progressivamente una mappa mentale in grado di spiegare nessi e relazioni causali; ii) sviluppo delle abilità di processo scientifico (*process skills*), come osservare, classificare, misurare, formulare ipotesi, controllare variabili, raccogliere dati e interpretarli; iii) comprendere la natura della scienza nei suoi metodi, limiti e nella sua dimensione storica e sociale; iv) sviluppo di atteggiamenti scientifici, come interesse per i fenomeni naturali, scetticismo costruttivo.

4.4 Conoscenze e abilità nella costruzione del curriculum

La sperimentazione utilizza il modello Pedagogical Content Knowledge (PCK) nel tentativo di integrare i criteri di i) conoscenza dei contenuti; ii) conoscenza del curriculum; iii) conoscenza delle difficoltà e misconcezioni degli studenti; iv) conoscenza della valutazione degli apprendimenti; v) conoscenza delle strategie d'insegnamento (Magnusson et al., 1999). A partire da tale modello è stato progettato il curriculum, attraverso la selezione di quattro *Big ideas* tra quelle proposte in letteratura. Tale selezione è stata necessariamente condizionata dalle tempistiche della ricerca: non è stato infatti possibile strutturare un curricolo esteso lungo l'intero arco della scuola primaria, che avrebbe invece avuto un'elevata rilevanza per lo sviluppo delle competenze in ambito astronomico, in relazione alla necessità di garantire tempi lunghi e distesi, fondamentali per favorire processi di ristrutturazione concettuale. Di conseguenza, sono state individuate quattro *Big ideas* considerate particolarmente significative sia dal punto di vista epistemologico sia in relazione ai quadri concettuali entro cui ancorare attività riconducibili alla fisica einsteiniana.

Come specificato nella sezione metodologica, la costruzione del curriculum non può avvenire realizzando attività *ad hoc* estranee che soppiantino ciò che solitamente viene presentato a scuola, né tantomeno innestarsi semplicemente sull'insegnamento classico come attività aggiuntiva. Da questa prospettiva, si è ragionato se e come integrare le ricerche nella didattica dell'astronomia con i fondamenti di fisica einsteiniana, cercando di comprendere come le ricerche sulle *Big ideas*: i) costituissero i nodi essenziali per l'apprendimento dell'astronomia nel suo complesso; ii) quali di essi potessero fungere da macro contenitori concettuali a cui legare elementi di fisica moderna; iii) quali di queste *Big ideas* potessero essere affrontate da un punto di vista relativistico, anziché classico. Le *Big ideas* selezionate sono presentate di seguito.

- ***Moti apparenti del Sole, della Luna e del cielo stellato***. Sulla base degli studi di Vosniadou (Vosniadou, & Brewer, 1994) sui modelli di conoscenze ingenue possedute dai bambini, Plummer (2012) evidenzia come i moti apparenti rappresentino il nodo concettuale cruciale e prerequisito fondamentale per qualsiasi futuro apprendimento dell'astronomia. La difficoltà principale degli studenti di ogni età consiste infatti nella transizione da un sistema di riferimento geocentrico, esperito quotidianamente, a uno esterno alla Terra, capace di integrare prospettive diverse. La letteratura concorda dunque nel considerare l'osservazione e la comprensione dei moti apparenti un passaggio prioritario per l'avvio dell'insegnamento dell'astronomia.
- ***Dimensioni e distanze***. La comprensione delle proporzioni e delle scale cosmiche è riconosciuta come una big idea fondamentale ma di difficile acquisizione, in particolare nella scuola primaria (Lelliot & Rollnick, 2010). Nonostante la sua rilevanza, nei curricoli scolastici e nei libri di testo tale aspetto riceve scarsa attenzione, con rappresentazioni spesso distorte del Sistema Solare (Testa et al., 2014) che generano misconcezioni persistenti fino all'età adulta. Lanciano (2009) suggerisce l'adozione di attività laboratoriali basate su modelli in scala di pianeti e stelle, che favoriscono una più accurata comprensione delle grandezze relative.
- ***Proprietà dinamiche dei pianeti***, in cui il concetto di gravità è direttamente convolto. La gravità rappresenta un concetto cardine nello studio dell'astronomia, in quanto costitutivo della compren-

sione dei fenomeni che regolano il comportamento dei corpi celesti. Diversi studi hanno indagato le misconcezioni sviluppate da bambini e adolescenti in merito a tale fenomeno (Bar & Zinn, 1998; Baldy, 2007; Williamson & Willoughby, 2012; Bar et al., 2016), evidenziando in particolare la tendenza geocentrica a concepire la gravità come un fenomeno esclusivamente terrestre. Nonostante tali contributi, la ricerca in didattica dell'astronomia sulla gravità resta ancora limitata, e anche nei curricula scolastici l'argomento riceve un'attenzione ridotta, probabilmente a causa della sua natura astratta e della difficoltà di renderlo tangibile in contesti didattici. Inoltre, la maggior parte delle ricerche rimane focalizzata su un insegnamento fondato sul modello newtoniano, il quale concepisce la gravità come forza risultante dell'interazione a distanza tra corpi. A tale proposito, la Relatività Generale continua a rappresentare uno dei temi meno esplorati dal punto di vista didattico (Blair & Kersting, 2019). Nella prospettiva delle *Big ideas* in educazione scientifica, la gravità può essere pertanto introdotta a scuola non esclusivamente attraverso il paradigma newtoniano, ma anche nella cornice della Relatività Generale, che la interpreta come effetto della curvatura dello spazio-tempo. In questo senso, modelli didattici concreti, come quello del "telo elastico" (Kaur et al., 2017), si rivelano particolarmente efficaci per rendere osservabile la variazione dell'attrazione gravitazionale in relazione alla massa dei corpi, alla velocità di rotazione attorno a un corpo principale e alla capacità di quest'ultimo di dominare gravitazionalmente lo spazio circostante.

– ***Stelle***, con particolare attenzione alla differenza tra stelle e pianeti. A questo proposito nella classificazione tra stelle e pianeti la luce, più che le reazioni nucleari delle stelle, costituisce l'elemento di distinzione principale. La luce e le sue proprietà sono un concetto importante troppo spesso sottostimato anche nelle Indicazioni Nazionali stesse, che invece meriterebbe un'attenzione particolare sin dai primi anni di scuola dell'infanzia (Leone, 2020). Uno degli obiettivi prioritari al termine della scuola primaria dovrebbe proprio essere quello di comprendere la luce in quanto ente in grado di propagarsi (Leone, 2020).

Gli obiettivi specifici sono stati operazionalizzati per ciascuna dimensione delle *Big ideas* legando ad essa gli obiettivi per lo sviluppo di abilità di processo scientifico (NRC, 2012), quali osservare e descrivere un fenomeno, classificare, formulare ipotesi, raccogliere dati, interpretare. Infine, si è proceduto a integrare queste ultime con i nodi concettuali della Relatività Generale, suddivisi anch'essi in dimensioni e obiettivi specifici, sintetizzati nella seguente Tabella 1. Questi ultimi sono stati derivati direttamente dalla letteratura disciplinare, con particolare riferimento ai contributi che adottano una prospettiva storica sull'evoluzione dei concetti scientifici. Tali opere non sono rivolte esclusivamente a destinatari specialistici, ma mettono in luce le basi epistemologiche e concettuali che hanno rappresentato nodi critici nei processi di cambiamento paradigmatico. In questo quadro si colloca in particolare l'opera di Einstein e Infeld (1948), che sintetizza i principali snodi storici attraverso cui si sono realizzate le transizioni concettuali fondamentali della fisica moderna.

Contenuti	**Obiettivi specifici**
Gravità	Comprendere la gravità come effetto della deformazione dello spazio(-tempo) (gli oggetti cadono perché c'è una deformazione). Associare la massa di un corpo all'effetto dell'attrazione gravitazionale (proporzionalità diretta). Mettere in relazione lo spazio curvato con le traiettorie dei corpi (la massa dice allo spazio come curvare e lo spazio dice alla massa come muoversi).
Sistema di riferimento	Conoscere la differenza tra moto e quiete e utilizzare il lessico scientifico. Comprendere come cambia un fenomeno in relazione alla posizione dell'osservatore. Comprendere le condizioni per un sistema di riferimento inerziale (moto rettilineo uniforme). Condurre la somma vettoriale delle velocità. Trasferire le conoscenze al moto del Sole e della Terra.

Luce	Sapere che la luce ha una velocità finita. Conoscere la velocità della luce. Conoscere le proprietà fondamentali di propagazione della luce (linea retta e in tutte le direzioni). Comprendere il concetto di anno luce (per cui si usa una stima di tempo per misurare una lunghezza). Confrontare distanze diverse utilizzando l'anno luce.
Geometria e spazio	Misurare gli angoli interni di triangoli su superfici piane e curve. Confrontare il comportamento degli angoli interni di un triangolo e delle rette superfici piane e curve. Trasferire i saperi appresi al modello del telo elastico.

Tab. 1 – Contenuti e obiettivi specifici della Relatività Generale per la scuola primaria

Da un punto di vista più operativo circa la realizzazione delle specifiche attività, molte di queste sono state recuperate dalla ricerca già esistente, come: i) le attività sulle proprietà fondamentali di propagazione della luce (Leone, 2020); ii) le attività di riduzione in scala del sistema solare e di rappresentazione dell'orizzonte astronomico (Lanciano, 2009) (Fig. 1); iii) l'attività del telo elastico (Kaur et al., 2017) per ragionare sul concetto di gravità come effetto della deformazione dello spazio (Fig. 2). Anche l'impiego di piattaforme come *Stellarium* ha consentito di condurre osservazioni sui moti apparenti.

Fig. 1 – Attività preliminare: osservazione, costruzione e ricomposizione dell'orizzonte astronomico.

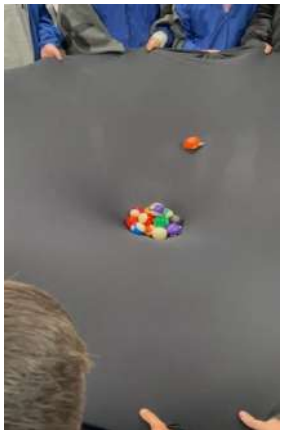


Fig. 2 – La gravità: le orbite dei pianeti come effetto della deformazione dello spazio dovute alla massa di un corpo.

Fig. 3 – Il sistema di riferimento: quali sono le condizioni per mantenere l'automobilina ferma in un sistema in movimento?

Al contrario, rispetto al sistema di riferimento, non sono state ritrovate in letteratura ricerche che affrontino in modo specifico il concetto; pertanto, sono state create attività *ad hoc* tramite l'utilizzo di carrellini trasportatori (Fig. 3) che simulassero i sistemi di riferimento inerziali e non, e stimolassero i bambini nell'osservazione e a riflettere sulle condizioni che permettono a un corpo di mantenersi in quiete, in un sistema di riferimento in moto.

4.5 Strumenti di rilevazione: la motivazione

Per valutare l'impatto dell'intervento sulla motivazione all'apprendimento è stata adottata una scala autodescrittiva. Poiché non sono stati individuati strumenti validati in lingua italiana in grado di misurare in maniera specifica i livelli di motivazione intrinseca ed estrinseca all'apprendimento delle scienze nella

scuola primaria, si è scelto di fare riferimento all'Elementary School Motivation Scale (ESMS) (Karsenti & Thibert, 1996). L'ESMS si fonda sui principi della Self-Determination Theory (SDT) (Deci & Ryan, 2017; 2020), che concepisce la motivazione come disposta lungo un continuum: amotivazione (assenza di intenzione a impegnarsi); motivazione estrinseca regolata da fattori esterni; Motivazione introiettata (pressione interna, senso di dovere); motivazione identificata (valorizzazione personale dell'attività); motivazione intrinseca (interesse e piacere per l'attività stessa). Il questionario originale è stato tradotto e adattato, con una riduzione del numero di item, per renderlo fruibile a studenti di classi appartenenti ad aree socio-economicamente svantaggiate, mantenendo tuttavia la copertura delle dimensioni teoriche di riferimento.

Per arricchire la componente qualitativa dell'analisi, sono stati inoltre integrati alcuni item provenienti dal Questionario sulla Motivazione di Ricchiardi (2001), con l'obiettivo di ampliare la gamma di indicatori interpretativi e migliorare la sensibilità dello strumento nel rilevare differenze motivazionali tra i gruppi di studenti.

4.6 Strumenti di rilevazione: conoscenze e abilità in astronomia

In letteratura sono presenti strumenti validati, denominati *concept inventory*, che si propongono di indagare il livello di comprensione di specifici concetti (Force Concept Inventory, FCI, Hestenes et al., 1992; luce e spettroscopia, Bardar et al. 2006; Conceptual Survey of Electricity and Magnetism, Maloney et al. 2001, Ding et al. 2009; fasi lunari LPCI, Lunar Phases Concepts Inventory, Lindell, 2001; astronomia ADT, Astronomy Diagnostic Test, Sadler et al. 2009). Tuttavia, questi strumenti presentano alcuni limiti che ne impediscono il loro utilizzo: i) sono stati sviluppati unicamente per la scuola secondaria di I e II grado; ii) è sconsigliato utilizzarli come valutazione sommativa; iii) non è presente un test tradotto in lingua italiana. Similmente, i test PISA (OECD, 2017; 2019) e TIMSS (Mullis et al., 2017; Mullis & Martin, 2023) non indagano conoscenze e abilità dell'ambito specificamente astronomico. I riferimenti a fenomeni astronomici, quando presenti, si limitano a contesti applicativi o descrittivi (es. giorno/notte, stagioni), senza costituire un'area di valutazione autonoma. Pertanto, tali indagini non consentono di valutare in modo sistematico le concezioni o le competenze astronomiche degli studenti.

Inoltre, questi test catturano soltanto l'elemento prestazionale, non riuscendo a misurare quegli aspetti della competenza legati alla componente sociale, affettiva e sensomotoria (Allal, 1999). Negli stessi documenti sopracitati inoltre viene spesso menzionato il concetto di "processo", sottolineando l'importanza del costruire un'immagine di scienza non dogmatica, ma innanzitutto come "corpo di conoscenze e come attività di costruzione di modelli, basata sull'evidenza sperimentale, che continuamente estende, raffina e rivede la conoscenza costruita" (TSS K8, p.2). A questo proposito Gagliardi e Giordano (2018) sottolineano come gli attuali strumenti di valutazione "non sono ancora adeguati […] alle metodologie d'insegnamento delle scienze e della fisica centrate sulla costruzione di competenze" (p. 198).

Sulla base dei nuclei concettuali individuati nei paragrafi precedenti è stata costruita una prova semistrutturata per valutare conoscenze e abilità, integrando il modello di Guilford (1967) per la valutazione dei processi cognitivi. Le prove sono state progettate in coerenza con gli obiettivi operativi della ricerca e sono state somministrate in modalità pre e post intervento, al fine di analizzare le variazioni nei punteggi dei gruppi sperimentali e di valutare eventuali differenze negli esiti di apprendimento attribuibili al curricolo proposto. La prova semistrutturata, non potendo verificare l'acquisizione di competenze, è stata affiancata dalla raccolta di dati qualitativi, attraverso l'osservazione partecipante e il compito autentico. Si è quindi proceduto alla strutturazione di una rubrica valutativa, declinando i criteri proposti da Allal (1999), integrando questi ultimi con parti più specifiche relative alle competenze scientifiche.

Infine, per quanto riguarda l'approfondimento relativo alla formazione delle insegnanti, sono state realizzate interviste semistrutturate finalizzate a integrare qualitativamente i dati raccolti. Le domande

sono state elaborate a partire dai diari di bordo compilati dalle insegnanti durante le diverse fasi del percorso, così da far emergere i temi più significativi direttamente dall'esperienza. La strutturazione dell'intervista ha seguito un approccio induttivo (*bottom-up*), fondato sull'analisi preliminare delle evidenze emerse e orientato a valorizzare le prospettive soggettive delle insegnanti e a far emergere significati condivisi a partire dall'esperienza (Birks & Mills, 2015).

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Attualmente non si dispone di dati definitivi, poiché la ricerca è tuttora in fase di sperimentazione e di raccolta delle evidenze empiriche. Nonostante il carattere pionieristico di questo studio nell'ambito della didattica della fisica – in particolare per quanto riguarda l'introduzione di concetti, come la gravità e il sistema di riferimento, attraverso modelli didattici innovativi – emergono diversi limiti che meritano un'attenta considerazione.

Da un lato, il progetto rappresenta un passo significativo verso modalità nuove di insegnamento e di indagine concettuale: la sperimentazione consente di esplorare percorsi di apprendimento alternativi, più coerenti con l'epistemologia delle scienze e con un approccio costruttivista all'insegnamento. Dall'altro lato, la ricerca didattico-disciplinare si caratterizza per un'elevata complessità metodologica, in quanto richiede di integrare dimensioni eterogenee: aspetti epistemologici (struttura e natura dei concetti fisici), aspetti metodologico-didattici (strategie di insegnamento, sequenze di attività) e aspetti cognitivi (concezioni spontanee, processi di concettualizzazione).

Particolare criticità è rappresentata dalla definizione e operazionalizzazione del costrutto di competenza: la sua traduzione in indicatori osservabili rischia di appiattirne il significato, riducendola alla mera registrazione di comportamenti, senza cogliere appieno i processi di pensiero sottostanti. Ciò solleva la questione della misurazione dell'apprendimento, che nel contesto educativo si configura come un processo situato, dinamico e multidimensionale, la cui rilevazione rimane una sfida aperta per la ricerca educativa.

Anche gli strumenti di rilevazione adottati presentano limiti di validità. La prova di astronomia e la scala autodescrittiva della motivazione sono state costruite *ad hoc*, senza la possibilità – per vincoli di campione e tempi di sperimentazione – di condurre una preventiva analisi fattoriale esplorativa, necessaria per validarne la struttura latente. Nonostante ciò, la scala motivazionale potrà fornire informazioni non solo sui livelli di motivazione intrinseca ed estrinseca degli studenti, ma anche sull'influenza di variabili di contesto (es. metodologie impiegate, modelli fisici proposti, qualità della relazione educativa) sul loro sviluppo motivazionale.

Per la prova di astronomia, sarà rilevante non limitarsi a un'analisi quantitativa dei punteggi, ma procedere anche a un'analisi tematica qualitativa delle risposte aperte, confrontando i gruppi sperimentali sulla base della differenziazione dell'intervento. In una prospettiva di triangolazione dei dati, sarà necessario integrare le prove con evidenze qualitative – osservazioni sistematiche in classe, registrazioni audio/video, elaborati prodotti dagli studenti – al fine di cogliere la natura processuale dell'apprendimento e di interpretare le risposte in relazione al contesto in cui emergono. La prova si configura come base per una futura validazione. Attualmente, infatti, non sono disponibili strumenti di valutazione validati per la scuola primaria. In questa prospettiva, uno degli sviluppi possibili della ricerca riguarda la costruzione di uno strumento validato e potenzialmente utilizzabile nei contesti scolastici.

Per quanto concerne i risultati attesi, l'ipotesi di fondo è che, al termine dell'intervento, le differenze negli esiti di apprendimento tra i gruppi risultino significativamente ridotte quando analizzate in relazione all'indicatore di status socioeconomico e culturale (ESCS). In particolare, l'attenuazione dell'associazione tra i punteggi ottenuti negli strumenti di valutazione e i livelli di ESCS verrebbe interpretata come un indicatore di efficacia didattica del curricolo sperimentato. In tale prospettiva, l'efficacia dell'intervento non sarebbe valutata esclusivamente in termini di incremento medio delle prestazioni, ma

soprattutto in base alla sua capacità di limitare l'influenza delle condizioni socioeconomiche di partenza sugli esiti di apprendimento. Questo costituirebbe un'evidenza a favore del carattere compensativo del curricolo e della sua potenziale rilevanza in termini di equità educativa.

Al contempo, la ricerca assume un marcato carattere esplorativo, in quanto nel contesto italiano non risultano studi precedenti comparabili per impostazione e obiettivi. Uno degli scopi principali è pertanto quello di analizzare le relazioni tra i risultati ottenuti nei diversi strumenti di valutazione in riferimento agli specifici obiettivi di apprendimento, al fine di verificare l'esistenza di eventuali associazioni o dipendenze tra le diverse dimensioni indagate. Ad esempio, sarà importante analizzare se le attività preliminari sui moti apparenti possano effettivamente essere considerare un prerequisito funzionale allo sviluppo di apprendimenti successivi – quale la gravità –, come evidenziato da Plummer (2012), o se invece le singole dimensioni si sviluppino indipendentemente le une dalle altre.

In questa prospettiva, le interviste alle insegnanti rappresentano un contributo qualitativo rilevante, non solo per indagare se e in che misura le docenti si approprino attivamente delle proposte didattiche, ma anche per identificare i fattori contestuali – quali l'organizzazione scolastica e le condizioni operative – che possono influenzare l'implementazione di specifici percorsi curricolari. Da un primo esame dei diari di bordo emerge come la loro compilazione sia stata inizialmente caratterizzata da un approccio prevalentemente descrittivo e formale, assimilabile a un adempimento burocratico, piuttosto che a uno strumento di riflessione professionale. Tale evidenza ha sollecitato un confronto con le insegnanti sul ruolo della riflessività nella progettazione didattica e sui possibili fattori che ne ostacolano lo sviluppo. Un'ulteriore considerazione riguarda il fatto che alcuni concetti, come il sistema di riferimento, non sono mai stati affrontati sistematicamente nella scuola primaria e, da questo punto di vista, l'esplorazione di questo fenomeno rappresenta un *unicum* nel panorama della didattica della fisica. Questo rende particolarmente interessante indagare in che modo gli studenti si appropriano di tali esperienze e come riorganizzano le loro concezioni spontanee attraverso le attività proposte.

Infine, la mole di dati raccolti apre la possibilità di contribuire all'implementazione dei *Learning progressions* nel campo dei moti apparenti e, in prospettiva, di elaborare proposte di revisione anche per concetti come la gravità, i cui *Learning progressions* sono stati storicamente costruiti in riferimento al modello newtoniano classico. Questa prospettiva offre un contributo potenzialmente innovativo per la ricerca didattica, suggerendo un ripensamento della progressione concettuale alla luce di nuovi modelli e di una maggiore attenzione ai processi cognitivi reali degli studenti.

Riferimenti bibliografici

Adams, J.P., & Slater, T.F. (2000). Astronomy in the national science educational standards. *Journal of Geoscience Education*, *48*(1), 39-45. https://doi.org/10.5408/1089-9995-48.1.39

Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz, & E. Ollagnier (a cura di), *L'énigme de la compétence. Raisons éducatives*, *2*(1-2), 77-94.

Atwood, R. K., & Atwood, V. A. (1996). Preservice elementary teachers' conceptions of the causes of seasons. *Journal of Research in Science Teaching*, *33*(5), 553-563.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart, & Winston.

Baldazzi, L., Gambini, A., & Tusa, R. (2019). Un percorso di geometria comparativa tra sfera e piano con bambini di scuola primaria: una didattica efficace con la Sfera di Lénárt. In *Didattica della Matematica e Professionalità Docente* (pp. 101-102). Pitagora.

Baldy, E. (2007). A new educational perspective for teaching gravity. *International Journal of Science Education*, *29*(14), 1767-1788. https://doi.org/10.1080/09500690601083367

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall.

Bar, V., & Zinn, B. (1998) Similar Frameworks of Action-at-a-Distance: Early Scientists' and Pupils' Ideas. *Science & Education 7*(5), 471-491. https://doi.org/10.1023/A:1008687204309

Bar, V., Brosh, Y., & Sneider, C. C. (2016). Weight, mass, and gravity: Threshold concepts in learning science. *Science Educator*, *25*(1), 22-34.

Bardar, E. M., Prather, E. E., Brecher, K., & Slater, T. F. (2006). Development and validation of the Light and Spectroscopy Concept Inventory. *Astronomy Education Review*, *5*(2), 103-113. 10.3847/AER2006020

Birks, M., & Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide* (2nd ed.). Sage Publications.

Blair, D., & Kersting, M. (2021). *Teaching Einsteinian Physics in Schools: An Essential Guide for Teachers in Training and Practice*. Routledge.

Blown, E. J., & Bryce, T. G. K. (2006). Knowledge restructuring in the development of children's cosmologies. *International Journal of Science Education*, *28*(12), 1411-1462 doi.org/10.1080/09500690600718062

Brewer, W. F., & Samarapungavan, A. (1991). Child theories versus scientific theories: Differences in reasoning or differences in knowledge? In R. R. Hoffman, & D. S. Palermo (Eds.), *Cognition and the symbolic processes: Applied and ecological perspectives* (pp. 209-232). Erlbaum.

Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood.* MIT Press.

Cassirer, E. (2015). *I problemi filosofici della teoria della relatività. Lezioni 1920-1921* (R. Pettoello, a cura di). Mimesis.

Choudhary, S., Blair, D. G., Huf, S., Zadnik, M., & Kaur, T. (2022). Teaching Einsteinian Physics at schools: Review and analysis of outcomes from the Einstein-First Project. *European Journal of Physics*, *43*(4), 045701.

Coggi, C., & Notti, A. M. (2002). *Docimologia*. Pensa MultiMedia.

Comoglio, M. (1997). Conoscenza. In J. M. Prellezo, C. Nanni, & G. Malizia (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*. LDC.

Consiglio dell'Unione europea. (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 189/1. eur-lex.europa.eu

Ding, L., Chabay, R., Sherwood, B., & Beichner, R. (2009). Evaluating an electricity and magnetism assessment tool: Brief Electricity and Magnetism Assessment (BEMA). *Physical Review Special Topics – Physics Education Research*, *5*(1), 010105. https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.5.010105

DiSessa, A. A. (2018). A friendly introduction to "knowledge in pieces": Modeling types of knowledge and their roles in learning. In *Invited lectures from the 13th international congress on mathematical education* (pp. 65–84). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72170-5_5

Driver, R., & Easley, J. (1978). Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science Education*, *5*(1), 61-84.

Einstein, A., & Infeld, L. (1948). *L'evoluzione della fisica* (A. Crescini, Trad.). Einaudi.

Foppoli, A., Choudhary, R., Blair, D., Tejinder, K., Moschilla, J., & Zadnik, M. (2018). Public and teacher response to Einsteinian Physics in schools. *Physics Education*, *54*(1). https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1361-6552/aae4a4

Gagliardi, M., & Giordano, E. (2014). *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della fisica* (ristampa 2018). EdiSES.

Gambini, A., & Lénárt, I. (2021). Basic geometric concepts in the thinking of in-service and pre-service mathematics teachers. *Education Sciences*, *11*(7), 350.

Geymonat, L. (1972). *Storia del pensiero filosofico e scientifico. Volume VI: Il Novecento*. Garzanti.

Gillet, J. C. (1996). Praxéologie de l'animation professionnelle. *Recherche et Formation*, *23*(1), 119-134. https://doi.org/10.3406/refor.1996.1372

Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.

Hanson, N.R. (1958). *Patterns of Discovery: An Inquiry into the Conceptual Foundations of Science.* Cambridge University Press.

Hestenes, D., Wells, M., & Swackhamer, G. (1992). Force Concept Inventory. *The Physics Teacher*, *30*(3), 141-158. https://doi.org/10.1119/1.2343497

Karsenti, T. P., & Thibert, G. (1996). *A motivation scale for elementary school children: Refining the extrinsic/intrinsic dichotomy* [Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY, United States]. ERIC. https://eric.ed.gov/?id=ED397139

Kaur, T., Blair, D., Moschilla, J., Stannard, W., & Zadnik, M. (2017). Teaching Einsteinian Physics at Schools: Part 1, Models and Analogies for Relativity. *Physics Education*, *52*(6), 065012. https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1361-6552/aa83e4

Kaur, T., Blair, D., Choudhary, R. K., Dua, Y. S., Foppoli, A., Treagust, D., & Zadnik, M. (2020). Gender response to Einsteinian Physics interventions in school. *Physics Education*, Volume *55*(3) https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1361-6552/ab764d

Kaur, T., Kersting, M., Blair, D., Adams, K., Treagust, D., Santoso, J., ... & McGoran, D. (2024). Developing and

implementing an Einsteinian science curriculum from years 3–10: A. Concepts, rationale and learning outcomes. *Physics Education*, *59*(6) https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.17342
Kersting, M. (2019). Free fall in curved spacetime—how to visualise gravity in general relativity. *Physics Education*, *54*(3) 035008: https://doi.org/10.1088/1361-6552/ab08f5
Kersting, M. (2021). Visualizing Four Dimensions in Special and General Relativity. In B. Sriraman (a cura di), *Handbook of the Mathematics of the Arts and Sciences* (pp. 1-25). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-57072-3_120
Klopfer, L. E. (1971). Evaluation of Learning in Science. In B. S. Bloom, J. T. Hastings, & G. F. Madaus (Eds.), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* (pp. 559-641). McGraw-Hill.
Kuhn, T. S. (1962). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Einaudi.
Lanciano, N. (2009). *Strumenti per il giardino del cielo*. Junior.
Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange.* Éditions d'Organisation.
Lelliott, A., & Rollnick, M. (2010). Big ideas: A review of astronomy education research from 1975–2008. *International Journal of Science Education, 32*(13), 1771–1799. https://doi.org/10.1080/09500690903214546
Leone, M. (2020) *Insegnare e apprendere fisica nella scuola dell'infanzia e primaria.* Mondadori Università.
Levrini, O., & Fantini, P. (2013). Encountering productive forms of complexity in learning modern physics. *Science & Education, 22*(8), 1895-1910. https://doi.org/10.1007/s11191-013-9587-4
Lindell, R. S. (2001). *Enhancing college students' understanding of lunar phases.* [Doctoral dissertation, The Ohio State University]. ProQuest Dissertations Publishing (UMI No. 3024541).
Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome, & N.G. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge: The Construct and its Implications for Science Education* (pp. 95–132). Kluwer Academic Publishers.
Maloney, D. P., O'Kuma, T. L., Hieggelke, C. J., & Van Heuvelen, A. (2001). Surveying students' conceptual knowledge of electricity and magnetism. *American Journal of Physics*, 69(7, Supplement 1), S12–S23. https://doi.org/10.1119/1.1371296
McCloskey, M., & Kargon, R. (1988). The meaning and use of historical models in the study of intuitive physics. In S. Strauss (Ed.), *Ontogeny, philogeny, and historical development* (pp. 49-67). Ablex.
Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). *Indicazioni nazionali per il curricolo. Scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione (Nuove Indicazioni 2025)* [Materiali per il dibattito pubblico].
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. MIUR.
Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *TIMSS 2019 assessment frameworks.* TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/frameworks/
Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.) (2023). *TIMSS 2023 science framework.* International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). https://timss2023.org/frameworks
National Research Council. (2007). *Taking Science to School: Learning and Teaching Science in Grades K-8.* The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/11625
National Research Council. (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas.* The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/13165
Novak, J. (1987). Proceedings of the Second International Seminar: Misconceptions and Educational Strategies in *Science and Mathematics*. Cornell University, Department of Education.
Nussbaum, J., & Novak, J. D. (1976). An assessment of children's concepts of the earth utilizing structured interviews. *Science Education*, *60*(4), 535-550.
OECD. (2017). *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics and financial literacy.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264281820-en
OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b-25efab8-en
Oléron, P. (1973). *Le attività intellettive* (Trad. E. Cimino). Giunti-Barbera.
Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea. (2006). Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, L 394/10. eur-lex.europa.eu
Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école.* ESF Éditeur.
Plummer, J. D. (2012). Challenges in developing and validating an astronomy learning progression. In A. Alonzo,

& A. W. Gotwals (Eds.), *Learning progressions in science: Current challenges and future directions* (pp. 77-100). Sense Publishers. doi.org/10.1007/978-94-6091-824-7_

Plummer, J.D., Palma, C., Flarend, A., Rubin, K., Ong, Y.S., Botzer, B., McDonald, S., & Furman, T. (2015). Development of a learning progression for the formation of the Solar System. *International Journal of Science Education, 37*(9), 1381-1401. https://doi.org/10.1142/9789811269776_0194

Popkova, A., Adams, K., Boublil, S., Choudhary, R. K., Horne, E., Ju, L., Kaur, T., McGoran, D., Wood, D., Zadnik, M., & Blair, D. G. (2021). *Einstein-First: Bringing children our best understanding of reality* [Relazione presentata al convegno]. Sixteenth Marcel Grossmann Meeting on General Relativity. doi.org/10.1142/9789811269776_0194

Repubblica Italiana. (2003). *Codice in materia di protezione dei dati personali (D.Lgs. 30 giugno 2003, n. 196)*. Gazzetta Ufficiale n. 174. www.garanteprivacy.it

Ricchiardi, P. (2001). *Ricerche sulla motivazione scolastica.* Libreria Stampatori.

Ricchiardi, P. (2003). *Creare e potenziare la motivazione ad apprendere: Risultati di ricerca e strategie di intervento.* Libreria Stampatori.

Rogat, A., Anderson, C. A., Foster, J., Goldberg, F., Hicks, J., Kanter, D., & Wiser, M. (2011). *Developing learning progressions in support of the new science standards: A RAPID workshop series*. Consortium for Policy Research in Education. http://eric.ed.gov/?id=ED536834

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* Guilford Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Sadler, P. M., Coyle, H., Miller, J. L., Cook-Smith, N., Dussault, M., Gould, R. R., & Tucker, L. (2009). The Astronomy and Space Science Concept Inventory: Development and validation of assessment instruments aligned with the K–12 national science standards. *Astronomy Education Review*, *8*(1). https://doi.org/10.3847/AER2009004

Schunk, D. H. (1985). Self efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, *22*(2), 208-223.

Slater, T. F., Carpenter, J. R., & Safko, J. L. (1996). Dynamics of a Constructivist Astronomy Course for In-Service Teachers, *Journal of Geoscience Education*, *44*(5), 523-528.

Slater, T. F., & Slater, S. J. (2009). *A science discipline–based perspective on core idea.* [Documento commissionato]. Board on Science Education, The National Academies. https://www.nationalacademies.org/

Testa, I., Leccia, S., & Puddu, E. (2014). Astronomy textbook images: Do they really help students?. *Physics Education*, *49*(3), 332-343.

Trumper, R. (2000). University students' conceptions of basic astronomy concepts. *Physics Education*, *35*(1), 9-15.

Unione Europea. (2016). *Regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 27 aprile 2016 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali e alla libera circolazione di tali dati (Regolamento generale sulla protezione dei dati)*. (Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, L 119, 4 maggio 2016).

Vosniadou S (2019) The Development of Students' Understanding of Science. *Frontiers in Education*, 4, (32). Frontiers Media SA. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00032

Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1994). Mental models of the day/night cycle. *Cognitive Science*, *18*(1), 123-183. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1801_4

Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition.* Rand McNally.

Williamson, K.E., & Willoughby, S. (2012). Student understanding of gravity in introductory college astronomy. *Astronomy Education Review*, *11*(1). https://doi.org/10.3847/AER2011025

I.3

Reti di scuole per l'innovazione pedagogico-didattica: forme, processi strumenti e pratiche

School networks for pedagogical and didactic innovation: forms, processes, tools and practices

Alessia Lambicchi

Università degli Studi di Milano - Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa"

alessia.lambicchi@unimib.it

Nonostante il crescente interesse per le reti di scuole come dispositivi di innovazione, la letteratura offre ancora una conoscenza empirica limitata sul loro funzionamento e persiste una carenza di strumenti analitici per comprenderne e valutarne processi, pratiche e impatto. A partire da questo gap teorico-empirico, il contributo indaga la seguente domanda di ricerca: in che modo le reti di scuole contribuiscono a promuovere l'innovazione pedagogico-didattica e agiscono come strumenti di sviluppo professionale all'interno delle istituzioni scolastiche? Il progetto di ricerca esplora il ruolo delle reti di scuole come dispositivi strategici per promuovere innovazione pedagogico-didattica e sviluppo professionale di dirigenti scolastici e docenti. Lo studio adotta un approccio qualitativo e si configura come studio di caso multiplo esplorativo, coinvolgendo cinque reti italiane: Avanguardie Educative, Piccole Scuole, Scuole Senza Zaino, Scuole Changemaker e Il Veliero Parlante. La raccolta dati integra analisi documentale e interviste semi-strutturate a coordinatori, dirigenti scolastici e docenti, consentendo di analizzare le loro percezioni in merito ad assetti organizzativi, pratiche e strumenti delle reti. Elemento centrale della ricerca è lo sviluppo e la validazione empirica qualitativa di una matrice analitica, concepita sia come framework teorico per i ricercatori sia come strumento riflessivo per gli attori delle reti. Lo studio contribuisce così a colmare un duplice vuoto: teorico, offrendo una concettualizzazione più chiara del "fare rete" in ambito scolastico, e metodologico, proponendo uno strumento per osservare e supportare le dinamiche delle reti di scuole.

Parole chiave: collaborazione interistituzionale, innovazione educativa, networking, reti di scuole, sviluppo professionale.

Despite growing interest in school networks as drivers of innovation, empirical knowledge about how these networks operate remains limited, and there is still a lack of analytical tools to understand and evaluate their processes, practices, and impact. Addressing this theoretical and empirical gap, the study investigates the following research question: in what ways do school networks contribute to pedagogical and didactic innovation, and how do they function as tools for professional development within educational institutions? The research project explores the role of school networks as a strategic arrangement for promoting pedagogical innovation and the professional development of school leaders and teachers. The study adopts a qualitative approach and is designed as an exploratory multiple case study involving five Italian networks: Avanguardie Educative, Piccole Scuole, Scuole Senza Zaino, Scuole Changemaker, and Il Veliero Parlante. Data collection combines document analysis and semi-structured interviews with network coordinators, school principals, and teachers, enabling an examination of their perceptions of organizational arrangements, practices, and tools within the networks. A central component of the study is the development and qualitative empirical validation of an analytical matrix, conceived both as a theoretical framework for researchers and as a reflective tool for network actors. The study thus contributes to addressing a dual gap: a theoretical one, by offering a clearer conceptualization of networking practices in schools, and a methodological one, by proposing a tool to observe and support the dynamics of school networks.

Keywords: inter-institutional collaboration, educational innovation, networking, school networks, professional development.

1. Quadro teorico di riferimento

1.1 Le reti come risposta alle sfide del sistema educativo

Il sistema scolastico contemporaneo si trova ad affrontare una duplice sfida: da un lato, la crescente distanza tra pratiche consolidate, linguaggi e modalità di apprendimento delle nuove generazioni; dall'altro, la necessità di ripensare i modelli organizzativi delle istituzioni scolastiche, in forme più flessibili, partecipative e capaci di sostenere processi di innovazione duraturi. In un contesto caratterizzato da rapidi mutamenti culturali, sociali e tecnologici, le scuole rischiano infatti di rimanere ancorate a strutture tradizionali, spesso incapaci di rispondere e dialogare efficacemente con i bisogni degli studenti e con le sfide della società contemporanea.

In questo scenario, emerge l'esigenza di superare interventi innovativi frammentati e di individuare assetti organizzativi capaci di sostenere cambiamenti sistemici e sostenibili nel tempo. In tale prospettiva, le reti di scuole si configurano come dispositivi potenzialmente efficaci per contrastare l'isolamento delle singole istituzioni, favorire la circolazione delle conoscenze professionali e attivare processi di innovazione a livello interistituzionale. La letteratura più recente riconosce infatti come il "fare rete" rappresenti una strategia in grado di stimolare lo scambio di esperienze, sostenere la diffusione di pratiche didattiche innovative e rafforzare lo sviluppo professionale dei docenti (Bourke, 2023; Harris et al., 2017; Stoll, 2010).

Negli ultimi anni, inoltre, la prospettiva della network governance applicata all'educazione ha messo in luce come le reti possano essere interpretate non soltanto come strumenti di cooperazione tra istituzioni, ma anche come forme emergenti di governo dell'innovazione, alternative o complementari ai modelli gerarchici tradizionali. In questa accezione, le reti integrano dimensioni organizzative, pedagogiche e relazionali e si configurano come contesti in cui l'innovazione prende forma attraverso processi collaborativi, negoziati e situati. Tuttavia, la mera partecipazione a una rete non garantisce di per sé l'attivazione di processi di innovazione efficaci e duraturi, rendendo necessario interrogarsi sulle condizioni organizzative, operative e relazionali che ne sostengono la generatività.

1.2 Riconoscimento internazionale ed europeo

Questa visione trova conferma anche nei principali framework internazionali. L'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (ONU, 2015), attraverso l'Obiettivo 4, sottolinea la necessità di garantire un'educazione inclusiva, equa e di qualità, promuovendo opportunità di apprendimento permanente per tutti. Il conseguimento di tali traguardi è strettamente legato al principio di *partnership e cooperazione*, delineato dall'Obiettivo 17, che richiama l'importanza di processi collaborativi tra istituzioni, comunità educative e attori sociali come elementi chiave di un modello di sviluppo sostenibile, capace di generare innovazione e cambiamento a partire dal basso, valorizzando la dimensione collettiva e interistituzionale come motore di trasformazione.

Analogamente, l'OECD (2019; 2020; 2023) pone al centro concetti quali *agency* e *co-agency*, ossia la capacità di studenti, insegnanti e altri attori di agire come co-costruttori dell'apprendimento, come chiavi per costruire sistemi scolastici più innovativi, inclusivi e responsabili. Anche l'UNESCO (2021; 2023) enfatizza il valore della cooperazione e delle partnership, evidenziando il ruolo della collaborazione interistituzionale nella promozione dell'inclusione, della giustizia sociale e della trasformazione dei sistemi educativi. A livello europeo, la Commissione Europea ha formalizzato l'importanza del networking nello *European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations* (Kampylis et al., 2015), che include "collaborazione e networking" tra le sette dimensioni chiave per sostenere i processi di innovazione delle istituzioni educative. In particolare, il rapporto *Networks for learning and development across school education* (2018), evidenzia il potenziale delle reti di scuole nel rafforzare la professionalità

docente, stimolare la riflessione critica sulle pratiche educative e sperimentare approcci pedagogici innovativi.

Nel loro insieme, questi framework contribuiscono a legittimare il ruolo delle reti di scuole come infrastrutture collaborative per l'innovazione e lo sviluppo professionale, ma lasciano in larga parte aperta la questione di come tali reti funzionino concretamente nei contesti scolastici e con quali esiti.

1.3 Quadro normativo italiano

Il riconoscimento delle reti di scuole nel contesto italiano si è sviluppato progressivamente a partire dagli anni Novanta. Un primo riferimento normativo è rintracciabile nella Legge n. 537/1993, che introduceva la possibilità di forme di collaborazione tra istituzioni scolastiche e altri enti, pur senza una piena attuazione. Un passo decisivo è stato compiuto con la Legge n. 59/1997 (*Legge Bassanini*), che ha introdotto l'autonomia scolastica, conferendo alle istituzioni personalità giuridica e autonomia organizzativa, didattica, di ricerca, sperimentazione, sviluppo e finanziaria (art. 21), e aprendo alla possibilità di operare in forme consorziate e di collaborazione interistituzionale. Il D.P.R. n. 275/1999, *"Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche"*, ha poi formalizzato all'art. 7 le reti di scuole come strumento volto a promuovere ampliamento e miglioramento dell'offerta formativa e innovazione metodologica e disciplinare, mentre la revisione costituzionale del 2001 ha ulteriormente consolidato il riconoscimento dell'autonomia scolastica nel Titolo V della Costituzione. Più recentemente, la Legge n. 107/2015 (*La Buona Scuola*) ha rafforzato il ruolo delle reti prevedendone la costituzione su base territoriale per sostenere la capacità progettuale e innovativa delle istituzioni scolastiche.

Attraverso tale impianto normativo, oggi le reti di scuole si configurano come dispositivi istituzionali stabili, riconosciuti sul piano giuridico ed educativo, e considerati leve strategiche per promuovere pratiche di collaborazione e innovazione nel sistema scolastico italiano. Tuttavia, a fronte di questo riconoscimento formale, rimangono aperti interrogativi rilevanti sulle modalità concrete di funzionamento delle reti, sulle condizioni che ne sostengono l'efficacia e sugli strumenti disponibili per analizzarne processi e impatti, elementi che rendono necessario un approfondimento empirico e analitico.

1.4 Limiti della letteratura e bisogni di ricerca

Nonostante la crescente diffusione e il riconoscimento delle reti di scuole, la letteratura evidenzia alcune criticità. In primo luogo, emerge una certa ambiguità terminologica e concettuale: il termine "rete" viene spesso utilizzato in modo generico o strumentale, talvolta riducendosi a un mero adempimento organizzativo e rendendo necessaria la costruzione di un linguaggio comune condiviso (De Lima, 2010). In secondo luogo, diversi studi segnalano la carenza di strumenti analitici per comprendere e valutare in modo sistematico le dinamiche organizzative e operative delle reti (Chapman et al., 2020). Inoltre, risultano ancora limitate le ricerche empiriche capaci di analizzare in profondità i processi di evoluzione, le condizioni di efficacia e le pratiche concrete che caratterizzano il funzionamento delle reti nei contesti scolastici (Berthod & Segato, 2019).

In risposta a tali criticità, la ricerca presentata in questo contributo si colloca in questo quadro di studi proponendo un avanzamento su due piani complementari. Da un lato, offre un'analisi empirica di reti di scuole operanti in contesti reali, contribuendo alla comprensione delle condizioni organizzative e delle pratiche che sostengono i processi di innovazione pedagogico-didattica e di sviluppo professionale. Dall'altro, sviluppa e valida qualitativamente una matrice analitica finalizzata a osservare e interpretare il funzionamento delle reti di scuole, concepita sia come strumento di analisi per la ricerca sia come strumento riflessivo per gli attori coinvolti.

Il progetto è nato nell'ambito delle attività del Laboratorio Scuola e Cittadinanza Democratica

(SCDLab) del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa" dell'Università di Milano-Bicocca, sotto la supervisione scientifica della Prof.ssa Giulia Pastori ed è condotto in collaborazione con l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE), nell'ambito di un dottorato finanziato dai fondi PNRR. Tale collocazione consente di mantenere un dialogo costante tra riflessione teorica, ricerca empirica e pratiche operative delle reti, rafforzando la rilevanza scientifica e applicativa del contributo. Nel suo insieme, lo studio si distingue dalla letteratura esistente proponendo una lettura integrata delle reti di scuole come dispositivi organizzativi, pedagogici e relazionali, supportata da uno strumento analitico empiricamente fondato e validato sul campo.

2. Obiettivi e interrogativi della ricerca

Sebbene il dibattito internazionale e nazionale riconosca alle reti un ruolo strategico nel promuovere processi di collaborazione e nel superare l'isolamento delle singole istituzioni, rimane limitata la conoscenza empirica delle loro configurazioni organizzative, delle pratiche che le caratterizzano e degli strumenti che ne sostengono l'azione. Tale lacuna rende necessario approfondire come le reti si strutturano, quali modalità di funzionamento assumono e in che misura riescono ad accompagnare le scuole nei percorsi di cambiamento e miglioramento.

Pertanto, la domanda di fondo che orienta lo studio è la seguente: *"In che modo le reti di scuole contribuiscono a promuovere l'innovazione pedagogico-didattica e agiscono come strumenti di sviluppo professionale all'interno delle istituzioni scolastiche?"* Questa domanda più ampia si articola in tre interrogativi specifici:

1. Quali configurazioni organizzative e modalità di funzionamento possono assumere le reti di scuole? E in che modo la matrice costruita può funzionare come strumento di analisi o di supporto per le reti?
2. Come le reti supportano e facilitano la riflessione delle scuole sul loro percorso di innovazione e come le accompagnano in questo processo?
3. Quali strumenti e pratiche caratterizzano le reti di scuole nei processi di innovazione e nello sviluppo professionale di docenti e dirigenti?

Da questi interrogativi, discendono due principali obiettivi della ricerca:

– costruire e validare una matrice di analisi che consenta di osservare e comprendere le reti nella loro complessità, offrendo uno strumento utile sia ai ricercatori sia agli attori coinvolti;
– comprendere e descrivere il contributo delle reti nel processo di innovazione pedagogico-didattica e di sviluppo professionale, con un focus su: pratiche e strumenti, configurazione organizzativa e modalità di funzionamento delle reti, attraverso la percezione degli attori.

Attraverso questo approccio, la ricerca mira quindi a colmare un duplice vuoto: da un lato, quello teorico, contribuendo a chiarire concetti e terminologie spesso usati in maniera ambigua; dall'altro, quello empirico, offrendo una comprensione più articolata delle pratiche concrete di "fare rete".

3. Scelte metodologiche e procedurali

3.1 Cornice epistemologica e disegno di ricerca

Il presente studio si inserisce in un quadro epistemologico di natura qualitativa, orientato da un approccio interpretativo e costruttivista (Mortari & Ghirotto, 2019), che risponde all'esigenza di appro-

fondire fenomeni complessi e multilivello, quali sono le reti, facendo emergere le percezioni degli attori rispetto alle configurazioni organizzative, alle pratiche e ai processi di innovazione, offrendo una comprensione situata e contestualizzata. La ricerca combina una riflessione teorica, alimentata da una revisione narrativa della letteratura, con l'analisi dei dati raccolti sul campo, in un costante dialogo tra teoria ed evidenza empirica. In linea con l'approccio adottato, la ricerca intende produrre conoscenze utili sia alla comunità scientifica sia agli attori coinvolti nelle reti, offrendo strumenti di riflessione e di azione. Il disegno di ricerca è stato concepito come emergente (Maxwell, 2012; Pastori, 2017), caratterizzato da flessibilità e capacità di adattamento progressivo rispetto alle evidenze raccolte, consentendo di integrare nuove domande lungo il percorso, mantenendo la ricerca aperta all'imprevedibilità del contesto. In linea con questa prospettiva, la cornice metodologica adottata è quella dello studio di caso multiplo esplorativo (Yin, 2003), considerato particolarmente adatto per indagare fenomeni educativi complessi in contesti reali, in cui i confini tra fenomeno e contesto risultano difficilmente separabili (Yin, 2018). Pertanto, appare particolarmente adeguato data la carenza di teorizzazioni sistematiche sul tema delle reti di scuole, nonché con la presenza di ambiguità concettuali che richiedono uno sguardo induttivo e aperto. Allo stesso tempo, questo approccio consente di mettere a confronto e integrare più fonti di informazione, combinando i risultati della revisione narrativa della letteratura, le interviste con gli attori della rete e l'analisi documentale. Questa triangolazione permette di rafforzare la solidità delle conclusioni e ne favorisce l'applicabilità in diversi contesti, trasformandosi in un vero e proprio "step to action" (Cohen et al., 2011). Assumendo non solo una funzione descrittiva, gli studi di caso, infatti, si configurano anche come strumenti capaci di generare consapevolezza e di offrire risorse pratiche utilizzabili, in questo contesto, direttamente da chi opera all'interno delle reti scolastiche. In coerenza con l'approccio qualitativo adottato, la ricerca assume i criteri di rigore metodologico propri della ricerca qualitativa (Lincoln & Guba, 1985), in particolare credibilità, triangolazione e riflessività. La credibilità delle analisi è sostenuta attraverso la triangolazione delle fonti e delle tecniche di raccolta dati, integrando analisi documentale e interviste e mettendo a confronto reti caratterizzate da configurazioni differenti. Un ulteriore elemento di solidità interpretativa deriva dal coinvolgimento diretto degli attori delle reti nelle fasi di confronto e restituzione, adottate anche nel processo di validazione della matrice analitica. La riflessività accompagna l'intero percorso di ricerca, attraverso una costante attenzione al posizionamento della ricercatrice e al carattere interpretativo e situato delle analisi, in coerenza con il disegno emergente dello studio.

Lo studio coinvolge cinque reti di scuole italiane – *Avanguardie Educative*, *Piccole Scuole*, *Scuole Senza Zaino*, *Scuole Changemaker* e *Il Veliero Parlante* – selezionate secondo il criterio della massima eterogeneità (Patton, 2014). La scelta ha privilegiato reti differenti per origine, dimensione, modelli di governance e modalità di diffusione dell'innovazione, includendo sia reti promosse da enti di ricerca e istituzioni nazionali, sia reti nate dall'iniziativa delle scuole o di associazioni educative. I casi analizzati presentano inoltre diversi livelli di formalizzazione, diffusione territoriale e strutturazione delle pratiche collaborative, consentendo di osservare configurazioni organizzative e operative eterogenee. Pur caratterizzate da assetti differenti, le reti condividono un orientamento comune verso l'innovazione pedagogico-didattica, elemento che le rende comparabili rispetto agli obiettivi dello studio. Questa pluralità di casi consente di mettere a confronto modelli di funzionamento simili e divergenti, contribuendo a rafforzare la validità esterna e la ricchezza interpretativa dei risultati (Baxter & Jack, 2008). I casi selezionati possono pertanto essere considerati particolarmente informativi per comprendere le principali modalità attraverso cui le reti di scuole operano oggi nel contesto italiano.

3.2 Raccolta e analisi dei dati

La raccolta dei dati si basa sull'integrazione di due principali strumenti: interviste semi-strutturate, costruite a partire dalle dimensioni della matrice, condotte con i coordinatori delle cinque reti e con tre

dirigenti e tre docenti (di cui due appartenenti a scuole polo/capofila e uno ad una scuola adottante), per ogni rete, volte ad esplorare configurazioni organizzative, pratiche e strumenti utilizzati; analisi documentale dei materiali prodotti dalle reti (regolamenti, statuti, report, ecc.), per ricostruirne le logiche organizzative, le strategie di collaborazione e le pratiche di innovazione messe in atto. Questa combinazione di fonti orali e documentali permette di cogliere sia la dimensione dichiarata sia quella agita, rafforzando così la profondità analitica dello studio.

L'analisi dei dati prevede l'approccio dell'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006), che permette di identificare divergenze e schemi ricorrenti, sfruttando il supporto del software NVivo che consente di gestire, codificare e organizzare in modo sistematico le fonti qualitative.

3.3 Processo di validazione della matrice analitica

Il carattere iterativo del disegno di ricerca rende l'analisi un processo non lineare, ma ciclico, in cui i dati alimentano nuove riflessioni teoriche e viceversa. Questo approccio ha consentito l'avvio del processo di validazione della matrice analitica che, sviluppata a partire dalla revisione narrativa della letteratura e integrando contributi provenienti dall'ambito educativo, sociale e organizzativo, è stata progressivamente perfezionata, durante il percorso di ricerca (Tabella 1). A differenza dei modelli e framework presenti in letteratura, spesso di natura prevalentemente descrittiva o prescrittiva, la matrice proposta non si configura come uno schema normativo, ma come uno strumento analitico costruito e validato empiricamente, capace di tenere insieme dimensioni strutturali e dinamiche di funzionamento delle reti di scuole. Essa si articola in quattordici dimensioni e relativi indicatori, che consentono una lettura integrata delle forme, dei processi e delle pratiche che caratterizzano il "fare rete" in ambito educativo (per una descrizione più dettagliata e per la versione originaria della matrice, si rimanda all'articolo *"Reti di scuole: Essere e fare rete. Una matrice di analisi delle forme, dei processi e delle pratiche delle reti di scuole per l'innovazione pedagogico-didattica* (Lambicchi & Pastori, 2025)). La matrice è concepita prioritariamente come strumento di analisi e interpretazione a supporto della ricerca, finalizzato a offrire un quadro concettuale condiviso per lo studio delle reti educative. Allo stesso tempo, essa è intenzionalmente progettata per svolgere una funzione riflessiva e formativa, risultando utilizzabile dagli attori delle reti come strumento di autovalutazione delle configurazioni organizzative e delle pratiche adottate, nonché come supporto ai processi decisionali e allo sviluppo consapevole delle reti.

Per assicurarne la solidità empirica, il processo di validazione empirica qualitativa (Bygstad & Munkvold, 2007; Lincoln & Guba, 1985), ha previsto il coinvolgimento diretto dei soggetti interessati e si è sviluppato in più fasi:

1. prima condivisione della matrice con i coordinatori (gruppo pilota);
2. interviste semi-strutturate per raccogliere feedback su chiarezza, completezza, accessibilità e utilità dello strumento (validazione riflessivo-contestuale) (Pastori, 2017);
3. revisione della matrice sulla base delle osservazioni ricevute;
4. restituzione con i partecipanti, finalizzata a discutere collettivamente i risultati.

La matrice si configura così non solo come strumento di ricerca, ma come artefatto generativo, volto ad alimentare i processi di apprendimento organizzativo e la costruzione di un linguaggio comune tra reti.

Per migliorare la leggibilità dello strumento, le dimensioni della matrice sono state raggruppate in cinque macro-aree analitiche.

AREA I: ORIGINE E IDENTITÀ		
DIMENSIONI	**INDICATORI DI ORGANIZZAZIONE E STRUTTURA**	**INDICATORI DI FUNZIONAMENTO**
Storia	Fondatori Motivazioni iniziali Bisogni a cui risponde Tipologia di accordi o documenti fondativi	Ruolo dei fondatori Persistenza delle motivazioni Coerenza con i bisogni Applicazione ed efficacia degli accordi/ documenti fondativi
Configurazione	Stakeholders interni ed esterni (es. scuole, dirigenti scolastici, docenti, studenti, istituzioni educative, enti di ricerca educativa, enti finanziatori ecc.) Dimensione	Ruolo degli stakeholders (interni ed esterni) Commitment
Accesso	Criteri di ammissione Criteri di esclusione Chi può fare richiesta Protocolli	Processo di onboarding Strategie e/o pratiche di membership
AREA II: DIREZIONE E GOVERNO		
DIMENSIONI	**INDICATORI DI ORGANIZZAZIONE E STRUTTURA**	**INDICATORI DI FUNZIONAMENTO**
Framework strategico	Vision/mission Finalità e obiettivi Direzione comune Problemi rilevanti a cui la rete intende rispondere Progetti	Allineamento tra attività e obiettivi Adattamento alle sfide emergenti
Governance	Struttura organizzativa Organi interni Strumenti di governance Statuti/regolamenti	Processi di selezione/nomina Funzionamento della governance Processi decisionali Rappresentanza degli stakeholders Coinvolgimento degli stakeholder interni nei processi decisionali
Leadership	Distribuzione della leadership Leader formali/informali Gruppi di lavoro Attività di potenziamento delle capacità di leadership	Legittimità Generatività Vitalità e partecipazione Ispirazione all'innovazione e alla crescita professionale Ruolo delle scuole/enti capofila Coinvolgimento degli studenti
AREA III: AZIONE EDUCATIVA		
DIMENSIONI	**INDICATORI DI ORGANIZZAZIONE E STRUTTURA**	**INDICATORI DI FUNZIONAMENTO**
Framework pedagogico	Documenti guida (es. accordi, modelli, linee guida pedagogiche, manifesti ecc.)	Flessibilità Generatività Supervisione, mentoring e supporto all'implementazione nelle scuole Accessibilità

Innovazione	Modalità e strumenti Livelli (classe/scuola/sistema scolastico) Risultati Strumenti e criteri di misurazione Spazi collaborativi formali o informali per l'innovazione Modalità per proporre nuove pratiche di innovazione	Processi (generazione/ implementazione/verifica/diffusione delle pratiche) Sistematizzazione dell'innovazione nelle scuole Monitoraggio/valutazione (dei progressi delle scuole) Trasferibilità Generatività Coinvolgimento degli stakeholder nello sviluppo di pratiche innovative
Sviluppo e supporto alla professionalità	Pratiche di formazione (es. mentoring, workshop, webinar, ecc.) Formatori Opportunità di apprendimento	Impatto della formazione Condivisione/scambio di buone pratiche Riconoscimento e valorizzazione del capitale professionale Trasformazione delle pratiche (professionali, educative, organizzative, ecc.) Apertura al cambiamento
AREA IV: CONNESSIONI E SCAMBI		
DIMENSIONI	**INDICATORI DI ORGANIZZAZIONE E STRUTTURA**	**INDICATORI DI FUNZIONAMENTO**
Sistema relazionale	Connessioni tra stakeholder Partnership strategiche Relazioni con altre reti Internazionalizzazione	Modalità di interazione (chi, come, frequenza, quando) Mutualità Fiducia Relazioni esterne
Comunicazione	Approcci e strumenti (all'interno della rete o tra le scuole partecipanti)	Efficacia degli strumenti Frequenza e qualità Documentazione delle pratiche e disseminazione
AREA V: EVOLUZIONE E IMPATTI		
DIMENSIONI	**INDICATORI DI ORGANIZZAZIONE E STRUTTURA**	**INDICATORI DI FUNZIONAMENTO**
Dinamicità e cambiamento	Disponibilità di strumenti per monitorare il progresso complessivo della rete	Flessibilità Dinamismo e vitalità Adattabilità ai cambiamenti
Monitoraggio e impatto generato	Sistemi di monitoraggio e valutazione della rete Criteri di qualità Risultati attesi (a breve, medio e lungo termine) Indicatori di risultato Voce degli studenti	Monitoraggio dei risultati intermedi Cambiamenti prodotti (sviluppo professionale a breve e lungo termine, impatto sulla comunità, risultati di apprendimento degli studenti, motivazione, benessere e partecipazione)
Sostenibilità e sviluppo	Piani strategici e di sviluppo Disponibilità di risorse (per monitoraggio, valutazione e trasferimento del modello; per mettere a sistema il modello)	Autosostenibilità Potenziale generativo Gestione dell'espansione

Tab. 1 – Matrice analitica delle reti di scuole

4. Stato dell'arte della ricerca

La fase preliminare del progetto ha previsto una ricognizione narrativa della letteratura nazionale e internazionale, volta a delineare lo stato dell'arte degli studi sulle reti di scuole, affiancata dal confronto con due gruppi di ricercatori esperti dell'INDIRE, impegnati nel sostegno alle reti *Avanguardie Educative* e *Piccole Scuole*. Questo dialogo ha orientato la costruzione del quadro teorico-metodologico e ha permesso di cogliere i bisogni percepiti dalle reti. Da questa fase sono emersi due elementi chiave: il riconoscimento crescente delle reti come strumenti strategici per l'innovazione e lo sviluppo professionale; i limiti persistenti nella definizione concettuale e nella valutazione empirica dei processi che caratterizzano le reti. Su queste basi è stata costruita la matrice analitica, successivamente arricchita e problematizzata grazie al confronto con il Prof. Paul Leseman dell'Università di Utrecht, durante un periodo di ricerca in Olanda, che ha rappresentato un'occasione di dialogo con prospettive teoriche e metodologiche di respiro internazionale. Al momento della stesura del presente contributo (settembre 2025), la ricerca si trova nella fase di raccolta e analisi dei dati. Si sono concluse le prime tre fasi del processo di validazione: i coordinatori delle reti hanno ricevuto una prima versione dello strumento e, attraverso interviste semi-strutturate, hanno espresso valutazioni su accessibilità, chiarezza, completezza degli indicatori e utilità pratica della matrice. L'analisi tematica ha restituito un quadro articolato. La matrice è stata percepita come:

- strumento di autovalutazione interna, utile ad individuare i traguardi raggiunti e le aree di miglioramento, stimolando la pianificazione progressiva;
- dispositivo di confronto e dialogo tra reti, capace di promuovere scambi reciproci e processi di riflessione collettiva;
- supporto alla riflessività e alla memoria organizzativa, rendendo visibili passaggi spesso trascurati e monitorando l'evoluzione delle reti nel tempo;
- "bussola strategica", in grado di orientare le decisioni, definire priorità e documentare l'impatto delle azioni;
- strumento sistemico, poiché integra dimensioni organizzative, pedagogiche e relazionali offrendo una visione complessiva della complessità delle reti di scuole.

Accanto a questi aspetti, sono emerse alcune aree di miglioramento, come la necessità di introdurre scale di progressione per collocare le reti lungo un continuum di sviluppo, di integrare la matrice con esempi concreti e casi reali per facilitarne l'utilizzo e di adattarla maggiormente alle esigenze operative, evitando che resti confinata ad un ambito accademico.

I feedback raccolti hanno reso possibile una revisione della matrice, successivamente discussa in occasione di un secondo periodo di ricerca presso l'Università di Utrecht. La nuova versione, ulteriormente affinata, sarà presto condivisa con le reti per un ulteriore momento di confronto e validazione. L'intero percorso è stato accompagnato da un dialogo costante con i ricercatori dell'INDIRE, che rappresenta un elemento di arricchimento e di validazione continua della ricerca.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Il progetto di ricerca, affrontando un tema ancora poco esplorato in letteratura, contribuisce a colmare un duplice vuoto: teorico, attraverso una più chiara concettualizzazione del "fare rete", che integra dimensioni organizzative e di funzionamento, e metodologico, grazie alla costruzione e validazione di una matrice analitica capace di offrire un quadro concettuale condiviso e uno strumento operativo utilizzabile tanto dalla comunità scientifica quanto dagli attori delle reti. La matrice, infatti, si configura come un dispositivo teorico-operativo che unisce rigore analitico e valore pratico, favorendo processi di

riflessione critica, autovalutazione e pianificazione strategica. Un ulteriore punto di forza è dato dal disegno metodologico, flessibile ed emergente, che attraverso lo studio di caso multiplo consente di cogliere la complessità dei fenomeni indagati e di adattarsi progressivamente alle evidenze empiriche. La collaborazione con l'INDIRE garantisce continuità con le pratiche e le esigenze delle reti, mentre il confronto con interlocutori internazionali, come l'Università di Utrecht, arricchisce la portata interpretativa e consolida il dialogo con il contesto scientifico internazionale.

Tra i principali esiti attesi, particolare rilevanza assume la possibilità di creare uno spazio di confronto e scambio tra reti diverse, orientato alla circolazione di pratiche efficaci, al consolidamento di linguaggi e strumenti comuni e alla costruzione di un sapere condiviso. Questa dimensione generativa rappresenta un valore aggiunto del progetto, poiché avvicina la produzione accademica al miglioramento concreto delle pratiche educative.

Accanto a questi aspetti, emergono tuttavia alcune criticità e sfide che meritano attenzione. In primo luogo, la fase di raccolta dati ancora in corso non consente di trarre conclusioni definitive e richiede cautela nell'interpretazione dei risultati preliminari. Inoltre, la complessità della matrice può rappresentare un ostacolo alla sua diffusione pratica, rendendo necessario un lavoro di semplificazione e arricchimento con esempi concreti e casi d'uso. Dal punto di vista metodologico, occorre considerare i limiti tipici delle ricerche qualitative: il rischio di un'eccessiva dipendenza dalle percezioni dei partecipanti, che impone una costante triangolazione con fonti documentali e ulteriori evidenze empiriche; la possibilità di generalizzazioni limitate, che suggerisce la necessità di ulteriori indagini su un campione più ampio.

Pur essendo ancora in fase di sviluppo, la ricerca si configura come un contributo originale al dibattito scientifico sulle reti di scuole. La costruzione e validazione della matrice analitica rappresenta un esito teorico e pratico di rilievo, che mira a favorire sia la produzione di conoscenze empiriche sia il miglioramento concreto delle pratiche educative. La prospettiva generativa del progetto, orientata a creare spazi di confronto, a consolidare linguaggi comuni e a diffondere pratiche efficaci, costituisce il valore aggiunto della ricerca.

Riferimenti bibliografici

Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report, 13*(4), 544–559.

Berthod, O., & Segato, F. (2019). Developing purpose-oriented networks: A process view. *Perspectives in Public Management and Governance, 2*(3), 203–212. https://doi.org/10.1093/ppmgov/gvz008

Bourke, R. (2023). Responding to complexity in disadvantaged school contexts: The role of school networks in building social capital. *Irish Educational Studies, 42*(4), 1043–1064. https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2258499

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Bygstad, B., & Munkvold, B. E. (2007). The significance of member validation in qualitative analysis: Experiences from a longitudinal case study. In *Proceedings of the 40th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'07)* (pp. 243b–243b). IEEE. https://doi.org/10.1109/HICSS.2007.553

Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., & Teddlie, C. (2020). *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement*. Routledge.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.

De Lima, J. Á. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change, 11*(1), 1–21. https://doi.org/10.1007/s10833-008-9099-1

European Commission. (2018). *Networks for learning and development across school education.* European Commission.

Harris, A., Jones, M., & Huffman, J. (2017). *Teachers leading educational reform: The power of professional learning communities.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315630724

Kampylis, P., Punie, Y., & Devine, J. (2015). *Promoting effective digital-age learning: A European framework for digitally-competent educational organisations*. Publications Office of the European Union.
Lambicchi, A., & Pastori, G. G. E. (2025). Reti di scuole: Essere e fare rete. Una matrice di analisi delle forme, dei processi e delle pratiche delle reti di scuole per l'innovazione pedagogico-didattica. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education, 20*(1), 203-218. https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/21665
Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Sage Publications.
Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.
OECD. (2019). *Measuring innovation in education 2019, Educational research and innovation*. OECD Publishing.
OECD. (2020). *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling*. OECD Publishing.
OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en
ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf
Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Junior.
Stoll, L. (2010). Connecting learning communities: Capacity building for systemic change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (Vol. 23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_28
UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en
UNESCO. (2023). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages; highlights*. International Task Force on Teachers for Education 2030. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400
Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications.
Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

Normativa italiana

Costituzione della Repubblica Italiana. (2001). Titolo V, riforma del 2001.
D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche. Gazzetta Ufficiale n. 162 del 13 luglio 1999.
Legge 24 dicembre 1993, n. 537. Interventi correttivi di finanza pubblica. Gazzetta Ufficiale n. 303 del 28 dicembre 1993.
Legge 15 marzo 1997, n. 59. Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa. Gazzetta Ufficiale n. 63 del 17 marzo 1997.
Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. Gazzetta Ufficiale n. 162 del 15 luglio 2015.

I.4
La radio e il podcast nella didattica: la scuola e l'università "on air"
Radio and Podcasting in Education: Schools and Universities "On Air"

Mariagemma Pecoraro
Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione | SPPEFF
mariagemma.pecoraro@unipa.it

Con questo lavoro si intende contribuire al dibattito accademico e istituzionale sull'impiego didattico della radio scolastica e del podcast, offrendo un quadro analitico e proponendo approcci operativi per l'apprendimento e l'inclusione. L'obiettivo generale è duplice: ricostruire lo stato dell'arte sull'uso educativo del podcast e progettare e valutare interventi replicabili in contesti scolastici e universitari. A tal fine sono stati realizzati: una revisione sistematica (Scopus e Web of Science, 2021–2025, protocollo PRISMA) per mappare ambiti, metodi ed esiti; una sperimentazione pilota nella scuola primaria (classi IV) centrata su cicli di ideazione–progettazione–produzione–revisione con pubblicazione in ambienti controllati; un laboratorio universitario nei percorsi del sostegno (N=96) con produzione di podcast tematici e rilevazione post-attività tramite questionario (Likert 20 item + 3 aperte). La revisione evidenzia convergenza su engagement, organizzazione cognitiva e valore del modello "student-as-producer", a fronte di una minore rappresentazione dei gradi scolastici inferiori e di una certa eterogeneità metodologica degli studi. Nel Corso di Abilitazioni Sostegno emergono accettabilità, utilità percepita per ripasso/organizzazione dei contenuti e l'importanza di condizioni operative chiare (scalette, rubriche, paratesti, trascrizioni). La sperimentazione primaria definisce un protocollo implementativo tracciabile integrabile nelle UDA. Nel complesso, il lavoro propone un modello operativo replicabile e a basso costo, con ricadute sulla progettazione didattica e sulla formazione docenti e individua priorità di ricerca: ampliamento dei campioni scolastici, impiego sistematico di misure oggettive di apprendimento e monitoraggio dell'accessibilità.

Parole chiave: accessibilità, didattica inclusiva, podcasting educativo, revisione sistematica, scuola primaria.

This study seeks to contribute to the academic and institutional debate on the educational use of school radio and podcasting, offering an analytical framework and proposing operational approaches for learning and inclusion. The overall aim is twofold: to reconstruct the state of the art on educational uses of podcasting and to design and evaluate interventions that can be replicated in school and university settings. To this end, we conducted: a systematic review (Scopus and Web of Science, 2021–2025, PRISMA protocol) to map domains, methods, and outcomes; a pilot intervention in primary school (fourth-grade classes) organized in iterative cycles of ideation–design–production–revision with publication in controlled environments; and a university laboratory within the Special Needs Teacher Training programme (N = 96), involving the production of thematic podcasts and a post-activity survey (20-item Likert scale + 3 open-ended questions). The review shows convergence on engagement, cognitive organization, and the value of the student-as-producer model, alongside a lower representation of lower school grades and some methodological heterogeneity across studies. In the TFA course, findings point to acceptability, perceived usefulness for revision/organization of content, and the importance of clear operational conditions (outlines, rubrics, paratexts, transcripts). The primary-school pilot defines a traceable implementation protocol that can be integrated into existing units of learning. Overall, the work proposes a replicable, low-cost operational model with implications for instructional design and teacher education, and identifies research priorities: broader school samples, systematic use of objective learning measures, and ongoing monitoring of accessibility.

Keywords: accessibility, educational podcasting, inclusive teaching, primary school, systematic review.

1. Quadro teorico di riferimento

Negli ultimi anni, la diffusione delle tecnologie digitali ha trasformato radicalmente i processi educativi, modificando le modalità di insegnamento, le strategie didattiche e gli ambienti di apprendimento. La digitalizzazione della scuola e dell'università non si riduce a un semplice trasferimento di contenuti da un formato analogico a uno elettronico, ma implica la possibilità di riorganizzare in profondità le pratiche formative, introducendo approcci più interattivi, personalizzati e inclusivi, in linea con i quadri europei sulle competenze digitali dei docenti (Redecker, 2017). Gli studenti, fin dall'infanzia, sono oggi immersi in un ecosistema mediale complesso, caratterizzato da un intreccio di tecnologie, linguaggi e piattaforme che modificano non solo l'accesso alle informazioni, ma anche i processi cognitivi e relazionali (Clark-Wilson, Robutti & Thomas, 2020). La scuola contemporanea si trova così a dover rispondere a nuove sfide, ripensando le proprie pratiche per garantire un apprendimento significativo, critico e partecipato.

Tra le risorse digitali che stanno emergendo con maggiore forza nel panorama educativo, un ruolo di crescente rilievo è assunto dai podcast educativi e, più in generale, dalla didattica basata sulla radio e sull'audio. L'interesse verso questo formato deriva da caratteristiche intrinseche che lo rendono particolarmente adatto ai contesti di apprendimento: la fruizione asincrona, che consente a studenti e docenti di svincolarsi dai vincoli spazio-temporali della lezione tradizionale; la flessibilità, che permette di adattare i contenuti alle esigenze dei diversi contesti educativi; la portabilità, che consente di accedere ai materiali in qualunque momento e da qualunque dispositivo; la possibilità di coinvolgere gli studenti anche come produttori di contenuti, favorendo forme di apprendimento attivo e partecipativo (Newman et al., 2021). In questo senso, il podcasting non rappresenta un mero supporto didattico, bensì un vero e proprio ambiente di apprendimento, in cui il processo educativo si configura come esperienza partecipativa e collaborativa.

Numerosi studi hanno sottolineato i benefici del podcasting nella didattica. Nella formazione degli insegnanti, ad esempio, l'uso dei podcast è stato associato a un incremento dell'engagement, a un miglioramento della comprensione disciplinare e a un rafforzamento delle competenze comunicative e riflessive (Besser, Blackwell & Saenz, 2022). La possibilità di ascoltare e riascoltare i contenuti, tipica della fruizione asincrona, favorisce l'autonomia dello studente e sostiene processi di apprendimento personalizzati, rispettando i tempi e i ritmi individuali.

Parallelamente, la produzione di podcast richiede agli studenti di riorganizzare i contenuti, selezionare le informazioni rilevanti, elaborare una scaletta e curare la comunicazione: attività che sviluppano capacità di sintesi, riflessione critica e metacognizione (Hyangsewu, 2024). Il riferimento alle teorie pedagogiche consente di comprendere più a fondo la rilevanza del podcasting come dispositivo formativo. Secondo le teorie costruttiviste, l'apprendimento non si configura come una semplice trasmissione di conoscenze dall'insegnante allo studente, ma come un processo attivo e dinamico di costruzione del sapere, in cui il discente rielabora e organizza le informazioni attraverso l'interazione con l'ambiente e con gli altri (Schunk, 2020). In questa prospettiva, la realizzazione di un podcast costringe lo studente a rielaborare attivamente le informazioni, a ricombinarle in una forma comunicativa coerente e a farne oggetto di riflessione, innescando un apprendimento più profondo e duraturo. Il connettivismo (Siemens, 2005) interpreta l'apprendimento come creazione e gestione di reti: i podcast, condivisi su piattaforme online e diffusi attraverso canali digitali, diventano nodi di una rete di conoscenze, che gli studenti possono esplorare e arricchire, costruendo connessioni interdisciplinari. L'apprendimento sociale (Bandura, 1986) evidenzia infine l'importanza dell'interazione e dell'osservazione: la progettazione e l'ascolto di podcast favoriscono pratiche di peer learning, scambio di feedback e processi di modellamento, rafforzando non solo le competenze cognitive ma anche quelle sociali e relazionali.

L'uso del podcast nella didattica si colloca inoltre nel quadro dell'Universal Design for Learning (UDL), che invita a progettare ambienti di apprendimento accessibili e flessibili, capaci di rispondere alle esigenze di una popolazione studentesca eterogenea. Il podcast, grazie alla sua natura multimodale

e alla possibilità di essere riascoltato, rappresenta uno strumento efficace per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) o Disturbi Specifici dell'Apprendimento, che possono beneficiare di un supporto uditivo alternativo alla lettura tradizionale. Diversi studi confermano il valore inclusivo di questo formato: Abubakar e Soetan (Abubakar et al., 2024) sottolineano come i podcast favoriscano l'adattamento dei ritmi di apprendimento; Whitnall e Victory Oforji (2025) ne evidenziano il potenziale per promuovere l'inclusione universitaria; Sulaeman et al. (2025) mostrano come possano sostenere la partecipazione attiva nella scuola primaria. Parallelamente, studi in ambito EFL hanno rilevato l'efficacia del podcasting nel migliorare abilità di ascolto e comprensione, particolarmente utili nell'apprendimento linguistico (Indahsari, 2020).

Tuttavia, è necessario riconoscere i limiti del formato audio per studenti con disabilità uditive: per rendere il podcast pienamente accessibile, occorre affiancarlo con trascrizioni testuali, sottotitoli o materiali visivi integrativi, affinché diventi uno strumento realmente inclusivo (Gunderson & Cumming, 2023).

L'integrazione dei podcast nelle pratiche didattiche assume anche un significato rilevante dal punto di vista della motivazione e dell'apprendimento autentico. Come evidenzia Kay (2012), la creazione di un prodotto destinato a un pubblico reale stimola l'impegno, la cura e il senso di responsabilità, favorendo un apprendimento più coinvolgente. L'aspetto motivazionale è rafforzato dal carattere pubblico e condiviso del podcast, che offre agli studenti la possibilità di comunicare oltre i confini dell'aula e di percepire la rilevanza sociale del proprio lavoro. Nelle discipline storico-sociali, ad esempio, il podcast si è dimostrato particolarmente efficace: la trasformazione di contenuti disciplinari in narrazioni audio consente di sviluppare pensiero critico, capacità argomentative e consapevolezza epistemologica (Vandenberg, 2018; Shumack & Gilchrist, 2009). Moore (2024) sottolinea come l'impiego del podcast arricchisca la didattica universitaria, offrendo spazi di riflessione dialogica e collaborativa.

Il quadro normativo italiano ed europeo sostiene questo orientamento. Il Piano Nazionale Scuola Digitale (MIUR, 2015) e il quadro europeo DigCompEdu (Redecker, 2017) e il più recente aggiornamento del framework europeo delle competenze digitali (European Commission, 2025) indicano con chiarezza la necessità di sviluppare competenze digitali nei docenti e negli studenti, promuovendo l'uso consapevole e critico delle tecnologie. In questo contesto, il podcast appare perfettamente coerente con le linee guida istituzionali: rappresenta infatti una modalità per ampliare i linguaggi della didattica, stimolare la creatività, favorire la partecipazione e promuovere competenze comunicative e digitali.

Accanto ai benefici, non vanno trascurate le criticità. Alcuni studi hanno rilevato barriere legate alle infrastrutture tecnologiche e alla disponibilità di risorse, soprattutto nei contesti educativi meno dotati (Cecilio-Fernandes et al., 2020). Newman et al. (2021) hanno evidenziato difficoltà di accessibilità e usabilità, nonché la necessità di un'implementazione strutturata del podcasting nei percorsi formativi. In mancanza di una progettazione accurata, infatti, il rischio è che il podcast venga adottato in maniera superficiale, riducendosi a un semplice trasferimento di contenuti in formato audio, senza produrre una reale innovazione didattica.

Alla luce dei contributi analizzati, il podcasting educativo può essere ricondotto ad alcune cornici concettuali principali che ne spiegano l'impatto sui processi di apprendimento. In primo luogo, esso si inserisce in una prospettiva costruttivista e di apprendimento attivo, poiché richiede agli studenti di rielaborare i contenuti, organizzarli e trasformarli in un prodotto comunicativo. In secondo luogo, il podcasting sostiene la motivazione e l'engagement, favorendo forme di apprendimento autentico legate alla produzione di contenuti destinati a un pubblico reale. Una terza cornice riguarda l'inclusione e l'accessibilità, in linea con i principi dell'Universal Design for Learning, che valorizzano la flessibilità dei linguaggi e la personalizzazione dei percorsi. Infine, il podcast agisce sullo sviluppo di competenze trasversali e professionali, tra cui competenze comunicative, riflessive e digitali, risultando particolarmente significativo nei contesti di formazione iniziale e continua dei docenti.

Queste cornici teoriche costituiscono il quadro interpretativo entro cui leggere i risultati degli studi empirici analizzati nel presente contributo.

A partire da queste cornici concettuali, la ricerca assume come ipotesi di fondo che il podcasting educativo favorisca processi di apprendimento più attivi, riflessivi e inclusivi, incidendo positivamente sulla partecipazione, sulla motivazione e sulla rielaborazione dei contenuti disciplinari.

In questa prospettiva è possibile delineare un modello interpretativo sintetico del podcasting educativo. Le attività di pianificazione e organizzazione dei contenuti attivano processi di elaborazione profonda e strutturazione concettuale, incidendo sull'apprendimento disciplinare.

La scrittura per l'ascolto e la trasformazione dei contenuti in narrazione audio stimolano capacità di sintesi e metacognizione. Le dinamiche collaborative implicate nella produzione dei podcast favoriscono partecipazione e apprendimento sociale. Infine, la flessibilità e l'accessibilità del formato audio sostengono personalizzazione e inclusione. Il podcasting può dunque essere interpretato come un dispositivo che mette in relazione processi attivati ed esiti formativi attraverso meccanismi cognitivi, motivazionali e sociali integrati.

In conclusione, il podcast deve essere inteso non come una moda tecnologica, ma come un dispositivo trasformativo, capace di agire a diversi livelli: sul piano cognitivo, favorisce la rielaborazione profonda e la comprensione critica; sul piano sociale, stimola la collaborazione e la costruzione collettiva del sapere; sul piano inclusivo, amplia le possibilità di accesso e di espressione; sul piano professionale, contribuisce allo sviluppo di competenze comunicative e riflessive fondamentali per la formazione docente. È in questa prospettiva che la presente ricerca colloca il podcast nella didattica, considerandolo un ponte tra innovazione metodologica e curricolo, tra apprendimento disciplinare e competenze trasversali, tra tradizione e futuro dell'educazione.

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

Il presente lavoro si propone di analizzare il potenziale formativo del podcasting educativo nei contesti della scuola primaria, dei corsi universitari di Scienze della Formazione Primaria e dei percorsi di abilitazione al sostegno. In particolare, la ricerca intende indagare in che modo l'ascolto e la produzione di contenuti audio possano incidere sui processi di apprendimento, sulla motivazione e sullo sviluppo di competenze trasversali e digitali, in un'ottica inclusiva.

Alla luce di tali premesse, lo studio assume come obiettivo generale quello di comprendere le modalità attraverso cui il podcasting può essere integrato efficacemente nei percorsi educativi e i principali effetti associati al suo utilizzo.

In particolare, la ricerca è guidata dalle seguenti domande:

- RQ1. In che modo il podcasting viene progettato e integrato nei percorsi didattici nei diversi contesti educativi considerati?
- RQ2. Quali effetti emergono dall'uso del podcasting in termini di apprendimento disciplinare, motivazione, partecipazione e inclusione degli studenti?
- RQ3. Quali competenze cognitive, comunicative, riflessive e digitali risultano maggiormente sviluppate attraverso attività didattiche basate sulla produzione di podcast?

Coerentemente con tali interrogativi, gli obiettivi specifici del lavoro sono:

- analizzare pratiche, percezioni ed esperienze di docenti e studenti rispetto all'uso del podcast in ambito educativo;
- individuare modalità organizzative e metodologiche efficaci per l'integrazione del podcasting in percorsi disciplinari e interdisciplinari;
- esaminare punti di forza e criticità emersi durante l'implementazione delle esperienze;
- elaborare indicazioni operative per la progettazione di attività e curricoli che valorizzino il podcasting come strumento di apprendimento attivo, collaborativo e riflessivo.

3. Scelte metodologiche e procedurali

Il percorso di ricerca, strutturato secondo un disegno misto che combina approcci quantitativi e qualitativi, si articola in quattro fasi. Tale impostazione ha permesso di integrare la misurazione oggettiva degli apprendimenti con l'analisi qualitativa delle esperienze e delle percezioni dei partecipanti, garantendo una visione più completa e triangolata dei fenomeni osservati.

La scelta di un disegno misto risponde all'esigenza di articolare l'indagine su due livelli complementari. La revisione sistematica della letteratura ha costituito il fondamento teorico-empirico dello studio, consentendo di individuare tendenze, approcci metodologici e principali evidenze relative all'impiego del podcasting in educazione. Le successive sperimentazioni sul campo sono state progettate alla luce dei risultati emersi dalla review, con l'obiettivo di verificarne e approfondirne gli esiti in contesti specifici.

In tale prospettiva, la revisione e le indagini empiriche non rappresentano momenti separati, ma parti integrate di un unico impianto di ricerca, orientato alla triangolazione dei dati e al rafforzamento della validità interpretativa dei risultati.

Il percorso di ricerca è stato strutturato in quattro fasi:

– Nella prima fase è stata condotta una revisione sistematica della letteratura internazionale (2021–2025) con l'obiettivo di ricostruire lo stato dell'arte sull'impiego dei podcast in ambito educativo e formativo. La ricerca è stata realizzata consultando due database di riferimento, Scopus e Web of Science, e ha seguito il protocollo PRISMA, che garantisce rigore metodologico e trasparenza attraverso un processo di selezione articolato in più fasi.
  L'identificazione iniziale ha restituito un corpus di 1126 articoli (649 da Scopus e 477 da WoS). Dopo la rimozione dei 43 duplicati, sono rimasti 1083 contributi, sottoposti a screening su titoli e abstract. Da questa fase sono stati selezionati 128 articoli ritenuti pertinenti, dei quali, a seguito dell'analisi del full-text e dell'applicazione dei criteri di inclusione ed esclusione, 85 studi sono stati inclusi nel campione finale.
  L'esame di questi articoli ha permesso di delineare i principali approcci metodologici impiegati, le aree disciplinari maggiormente rappresentate, i contesti educativi più indagati e gli effetti documentati sull'apprendimento, sulla motivazione e sulla partecipazione degli studenti, offrendo così un quadro aggiornato e sistematico delle ricerche sul podcasting in educazione.
– La seconda fase ha riguardato la sperimentazione nella scuola primaria, condotta tra gennaio e giugno 2025 in sei classi quarte, per un totale di 109 alunni. Quattro classi hanno partecipato all'intervento didattico basato sulla creazione e sull'ascolto di podcast, mentre due classi hanno svolto il ruolo di gruppo di controllo. L'intervento si è sviluppato in più momenti: ideazione dei contenuti, progettazione della scaletta, registrazione, montaggio e diffusione degli episodi su piattaforme digitali. La raccolta dei dati è avvenuta attraverso test pre e post per la verifica delle conoscenze disciplinari, quiz ritardato per la memorizzazione, griglie di osservazione per la partecipazione, questionari di feedback e interviste agli insegnanti.
– La terza fase si è concentrata sulla formazione universitaria dei corsisti del corso di abilitazione al sostegno, con un campione di 96 corsisti (58 della scuola secondaria di primo grado e 38 della secondaria di secondo grado), suddivisi in gruppi di lavoro. L'intervento, realizzato tra marzo e maggio 2025, ha previsto la creazione di podcast tematici incentrati sulle TIC e sulle metodologie inclusive. La raccolta dei dati è stata effettuata tramite questionari a scala Likert (20 item) e domande aperte ispirati al modello Hanson et al. (2024), con l'obiettivo di rilevare percezioni, competenze digitali e riflessioni metodologiche dei partecipanti.
– La quarta fase, non ancora avviata al momento attuale, è finalizzata a valutare in maniera integrata l'impatto degli interventi condotti. Essa prevede l'analisi comparativa dei dati raccolti, sia di tipo quantitativo (test pre e post, questionari, analisi statistiche) sia qualitativo (diari di bordo, interviste, prodotti realizzati dagli studenti), con l'obiettivo di fornire una valutazione complessiva sull'efficacia

del podcasting come strumento didattico trasversale. Tale fase, che sarà sviluppata nei prossimi mesi, intende mettere in relazione i risultati emersi dalle sperimentazioni sul campo con le evidenze provenienti dalla scoping review, così da restituire un quadro integrato , comparativo e attendibile sull'impatto dei podcast nei diversi contesti educativi.

3.1 Prima fase: Revisione Sistematica

L'emergere dei podcast come strumento didattico ha reso necessario un lavoro di sintesi e analisi critica della letteratura esistente, al fine di individuare tendenze, buone pratiche, criticità e prospettive future. In questo contesto, la revisione sistematica qui condotta ha avuto l'obiettivo di mappare gli studi pubblicati più di recente sull'impiego dei podcast nella scuola e nell'università, fornendo un quadro aggiornato e affidabile a sostegno della sperimentazione didattica.

La revisione è stata guidata da un insieme di domande di ricerca (Research Questions – RQ), elaborate sulla base dei principi metodologici di Kroll et al. (2018) e Petersen et al. (2015), che hanno orientato l'intero processo metodologico:

- RQ1: Quanti studi pubblicati tra il 2021 e il 2025 sull'utilizzo didattico dei podcast sono presenti nei database Scopus e Web of Science?
  - RQ1.1: Quali metodi di ricerca sono stati impiegati negli studi selezionati?
  - RQ1.2: In quali contesti educativi (scolastici, universitari, formali/informali) è stato maggiormente utilizzato il podcast?
  - RQ1.3: In quali discipline viene prevalentemente impiegato il podcast come strumento didattico?
- RQ2: Quali sono gli effetti documentati dell'uso dei podcast, rispetto alla didattica tradizionale o ad altri strumenti digitali, in termini di apprendimento attivo, motivazione e partecipazione degli studenti?

Il lavoro si è svolto secondo le linee guida PRISMA (Page et al., 2021), che prevedono un percorso in quattro fasi – identificazione, screening, eleggibilità e inclusione – con lo scopo di assicurare trasparenza, replicabilità e rigore. Sono stati consultati i database Scopus e Web of Science (WoS), scelti per l'ampiezza della copertura disciplinare e per la loro rilevanza nel panorama scientifico internazionale. La ricerca è stata condotta tramite stringhe booleane che hanno combinato i termini *podcast, podcasting, education, teaching, learning* con parole chiave relative ai destinatari (*students, learners, teacher education, primary education*).

Per garantire coerenza e pertinenza, sono stati definiti specifici criteri di inclusione: pubblicazioni comprese tra gennaio 2021 e maggio 2025; articoli peer-reviewed accessibili in full-text; testi redatti in lingua inglese o italiana; studi incentrati sull'impiego didattico del podcast in contesti scolastici o universitari, sia nella formazione iniziale che in quella continua.

Parallelamente, sono stati esclusi contributi non sottoposti a revisione paritaria, articoli non accessibili integralmente, studi focalizzati su ambiti non educativi (es. giornalismo, marketing), lavori puramente teorici privi di dati empirici e ricerche concentrate esclusivamente sui video podcast.

Pur avendo escluso dall'indagine tali contributi teorici, si riconosce il valore delle riflessioni concettuali come cornice interpretativa del fenomeno.

Negli ultimi anni, infatti, la letteratura ha avviato un dibattito critico sull'evoluzione del podcasting educativo, interrogandosi sulla direzione assunta da questa pratica dopo la fase iniziale di forte sperimentazione, in termini di maturazione pedagogica e di integrazione stabile nei contesti formativi.

In questo contributo, il termine podcasting è utilizzato in riferimento a pratiche di produzione e fruizione di contenuti audio progettati per la distribuzione seriale e asincrona, generalmente tramite piattaforme dedicate, e inseriti in un percorso didattico strutturato.

A differenza del digital storytelling, che si concentra prevalentemente sulla narrazione di storie digitali con una forte componente espressiva e narrativa, il podcasting educativo, così come adottato negli studi analizzati, è orientato alla costruzione di contenuti disciplinari, alla rielaborazione concettuale e alla mediazione dei saperi, con finalità esplicitamente formative.

L'identificazione iniziale ha restituito 1126 articoli (649 da Scopus e 477 da WoS). Dopo la rimozione dei duplicati (43 unità), il corpus si è ridotto a 1083 contributi. In seguito allo screening di titoli e abstract, sono stati selezionati 128 articoli pertinenti; l'analisi dei full text ha infine portato all'inclusione di 85 articoli, che costituiscono il campione finale oggetto di indagine.

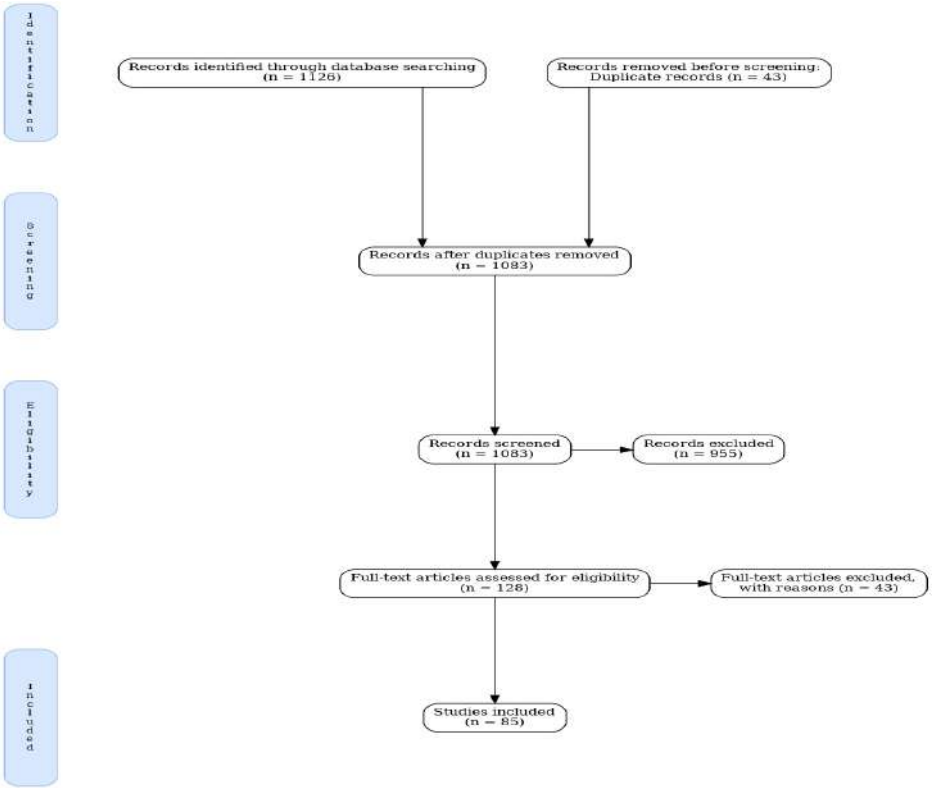


Fig. 1 – Diagramma di flusso

Dall'analisi dei dati raccolti emergono alcune evidenze significative. In primo luogo, la distribuzione dei contesti mostra una netta prevalenza di studi condotti in ambito universitario (94,1%), con una presenza più limitata ma significativa nella scuola primaria e secondaria (3,5%) e in contesti informali o di formazione professionale (2,4%). Per quanto riguarda le aree disciplinari, gli studi si concentrano soprattutto sulle scienze della salute (35,3%), seguite da quelle dell'educazione e formazione (21,2%) e dalle scienze sociali e umanistiche (17,6%), mentre risultano meno rappresentate le discipline STEM e linguistiche.

Dal punto di vista metodologico, gli approcci utilizzati sono eterogenei: il 31,8% degli studi adotta metodi qualitativi (interviste, focus group, studi di caso), il 21,2% approcci quantitativi (survey, test pre-post, disegni sperimentali), mentre il 25,9% integra metodi misti. Una quota residua di studi si configura come revisione della letteratura o contributo descrittivo.

Rispetto agli esiti documentati, i podcast risultano particolarmente efficaci nel promuovere apprendimento attivo, motivazione e coinvolgimento. Alcuni studi evidenziano, inoltre, il valore del podcast come strumento di co-costruzione del sapere, soprattutto quando gli studenti non si limitano a un ascolto passivo ma partecipano attivamente alla creazione di contenuti. Restano, tuttavia, alcune criticità: l'esiguità dei campioni osservati, la carenza di studi longitudinali, la mancanza di standard comuni e l'insufficiente attenzione ai temi dell'accessibilità, soprattutto per studenti con disabilità uditive.

Nel complesso, la revisione evidenzia come il podcast si configuri come una risorsa educativa innovativa, con un forte potenziale trasformativo nelle pratiche didattiche, ma ancora in una fase di sviluppo teorico e metodologico. Le linee di ricerca futura convergono sulla necessità di consolidare protocolli più rigorosi, ampliare lo studio ai gradi scolastici inferiori, promuovere repository aperti e integrarlo con tecnologie emergenti come intelligenza artificiale e realtà aumentata.

3.2 Seconda Fase: Sperimentazione alla Scuola Primaria

L'audio educativo, radio scolastica e podcast, si configura come un dispositivo capace di coniugare rigore disciplinare, sviluppo di competenze trasversali e istanze di inclusione, offrendo agli alunni occasioni strutturate di comunicazione orale, scrittura per l'ascolto e progettazione collaborativa. Muovendo da tali premesse è stato progettato e sperimentato un intervento pilota nella scuola primaria, centrato sulla produzione e fruizione di podcast come leva per l'apprendimento attivo. Il riferimento teorico privilegia un impianto costruttivista, che concepisce l'apprendimento come rielaborazione e costruzione di significato attraverso compiti autentici, integrato con i principi dell'Universal Design for Learning, che raccomandano pluralità di mezzi di rappresentazione, azione/espressione e coinvolgimento; da qui la scelta di garantire trascrizioni e paratesti per ogni episodio e di sostenere le fasi di lavoro con scalette, script e altri strumenti di scaffolding. La selezione del podcast come medium è intenzionalmente curricolare: la scrittura per l'ascolto costringe a ordinare e chiarire i concetti, a curare il registro e la coesione del discorso, a considerare l'audience e la responsabilità autoriale derivante dalla pubblicazione.

La sperimentazione ha adottato un disegno quasi-sperimentale con gruppo di intervento e gruppo di controllo non equivalente. Sono state coinvolte sei classi quarte (età 9-10 anni) per un totale di 109 alunni; quattro classi hanno seguito il percorso con podcasting, due classi hanno proseguito con pratiche didattiche ordinarie su contenuti analoghi. L'intervento si è sviluppato lungo sei mesi, da gennaio a giugno 2025, per un monte-ore di circa cinquanta ore integrate nella programmazione curricolare.

Voce	**Dettaglio**
Ordine e classe	Scuola primaria, classe IV (9–10 anni)
Numero classi / alunni	6 classi; N = 109 alunni
Gruppi	4 classi intervento (podcast); 2 classi controllo (didattica ordinaria)
Durata complessiva	Gennaio–Giugno 2025 (T 6 mesi)
Monte-ore	≈ 50 ore integrate nelle UDA
Format didattico	Ideazione → Progettazione → Registrazione/Montaggio → Revisione/Peer review → Pubblicazione
Piattaforme	Produzione/hosting: SoundCloud; Aggregazione/portfolio: Google Sites
Ruoli di gruppo	Conduttore; Autore; Tecnico; Revisore (a rotazione)
Misure di accessibilità	Trascrizioni, scalette/script guidati, paratesti standardizzati
Etica	Informativa famiglie; ambienti digitali controllati; nessun dato sensibile in audio

Tab. 1 – Disegno quasi-sperimentale: campione, gruppi, tempi e setting operativo

Gli obiettivi formativi erano espliciti: verificare l'efficacia del podcast nel potenziare gli apprendimenti disciplinari (comprensione, applicazione e ritenzione a distanza), sviluppare competenze comunicative orali (organizzazione del discorso, uso del lessico disciplinare, coesione e registro), promuovere capacità di pianificazione e collaborazione nei gruppi (assegnazione di ruoli, gestione dei tempi, problem solving condiviso), incrementare motivazione, partecipazione e autoefficacia e, infine, favorire inclusione e accessibilità offrendo vie alternative di espressione e fruizione a beneficio in particolare degli alunni con BES. In coerenza con tali obiettivi, le ipotesi operative prevedevano un guadagno pre/post superiore per il gruppo sperimentale con miglior mantenimento al follow-up, unitamente a evidenze osservative di maggiore coinvolgimento, qualità comunicativa e collaborazione.

L'architettura didattica ha combinato moduli tematici e fasi ricorrenti, così da far evolvere progressivamente competenze tecniche, comunicative e organizzative. Ogni ciclo prevedeva ascolto e analisi guidata di esempi per riconoscere struttura e funzione dei testi orali; brainstorming e selezione dei contenuti disciplinari; stesura di scalette e micro-script orientati alla chiarezza per l'ascolto; ricerca, validazione e parafrasi delle fonti per garantire accuratezza; prove di voce, registrazione e montaggio essenziale con cura di ritmo, pause e intelligibilità; definizione di titolo, descrizione e crediti, quindi pubblicazione in ambienti controllati (SoundCloud) e organizzazione in un portale Google Sites. La dimensione pubblica del prodotto ha reso visibile il lavoro di classe, costituendo nel contempo un portfolio digitale. I gruppi hanno operato con ruoli espliciti (conduttore, autore, tecnico, revisore), ruotati ad ogni ciclo per equità e ampiezza di esperienza. La revisione tra pari, guidata da una rubrica comune con criteri contenutistici, comunicativi e tecnici, ha sostenuto un miglioramento iterativo del prodotto.

Fase	**Attività chiave**	**Ruoli (a rotazione)**	**Strumenti**
Ideazione	Brainstorming; selezione contenuti disciplinari; definizione focus e titolo	Autore; Conduttore	Foglio condiviso; lavagna/notes
Progettazione	Stesura **scaletta** e micro-script; piano tempi; assegnazione ruoli	Autore; Revisore	Template scaletta; editor testi
Registrazione	Prove voce; registrazione in blocchi brevi (2–3 take)	Conduttore; Tecnico audio	Microfono USB + cuffie; app registrazione (Audacity)
Montaggio	Tagli essenziali; normalizzazione; aggiunta musica **royalty-free**	Tecnico; Autore	(Audacity); libreria audio CC BY
Paratesti	Titolo e descrizione breve; crediti/licenze; copertina	Revisore; Autore	Modello copertina; guida stile; modulo crediti
Pubblicazione	Upload episodio; organizzazione in repository di classe	Tecnico	SoundCloud (hosting); Google Sites (portfolio)
Peer review & Revisione	Ascolto reciproco; feedback con rubrica; revisione finale	Tutti	Rubrica condivisa; modulo feedback

Tab. 2 – Workflow operativo delle fasi di lavoro

Nel complesso, l'intervento è stato definito secondo un protocollo operativo standardizzato (fasi, ruoli, materiali e tempi), con procedure di documentazione e controllo (rubriche, checklist, paratesti e trascrizioni) utili a garantire replicabilità, tracciabilità e omogeneità di implementazione tra classi. La pianificazione degli strumenti di rilevazione, la distinzione dei gruppi, le cautele etiche e l'uso di ambienti digitali controllati costituiscono presìdi per la qualità metodologica (affidabilità delle misure, contenimento delle fonti di varianza non desiderata e presidio delle minacce alla validità interna/esterna).

3.3 Terza Fase: Sperimentazione universitaria: podcasting per la didattica inclusiva

La terza fase ha riguardato la formazione universitaria dei corsisti frequentanti il corso di abilitazione al sostegno e ha coinvolto 96 corsisti complessivi, di cui 58 afferenti alla scuola secondaria di primo grado e 38 alla secondaria di secondo grado. Le attività si sono svolte tra marzo e maggio 2025 e sono state progettate per integrare in modo sistematico il podcasting educativo nella didattica inclusiva, con un focus sulle TIC e sulle metodologie per l'inclusione. I corsisti sono stati organizzati in gruppi di lavoro (5-7 componenti), ciascuno incaricato di ideare e produrre un episodio podcast tematico (durata indicativa 8-10 minuti) su argomenti trattati nel corso, così.
Per ridurre barriere tecniche e garantire qualità del prodotto, l'intervento ha previsto una selezione preliminare degli strumenti tramite la Mobile Application Rating Scale (MARS), applicata da tre valutatori indipendenti dopo una breve formazione all'uso della scala. A valle dello screening di mercato (app mobili e piattaforme web gratuite/freemium) e dell'applicazione dei criteri MARS (coinvolgimento, funzionalità, estetica, qualità dell'informazione, qualità soggettiva), sono state identificate e rese disponibili ai gruppi cinque soluzioni consigliate: GarageBand, Soundtrap, Dolby On, Audacity (web) e Riverside.fm. La curvatura didattica di questa scelta è duplice: (a) accessibilità operativa per corsisti con livelli eterogenei di alfabetizzazione digitale; (b) affidabilità tecnica per ridurre attriti di setup e lasciare spazio al lavoro pedagogico di scripting, registrazione e revisione.

Voce	Dettaglio
Contesto	Percorso universitario di specializzazione per il sostegno
Campione	N = 96 corsisti (58 sec. I grado; 38 sec. II grado)
Periodo	Marzo–Maggio 2025 (2 sessioni laboratoriali da 5 h; tot. 10 h)
Organizzazione	Gruppi di 5–7 corsisti; produzione di 1 episodio podcast per gruppo (8–10 min)
Focus tematico	TIC per l'inclusione; metodologie didattiche inclusive
Format	Ideazione Progettazione (scaletta/script) Registrazione Montaggio Paratesti Pubblicazione Presentazione incrociata
Ruoli	Coordinatore; Referente contenuti; Voce; Tecnico audio; Revisore (a rotazione)
Strumenti operativi	App/Piattaforme selezionate con MARS (es. GarageBand, Soundtrap, Audacity web, Dolby On, Riverside.fm); librerie audio royalty-free
Accessibilità	Trascrizioni obbligatorie; guida allo speech chiaro; template paratesti (titolo, descrizione, crediti/licenze)
Ambiente	Pubblicazione controllata su repository d'aula/portale del corso
Rilevazione	Questionario finale: Likert 20 item + 3 aperte (percezioni, utilità per ripasso/memoria, usabilità strumenti)
Etica/Policy	Informative; esclusione di dati sensibili; ambienti protetti; rispetto licenze CC

Tab. 3 – Disegno dell'intervento

Il format laboratoriale si è articolato in due sessioni da cinque ore ciascuna (tot. 10 ore), integrate nel calendario del corso. La prima sessione ha mirato alla familiarizzazione strumentale (orientamento alle app selezionate, prova funzionalità di base, micro-task di registrazione/editing) e all'avvio della pro-

gettazione (scelta del tema, costruzione della scaletta, assegnazione dei ruoli: coordinatore, referente contenuti, voce, tecnico audio, revisore). La seconda ha privilegiato la produzione (registrazione in blocchi brevi con 2-3 take, editing essenziale, normalizzazione, aggiunta di stacchi musicali royalty-free), la pubblicazione controllata e la presentazione incrociata dei prodotti per alimentare il ripasso condiviso dei contenuti d'esame.

Sono stati forniti template per scalette e paratesti (titolo, descrizione, crediti/licenze), guide snelle per l'editing di base e checklist tecniche a tutela dell'intelligibilità e della pulizia del suono.

La raccolta dati per la valutazione dell'intervento ha seguito un impianto non sperimentale, trasversale, quantitativo-descrittivo: al termine delle attività, i corsisti hanno compilato un questionario a scala Likert (20 item) con tre domande aperte, ispirato a Hanson et al. (2024) e adattato al contesto italiano tramite doppia traduzione indipendente da parte di esperti (verifica di equivalenza semantica/culturale). Le sezioni del questionario hanno indagato: percezione generale ed engagement; utilità del podcast per ripasso/memorizzazione; preferenze rispetto a metodi tradizionali; esperienza d'uso delle app (funzionalità, stabilità, facilità). Lo strumento è stato somministrato online in un'unica somministrazione, con tempi di compilazione dedicati all'interno del corso.

Sul piano metodologico-organizzativo, il disegno ha curato: la standardizzazione procedurale (fasi, ruoli, materiali, tempi) per assicurare omogeneità di implementazione; la documentazione dei processi (scalette, script, paratesti, versioni audio) per garantire tracciabilità e permettere analisi successive; misure di accessibilità (trascrizioni obbligatorie, guida linguistica per lo speech chiaro, repository dei paratesti) e di etica digitale (informative, ambienti protetti, esclusione di dati sensibili nelle tracce audio); la riduzione degli attriti tecnici attraverso la preselezione MARS e micro-tutorial operativi; la valorizzazione formativa degli esiti con l'ascolto incrociato dei podcast a fini di ripasso condiviso e di costruzione di un archivio audio del corso.

Fase	**Attività chiave**	**Deliverable**	**Strumenti/Template**
Orientamento	Scelta strumenti (brief MARS) e prova funzionalità	Micro-task audio (30–60″)	Mini-guida app; checklist tecnica
Ideazione	Scelta tema; definizione target e obiettivi	Concept dell'episodio	Canvas "format + target"
Progettazione	Scaletta e micro-script; assegnazione ruoli	Scaletta + script validati	Template scaletta/script
Produzione	Registrazione in blocchi; editing essenziale	Traccia .wav/.mp3	App selezionate; cuffie/mic
Paratesti	Titolo, descrizione, crediti/licenze; copertina	Paratesti completi	Modello paratesti; guida stile
Pubblicazione	Upload; organizzazione in repository	Episodio pubblicato	Repository corso/portale
Presentazione	Ascolto incrociato; peer feedback con rubrica	Scheda feedback	Rubrica condivisa
Rilevazione	Compilazione questionario finale	Risposte aggregate	Form online

Tab. 4 – Workflow operativo delle fasi di lavoro

In sintesi, la terza fase ha messo a punto un protocollo didattico e valutativo replicabile nella formazione dei docenti di sostegno: selezione strumentale basata su criteri di qualità (MARS), format laboratoriale breve ma intensivo, produzione di podcast tematici come compito autentico

professionalizzante, e rilevazione delle percezioni/esperienze tramite questionario standardizzato ispirato alla letteratura recente. Questo assetto consente di osservare in modo sistematico usi, preferenze, difficoltà e affordance del podcasting nella didattica inclusiva universitaria, offrendo una base empirica per l'eventuale estensione e raffinamento del percorso formativo.

Dal punto di vista epistemologico, il presente studio si colloca in una prospettiva pragmatica e valutativa, orientata all'integrazione tra evidenze empiriche e progettazione didattica.

L'adozione di un disegno misto non mira soltanto a stimare l'efficacia del podcasting, ma a comprendere i processi attivati e le condizioni che ne favoriscono l'implementazione nei diversi contesti formativi. In tale cornice, la revisione sistematica e le due indagini sul campo sono concepite come componenti complementari di un unico percorso di ricerca, finalizzato a costruire un quadro interpretativo robusto e trasferibile, capace di sostenere la ricchezza delle evidenze raccolte e di orientare successive analisi integrative.

4. Stato dell'arte della ricerca

In questa sezione si presenta lo stato di avanzamento attuale della ricerca, ricostruendo in modo integrato le evidenze finora emerse dalle fasi precedenti e delineando le analisi previste per il consolidamento dei risultati.

La quarta fase è orientata a verificare in modo sistematico l'efficacia degli interventi messi in atto e a sistematizzare le evidenze raccolte. Per la sperimentazione alla scuola primaria (sei classi, N=109; quattro classi intervento e due controllo, gennaio-giugno 2025) è previsto il completamento dell'analisi delle differenze pre/post tra i gruppi sulle prove disciplinari e la sintesi degli indicatori osservativi (partecipazione, collaborazione, qualità dei prodotti audio), con attenzione alla coerenza di implementazione documentata da rubriche, checklist e paratesti standardizzati; la discussione dei risultati verrà ricondotta alle buone pratiche di trasparenza e tracciabilità proprie delle revisioni e mappature sistematiche, così come definite negli standard internazionali per il reporting (Page et al., 2021) e nelle linee guida per i systematic mapping studies (Petersen, Vakkalanka & Kuzniarz, 2015).

Per la formazione universitaria sul corso di abilitazione al sostegno (N=96) si procederà all'analisi delle risposte al questionario post-laboratorio (scala Likert 20 item + 3 aperte) con descrizione delle distribuzioni per sezione e verifica della coerenza interna delle scale mediante indicatori psicometrici consolidati, in particolare di Cronbach e di McDonald (Nunnally & Bernstein, 1994; McDonald, 1999), con riferimento anche alle indicazioni di sviluppo/validazione di scale nelle scienze sociali (DeVellis, 2016). L'integrazione tra i due assi di lavoro (primaria e corso abilitazione al sostegno) consentirà di mettere in relazione gli esiti (apprendimenti, partecipazione, qualità dei prodotti) con le condizioni operative (fidelity, accessibilità, usabilità degli strumenti), ancorando la lettura congiunta agli standard di reporting per revisioni e sintesi (Page et al., 2021) e alle procedure per il systematic mapping utili a classificare domini, metodi ed evidenze della letteratura sul podcast educativo (Petersen et al., 2015).

5. Punti di forza e di criticità della ricerca (anche in relazione a possibili ricadute sui contesti educativi e didattici)

Pur nella consapevolezza dei limiti costitutivi del disegno adottato, il percorso di ricerca condotto finora restituisce un quadro coerente e cumulativo sull'impiego del podcast in educazione, tenendo insieme la sistematizzazione della letteratura recente e due applicazioni sul campo in contesti formativi differenti (formazione universitaria dei docenti di sostegno e scuola primaria). I riscontri disponibili risultano in larga misura allineati alle evidenze internazionali che associano al podcasting vantaggi in termini di organizzazione cognitiva, motivazione, partecipazione e responsabilità comunicativa, specie quando gli

studenti assumono un ruolo attivo di autori e non soltanto di fruitori. Questa convergenza è riconducibile alla natura "compito autentico" del dispositivo: la scrittura per l'ascolto impone scelte di selezione, sintesi e chiarezza espositiva, mentre la pubblicazione (in ambienti controllati) introduce una dimensione di audience e di rendicontazione che sostiene l'impegno e la cura del prodotto. L'aderenza a procedure operative esplicite, fasi ricorsive di ideazione, progettazione, registrazione, revisione; ruoli a rotazione; rubriche di qualità; paratesti e trascrizioni, costituisce un ulteriore punto di forza, perché consente tracciabilità dei processi, comparabilità tra gruppi e replicabilità in altri contesti disciplinari e gradi scolastici. In questa prospettiva, la ricerca propone un contributo originale su due fronti: da un lato trasferisce nella scuola primaria e secondaria protocolli spesso sperimentati in ambito universitario; dall'altro rende visibili gli artefatti e le scelte didattiche che mediano l'effetto del podcast sugli apprendimenti, offrendo a ricercatori e docenti un repertorio di pratiche osservabili e trasferibili.

Accanto a tali punti di forza, è necessario esplicitare alcune criticità che circoscrivono il perimetro inferenziale. Nella formazione del Corso di Abilitazione al sostegno, una parte rilevante dei dati è di natura autoriportata: ciò permette di comprendere esperienze, utilità percepita, usabilità degli strumenti e condizioni di trasferibilità, ma non consente da sola di attribuire effetti sugli apprendimenti in assenza di misure oggettive. Nella sperimentazione primaria, la variabilità dei setting (tempi disponibili, dotazioni, supporto tecnico, stile di conduzione) può introdurre varianza non desiderata e influire sulla qualità dei prodotti e dei processi, nonostante l'adozione di rubriche e checklist condivise. Sul piano della letteratura, permane un'evidente asimmetria tra l'alta densità di contributi in ambito universitario e la minore copertura dei contesti scolastici, nonché una certa eterogeneità metodologica che rende non sempre omogenei i confronti. Queste condizioni aiutano a spiegare eventuali discrepanze tra studi e risultati: differenze nella "dose" di intervento, nella fedeltà d'implementazione, nella preparazione dei docenti o nelle misure adottate possono produrre esiti non sovrapponibili pur all'interno dello stesso dominio applicativo.

Nonostante tali vincoli, le ricadute didattiche sono immediate. Nei contesti scolastici, il podcast può essere integrato entro le Unità di Apprendimento senza stravolgerne l'impianto, fungendo da catalizzatore per pratiche di pianificazione, scrittura e revisione più trasparenti; l'adozione di standard minimi, trascrizioni per l'accessibilità, paratesti informativi e attendibilità delle fonti, rubriche di qualità, ambienti digitali controllati, eleva la qualità dei prodotti e abilita forme di valutazione autentica, con particolare beneficio per studenti che traggono vantaggio da canali espressivi alternativi alla scrittura tradizionale. Nella formazione universitaria dei docenti, il format laboratoriale con produzione guidata, presentazione incrociata e feedback strutturato sviluppa competenze progettuali e comunicative immediatamente trasferibili in classe, mentre la costruzione di un repository audio di corso genera risorse riusabili e incrementa la cultura della documentazione. Per la comunità scientifica, la disponibilità di artefatti (scalette, script, paratesti, tracce) e di registri di processo facilita studi comparativi più accurati, il controllo della fedeltà d'implementazione e la triangolazione con indicatori di risultato, contribuendo a colmare la distanza tra dichiarazioni d'intento e pratiche effettive.

Restano tuttavia alcune aree da approfondire. La stima degli effetti sugli apprendimenti in età scolare richiede il completamento delle analisi previste (pre/post e ritenzione), accompagnate da un resoconto chiaro della dose di intervento e della fedeltà esecutiva; nel Corso abilitazione al Sostegno, l'integrazione di misure di performance oltre le percezioni rafforzerebbe la lettura degli esiti. Ulteriori repliche con campioni più ampi e differenziati, una descrizione puntuale dei costi/tempi di implementazione e un monitoraggio sistematico delle condizioni di accessibilità (trascrizioni, accomodamenti, multimodalità) appaiono prioritari per consolidare l'evidenza empirica e orientare scelte informate di scala d'istituto.

Nonostante la consapevolezza dei limiti intrinseci, campioni non probabilistici, eterogeneità dei setting e, per parte dei dati, prevalenza di misure percepite, i risultati fin qui ottenuti rappresentano un punto di partenza solido per la messa a regime di percorsi di didattica "on air" nel contesto italiano. Riteniamo importante promuovere ulteriori ricerche che replichino e amplino le sperimentazioni su campioni e contesti diversificati, così da consolidare la robustezza e l'applicabilità dei protocolli proposti.

La misurazione degli effetti didattici legati al podcast, specie in termini di apprendimenti e partecipazione, può risultare complessa laddove si faccia affidamento esclusivo su autovalutazioni; per questo è cruciale presidiare con cura i metodi di rilevazione e la qualità dell'implementazione, così da mitigare possibili distorsioni e restituire una valutazione equilibrata. In un ecosistema educativo in cui i media digitali sono sempre più pervasivi, l'articolazione di interventi fondati su compiti autentici, responsabilità autoriale e accessibilità non si limita a "usare" tecnologie, ma contribuisce a costruire contesti di apprendimento più chiari, inclusivi e responsabilizzanti per studenti e docenti, promuovendo una cultura scolastica che valorizza il rigore dei processi tanto quanto la qualità dei prodotti.

Riferimenti bibliografici

Abubakar, U., Soetan, A. K., & Ibrahim, H. (2024). Integrating podcasting to enhance public speaking and pedagogical excellence of preservice language communication teachers in Ilorin public universities. *Language, Technology, and Social Media*, *3*(1), 46–66. https://doi.org/10.70211/ltsm.v3i1.117

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Besser, E. D., Blackwell, L. E., & Saenz, M. (2022). Engaging students through educational podcasting: Three stories of implementation. *Technology, Knowledge and Learning*, 27, 749–764. https://doi.org/10.1007/s10758-021-09503-8

Cecilio-Fernandes, D., Parisi, M. C. R., Santos, T. M., & Ribeiro, A. F. (2020). The COVID-19 pandemic and the challenge of using technology for medical education in low and middle-income countries. *Medical Education Online, 25*(1), 1-4. https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1836515

Clark-Wilson, A., Robutti, O., & Thomas, M. (2020). Teaching with digital technology. *ZDM–Mathematics Education, 52*(7), 1223–1242. https://doi.org/10.1007/s11858-020-01196-0

DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). SAGE Publications.

European Commission, Joint Research Centre. (2025). *The European digital competence framework (DigComp 3.0)*. Publications Office of the European Union. Retrieved February 12, 2026.

González Enríquez, I., & Cutuli, M. S. (2023). Enhancing collaborative learning in higher education through podcast production. *Education Sciences, 13*(9), 898. https://doi.org/10.3390/educsci13090898

Gunderson, J. L., & Cumming, T. M. (2023). Podcasting in higher education as a component of Universal Design for Learning: A systematic review of the literature. *Innovations in Education and Teaching International, 60*(4), 591–601. https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2075430

Hanson, C. S., Kates, F. R., Calzon, M., Simonson, M., Romero, R., & Hamadi, H. (2023). Examining university student podcasts and evaluating apps using the Mobile App Rating Scale (MARS). *Journal of Educators Online, 20*(4), 125–134. https://doi.org/10.9743/JEO.2023.20.4.11

Harahap, N. S. (2020). Podcast impacts on students' listening skills in senior high school. *Jurnal Inovasi Penelitian, 1*(4), 891–900. https://doi.org/10.47492/jip.v1i4.166

Hyangsewu, P., Abdullah, H. T., Faqihuddin, A., Muflih, A., & Sari, I. (2024). IRE teachers' efforts to improve digital literacy to strengthen religious interaction towards a good digital citizenship society. *International Journal of Education & Curriculum Application (IJECA), 7*(3), 359–373. https://doi.org/10.31764/-ijeca.v7i3.26737

Indahsari, D. (2020). Using podcast for EFL students in language learning. *Journal of English Educators Society (JEES), 5*(2), 103–108. https://doi.org/10.21070/jees.v5i2.767

Kay, R. H. (2012). Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behavior, 28*(3), 820–831. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.01.011

McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410601087

Moore, T. (2024). Pedagogy, podcasts, and politics: What role does podcasting have in planning education? *Journal of Planning Education and Research.* Advance online publication. https://doi.org/10.1177/-0739456X221106327

Newman, J., Liew, A., Bowles, J., Soady, K., & Inglis, S. (2021). Podcasts for the delivery of medical education and remote learning. *Journal of Medical Internet Research, 23*(8), e29168. https://doi.org/10.2196/29168

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li,

T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Petersen, K., Vakkalanka, S., & Kuzniarz, L. (2015). Guidelines for conducting systematic mapping studies in software engineering. *Information and Software Technology, 64*, 1–18. https://doi.org/10.1016/-j.infsof.2015.03.007

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

Schunk, D. H. (2020). *Learning theories: An educational perspective* (8th ed.). Pearson.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2*(1), 3–10.

Sulaeman, M., Maulana, A. R., Hissi, F., Alifah, P., Sawitri, Z. E., & Marlina, Y. (2025). Implementasi teknologi digital dalam pendidikan agama di sekolah dasar Juara. *J-STAF: Siddiq Journal, 4*(1), 99–108. https://doi.org/10.62515/staf.v4i1.794

Whitnall, D., & Victory Oforji, C. (2025). *The University of Salford LTEC Festival of Learning & Teaching: Podcasting for inclusivity* [Conference contribution]. University of Salford Repository. https://doi.org/10.17866/rd.salford.27952461

I.5
Adottare il Faculty Development nei Percorsi di Dottorato: Risultati Qualitativi Sulle Aree di Competenza del Dottorato e Strategie per il Loro Sviluppo
Adopting Faculty Development in Doctoral Programs: Qualitative Results on Doctoral Areas of Expertise and Strategies for Their Development

Martina Ghio
Università di Verona, Dipartimento di Scienze Umane
martina.ghio@univr.it

Nell'ambito delle proposte orientate al Faculty Development (FD) è sempre più ricorrente l'adozione di un approccio olistico per la formazione del personale accademico (Silva, 2022). Considerando i dottorandi come future faculty members, si ritiene necessario adottare anche per loro tale approccio per rispondere a nuove esigenze formative. Tale visione, agendo a livello micro, meso e macro (Bronfenbrenner, 1986) – corrispondenti allo sviluppo personale, professionale e istituzionale (Steinert, 2014) – supporta l'inserimento di professionisti qualificati in ambito accademico ed extra-accademico (EUA-CDE, 2022) sviluppando, oltre alle competenze di ricerca, anche competenze trasversali (Waaijer et al., 2017; Ashonibare, 2022). Le domande di ricerca che guidano il progetto sono tre, inerenti alle aree di competenza promosse nell'ambito del dottorato e le strategie utili per il loro sviluppo; ai bisogni formativi relativi allo sviluppo professionale dei dottorandi in ambito italiano; alla co-progettazione di un percorso di FD literacy nell'ambito dei percorsi di dottorato. La ricerca adotta una Design-Based Research (Wang & Hannafin, 2005) e le prime due fasi – pre-assessment e assessment – del modello a tre fasi di Needs Assessment (Witkin & Altschuld, 1995). Il progetto è stato complessivamente circoscritto in un disegno di ricerca mixed-method exploratory sequential qual-QUAN.
Il contributo presenta i risultati della fase qualitativa (pre-assessment) relativamente alle aree di competenza del dottorato e le strategie per il loro sviluppo, condotta attraverso 25 interviste semi-strutturate con stakeholder nazionali e internazionali e 8 focus group con 39 dottorandi dell'Università di Verona. I dati sono stati analizzati con inductive content analysis.

Parole chiave: approccio Olistico, competenze, dottorato, Faculty Development, needs assessment.

In the context of Faculty Development (FD) proposals, a holistic approach to academic staff training is increasingly being adopted (Silva, 2022). Considering doctoral students as future faculty members, it is necessary to adopt this approach for them as well in order to respond to new training needs. This vision, acting at the micro, meso, and macro levels (Bronfenbrenner, 1986) – corresponding to personal, professional, and institutional development (Steinert, 2014) – supports the integration of qualified professionals in academic and non-academic fields (EUA-CDE, 2022) by developing not only research skills but also transferable skills (Waaijer et al., 2017; Ashonibare, 2022). There are three research questions guiding the project, relating to the areas of expertise promoted within the doctoral program and the strategies useful for their development; the training needs related to the professional development of doctoral students in Italy; and the co-design of an FD literacy pathway within doctoral programs. The research adopts a Design-Based Research (Wang & Hannafin, 2005) approach and the first two phases – pre-assessment and assessment – of the three-phase Needs Assessment model (Witkin & Altschuld, 1995). The project is defined as a mixed-method exploratory sequential qual-QUAN research design.
The paper presents the results of the qualitative phase (pre-assessment) relating to the areas of expertise of the doctoral program and strategies for their development, conducted through 25 semi-structured interviews with national and international stakeholders and 8 focus groups with 39 doctoral students from the University of Verona. The data were analyzed using inductive content analysis.

Keywords: holistic approach, competencies, doctorate, faculty development, needs assessment.

1. Quadro teorico di riferimento

Le mansioni nelle quali gli accademici sono coinvolti quotidianamente sono sempre in aumento, così come la complessità del loro ruolo e le responsabilità che li investono, motivo per cui la definizione di Faculty Development (FD) è in continua evoluzione al fine di includere le nuove concettualizzazioni sui faculty members (Ouellett, 2010). Generalmente l'espressione FD comprende strategie e attività volte a sviluppare le molteplici competenze dei docenti universitari (Eble & McKeachie, 1985), tradizionalmente orientate al miglioramento delle loro pratiche di insegnamento (Sullivan, 1983; Hubbard & Atkins, 1995) e a sostenerli nello svolgimento dei compiti connessi alle pratiche pedagogico-didattiche, quali il supporto all'apprendimento, la progettazione educativa, la valutazione e l'adozione del feedback, la leadership e gestione educativa, e, infine, la ricerca educativa (van Dijk et al., 2024). Storicamente il FD è definito come un "processo che mira a modificare gli atteggiamenti, le competenze e i comportamenti dei membri del corpo docente al fine di ottenere una maggiore competenza ed efficacia nel soddisfare i bisogni degli studenti, le loro esigenze personali e quelle dell'istituzione" (Francis, 1975, p. 720[1]). La formazione del personale accademico comporta, quindi, ricadute nella sfera professionale e personale, nonché nella qualità dell'educazione offerta agli studenti e nell'adempimento delle missioni istituzionali. Non casualmente Bergquist e Phillips (1975) hanno elaborato un modello di FD costituito da tre aree: sviluppo didattico, sviluppo personale e sviluppo organizzativo. La prima area includeva pratiche per lo sviluppo del curriculum e l'acquisizione di abilità di formazione; la seconda, attività per accrescere competenze interpersonali e la terza, esperienze formative per lo sviluppo di abilità di decision making, team building e competenze di management (Centra, 1978). Anche Lewin (1996) ha concettualizzato il FD in queste tre dimensioni e Diamond (2002) ha sottolineato come esse siano tra di loro interconnesse (in Ouellett, 2010). Il ruolo dell'accademico, dunque, è caratterizzato da una complessità tale per cui in un profilo unitario si possono riconoscere competenze plurime (Arreola et al., 2003). Queste ultime, oltre alle competenze di ricerca e di insegnamento, comprendono anche abilità valutative, sociali, relazionali, comunicative, tecnologiche, digitali, organizzative, di gestione di gruppi e di problem-solving (Arreola et al., 2003; Silva, 2022).

Attualmente, riconoscendo la molteplicità di competenze che caratterizzano il ruolo del faculty member, ci si orienta verso un approccio olistico all'istituzione accademica (Silva, 2022) che identifica come le azioni di FD debbano essere volte non solo allo sviluppo delle competenze didattiche, ma a molteplici ambiti (Sutherland, 2018) riconducibili a quelli di sviluppo professionale, personale ed istituzionale del personale accademico (Steinert, 2014). Questi ultimi possono corrispondere alle tre dimensioni – micro, meso e macro – della visione sistemica di Bronfenbrenner (1986) (Fig. 1).

L'adozione della teoria ecologica dello sviluppo umano consente infatti di leggere i percorsi formativi in chiave multilivello, mettendo in evidenza come lo sviluppo dei soggetti derivi da un insieme di interazioni complesse tra individuo e ambiente (Bronfenbrenner, 1977). In ambito accademico questo modello si traduce nella possibilità di distinguere il livello micro, legato alle interazioni dirette (con docenti, colleghi, personale universitario), il livello meso, che riguarda le connessioni tra microsistemi diversi (ad esempio, tra attività di ricerca e attività didattiche), e il livello macro, che include i fattori istituzionali, politici e culturali (Bronfenbrenner, 1986; Mulisa, 2019). Nel modello presentato in questo studio, come esposto anche al paragrafo 4, l'ambito di sviluppo personale, in ottica di sviluppo pratico-professionale, fa, quindi, riferimento alla dimensione micro della visione sistemica e comprende competenze spendibili nella relazione con l'altro e nella gestione di situazioni, ovvero competenze comunicative, sociali, emotive, di decision making, problem solving e critical thinking. L'area dello sviluppo professionale, correlato alle attività specifiche del profilo professionale dell'accademico, è associata alla dimensione meso dell'approccio ecologico e raggruppa competenze di ricerca, didattiche, progettuali

1 Traduzione ad opera dell'autrice.

e digitali. Infine, lo sviluppo istituzionale, assimilabile alla dimensione macro teorizzata da Bronfenbrenner, include competenze necessarie per agire negli ambiti organizzativi, gestionali, politici e culturali dell'istituzione accademica, nonché competenze di management, leadership, imprenditorialità e career development. È possibile individuare competenze che si inseriscono nelle intersezioni tra gli ambiti di sviluppo del personale accademico, come quelle valutative ed etiche, che presentano caratteristiche appartenenti alla dimensione micro ed altre alla meso.

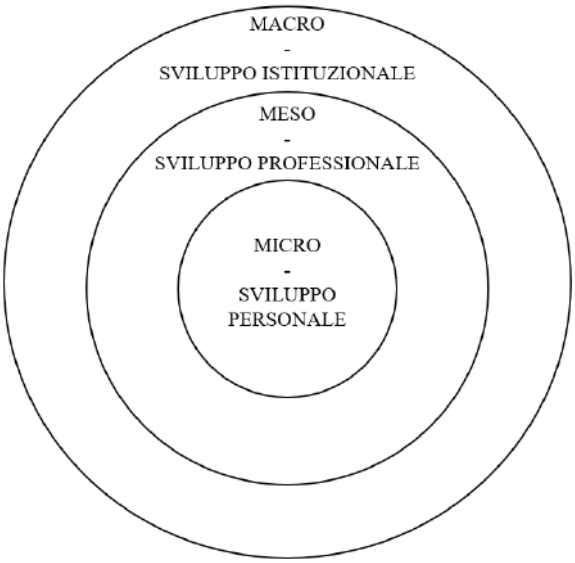


Fig. 1 – Rappresentazione grafica dello sviluppo olistico associato alla visione sistemica di Bronfenbrenner

Partendo dall'assunto per cui le pratiche di FD sono volte a sviluppare, potenziare o aggiornare le competenze dei faculty members in qualità di ricercatori, docenti e studiosi (Centra, 1978), si comprende come tali pratiche possano essere utili per la formazione professionale dei dottorandi dato che anch'essi sono caratterizzati da un profilo complesso e si trovano a ricoprire una moltitudine di ruoli, svolgendo una pluralità di mansioni (Ashonibare, 2022). Diversi studi sottolineano come i programmi di dottorato tradizionali risultino talvolta insufficienti nel preparare gli studenti alla molteplicità di funzioni richieste dall'accademia contemporanea e dal mercato del lavoro (Claydon et al., 2021; Cui & Harshman, 2023, in Tahir et al., 2025), evidenziando la necessità di modelli formativi più integrati e orientati allo sviluppo complessivo della persona e della professionalità (Safer et al., 2025). I dottorandi, considerati come future faculty members, necessitano, quindi, di un'offerta formativa che promuova lo sviluppo di una molteplicità di competenze professionali, altre rispetto alle sole competenze di ricerca. Accanto alle competenze tecniche e metodologiche, la letteratura evidenzia l'importanza crescente di competenze psicosociali e trasferibili, quali comunicazione efficace, collaborazione interdisciplinare, leadership, gestione del tempo e capacità di autoregolazione, frequentemente marginalizzate nei curricula tradizionali, ma centrali per il successo professionale e per la sostenibilità delle carriere accademiche e non accademiche (Sinche et al., 2017; Camarinha-Matos et al., 2020; Safer et al., 2025). Tali competenze, spesso denominate anche soft skills, contribuiscono a sostenere processi di motivazione, resilienza e adattabilità, risultando fondamentali per affrontare le sfide della ricerca contemporanea e per sviluppare un'identità professionale flessibile e riflessiva (Safer et al., 2025). Si tratta, peraltro, di competenze che rispondono al contempo alle esigenze formative provenienti dal mondo industriale, che richiede ai futuri dottori di ricerca competenze trasversali, tra cui capacità comunicative, abilità sociali, problem solving,

management e leadership (Waaijer et al., 2017; Ashonibare, 2022). Lo studio qui presentato intende adottare anche per la formazione dottorale l'approccio olistico al FD per rispondere a nuove esigenze di formazione, superando la dicotomia tra ambito accademico ed extra-accademico, riconoscendo la natura trasformativa dell'esperienza dottorale come processo continuo di sviluppo di professionisti altamente qualificati (Chaló et al., 2023; Girard et al., 2025).

2. Obiettivi e interrogativi della ricerca

Il progetto di dottorato presentato in questo studio afferisce all'approccio di ricerca della Design-Based Research (Fig. 2), che prevede l'attuazione di processi di analisi, progettazione, sviluppo e implementazione di un percorso formativo (Wang & Hannafin, 2005). Nello specifico, durante il percorso di dottorato vengono implementate le prime due fasi, corrispondenti alla rilevazione dei bisogni formativi e alla co-progettazione didattica.

L'obiettivo del progetto, infatti, è comprendere i bisogni formativi dei dottorandi iscritti a corsi di dottorato italiani attraverso la prima e la seconda fase – pre-assessment e assessment – del modello a tre fasi di Needs Assessment (Witkin & Altschuld, 1995). Quest'ultimo coincide ad un insieme di procedure sistematiche volte a identificare i bisogni di un contesto o di un gruppo di persone al fine di sviluppare programmi (Witkin & Altschuld, 1995) e colmare una discrepanza tra la situazione attuale e la condizione desiderata (Witkin & Altschuld, 1995; Gupta et al., 2007). Lo scopo del progetto, invece, corrisponde alla co-creazione di un percorso di FD literacy per supportare i dottorandi nello sviluppo delle competenze necessarie a operare in contesti accademici ed extra-accademici. Le domande di ricerca che, quindi, guidano il progetto sono le seguenti:

1. Quali sono le aree di competenza promosse nell'ambito del dottorato e quali sono le strategie utili per lo sviluppo di tali competenze?
2. Quali sono i bisogni formativi relativi allo sviluppo professionale degli studenti iscritti nei percorsi di dottorato, ovvero dei future faculty members, in ambito italiano?
3. In che modo è possibile co-progettare un percorso di innovazione didattica finalizzato allo sviluppo di una literacy relativamente al FD nell'ambito dei percorsi di dottorato?

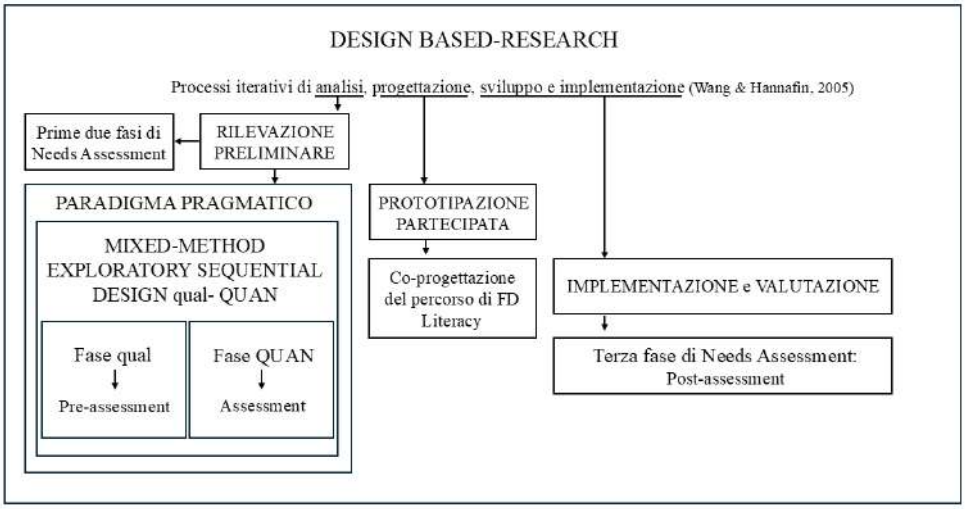


Fig. 2 – Rappresentazione grafica della struttura del progetto di dottorato (Fonte: Ghio & Bevilacqua, 2025)

3. Scelte metodologiche e procedurali

Adottando un disegno di ricerca mixed-method esplorativo sequenziale qual-QUAN (Creswell, 2009), durante la fase di pre-assessment (fase qual), realizzata a livello locale attraverso interviste semi-strutturate (Brett & Wheeler, 2021) e focus group (FG) esplorativi (Acocella & Cataldi, 2021), sono stati raccolti i bisogni formativi dei dottorandi dell'Università di Verona (Univr) e le aree di competenza nell'ambito del dottorato, nonché strategie utili per il loro sviluppo. Questi dati qualitativi sono stati utilizzati nella fase di assessement (fase QUAN) per costruire un questionario che è stato somministrato ai dottorandi delle università italiane. Tali dati consentono di comprendere la rilevanza delle diverse aree di competenza a livello nazionale.

Il metodo di ricerca adottato per la conduzione delle due fasi di ricerca afferisce alla grounded theory al fine di creare una nuova teoria che emerga dai dati (Morse et al., 2001). Inoltre, poiché lo scopo della ricerca è comportare ricadute pratiche e individuare soluzioni utili per risolvere il problema della formazione dottorale, il paradigma di ricerca scelto corrisponde a quello pragmatico (Tashakkori & Teddlie, 1998).

In questo contributo vengono presentati i risultati della fase qualitativa (pre-assessment) che hanno permesso di rispondere alla prima domanda di ricerca. I dati sono stati analizzati tramite inductive content analysis (Elo & Kyngas, 2008). Quest'ultima si caratterizza come metodo che permette al ricercatore di dare voce alle esperienze vissute dai partecipanti e concentrarsi su loro significati e intenzioni per descrivere un fenomeno induttivamente, facendolo emergere dai dati stessi tramite la creazione di uno schema di codifica costituito da categorie ed etichette formate da parole quanto più appropriate per definire l'esperienza dei partecipanti alla ricerca (Hsieh & Shannon, 2005).

Le registrazioni di interviste e FG sono state trascritte verbatim. Successivamente, i testi trascritti sono stati suddivisi in unità di analisi (White & Marsh, 2006). A ciascuna unità è stato attribuito un codice identificativo composto, in primo luogo, dal numero progressivo dell'intervista o del FG e, in secondo luogo, dal segmento di testo corrispondente (ad esempio, il codice "6.24" si riferisce all'intervista numero 6, blocco testuale 24). Per i FG è stata inoltre inserita un'ulteriore specificazione relativa al numero del gruppo: ad esempio, il terzo FG viene indicato con la sigla "FG3" e corrisponde al testo 28, tenendo conto che i testi dall'1 al 25 sono riferiti alle interviste e i testi dal 26 al 33 ai FG. Le unità di analisi individuate sono state poi codificate attraverso la creazione di etichette, a loro volta organizzate in categorie. Le interviste e i FG sono stati oggetto di analisi distinta, così da valorizzare le prospettive specifiche di ciascun gruppo di partecipanti e mettere in evidenza convergenze e divergenze nelle loro posizioni.

Rispetto alla prima fase di ricerca (fase qual – pre-assessment), per individuare i bisogni formativi dei dottorandi di Univr, le aree di competenza nell'ambito del dottorato e le strategie utili per il loro sviluppo, sono stati condotti 8 FG, che hanno coinvolto 39 dottorandi dei differenti corsi di dottorato di Univr. La raccolta di questi dati, al fine di rispondere alla prima domanda di ricerca, è stata integrata con la visione di stakeholders che si occupano di formazione dottorale e FD in ambito nazionale e internazionale, con cui sono state effettuate 25 interviste[2].

Le domande poste durante le interviste intendevano indagare quali competenze gli stakeholders ritenessero che i dottorandi debbano sviluppare nel corso della loro formazione; quali, tra quelle incluse in un modello di competenze di FD, siano effettivamente promosse nei percorsi di dottorato da loro conosciuti; quali aree di competenza potrebbero essere ulteriormente potenziate; e quali strategie risulterebbero maggiormente efficaci per la formazione alle competenze. Le domande formulate nei FG miravano a conoscere tre competenze che i dottorandi dichiaravano di stare sviluppando o di aver sviluppato durante il loro percorso formativo; quali ulteriori competenze, tra quelle previste dal modello

2 Per dettagli sulla selezione degli stakeholders e sul campionamento si veda Ghio & Bevilacqua, 2025, pp. 419-420.

di FD, aggiungerebbero alle tre precedenti, ritenendo quindi di starle sviluppando o di averle sviluppate; quali aree di competenza potrebbero essere maggiormente potenziate; e quali strategie sarebbero più efficaci per la formazione alle competenze.

4. Discussione dei dati raccolti

I risultati ricavati dall'analisi delle interviste e dei FG possono essere raggruppati in due tipologie di evidenze, sia per le interviste sia per i FG, cioè:

1. Dati relativi alla situazione attuale del dottorato di ricerca;
2. Dati inerenti a possibili direttrici per il potenziamento dei percorsi di dottorato di ricerca.

Nelle tabelle 1 e 2 si riportano le categorie elaborate, divise per tipologia di dato, che si possono riscontrare sia all'interno dei principali risultati estratti dalle interviste, sia da quelli emersi dai FG.

Categorie relative alla situazione attuale del dottorato di ricerca	**Categorie relative a possibili direttrici per il potenziamento dei percorsi di dottorato di ricerca**
Profilo del dottorando	Competenze da sviluppare durante la formazione
Competenze promosse	Competenze non sviluppate
Lo scopo del dottorato di ricerca	Competenze da potenziare
Ricadute sociali	Competenze da aggiungere al modello
Riflessioni sull'inserimento lavorativo	Modalità per sviluppare competenze
Caratteristiche della scuola di dottorato	Visioni di Faculty Development
Le missioni istituzionali dell'università	Caratteristiche attuali del Faculty Development
Linee guida per l'Assicurazione della Qualità dei Dottorati di Ricerca	Interventi proposti dai coordinatori nella scheda di monitoraggio
Competenze a confronto tra dottorato tradizionale e industriale	

Tab. 1 – Presentazione delle categorie elaborate dall'analisi delle interviste

Categorie relative alla situazione attuale del dottorato di ricerca	**Categorie relative a possibili direttrici per il potenziamento dei percorsi di dottorato di ricerca**
Profilo del dottorando	Competenze non sviluppate
Competenze sviluppate o in via di sviluppo	Competenze da potenziare
	Modalità per sviluppare competenze
Caratteristiche dei programmi di dottorato	Competenze da aggiungere al modello

Tab. 2 – Presentazione delle categorie elaborate dall'analisi dei FG

Sia nel coding relativo alle interviste, sia in quello riguardante i FG, vi sono alcune categorie nomi-

nate con la stessa formulazione, come nel caso del "Profilo del dottorando". Tale scelta è stata volutamente compiuta per poter creare dei confronti tra differenti gruppi di soggetti partecipanti alla ricerca. Similmente si è scelto di nominare alcune categorie con diverse denominazioni al fine di compiere ulteriori comparazioni tra la prospettiva degli stakeholders intervistati e quella dei dottorandi partecipanti ai FG, come nel caso della categoria "Competenze promosse", emersa dal primo gruppo di soggetti, e la categoria "Competenze sviluppate o in via di sviluppo", emersa dal secondo gruppo. Con queste due categorie, infatti, i partecipanti espongono due differenti punti di vista: il primo quello delle competenze che i percorsi di dottorato cercano di promuovere e sviluppare nei dottorandi tramite la formazione erogata; il secondo quello delle competenze che realmente i dottorandi percepiscono di aver sviluppato o di stare sviluppando attraverso la loro formazione.

All'interno delle tabelle sopra riportate sono evidenziate le macrocategorie che permettono di rispondere ad una parte della prima domanda di ricerca, nonché quali siano le aree di competenza promosse nell'ambito del dottorato. Tali macrocategorie sono state riportate in un'unica tabella di analisi (tabella 3) indicando per ciascuna anche le relative micro-categorie facenti riferimento a specifiche competenze. In particolare, le categorie "competenze non sviluppate" e "competenze da potenziare" individuano i bisogni formativi dei dottorandi di Univr.

Competenze già incluse nei percorsi di dottorato	Competenze non sviluppate	Competenze da potenziare	Competenze da aggiungere al modello
• Competenze didattiche (18; 34) • Competenze disciplinari (2; 5) • Competenze progettuali (15; 31) • Competenze di ricerca (10; 39) • Competenze digitali (13; 35) • Competenze linguistico - comunicative (24; 34) • Competenze sociali (10; 18) • Competenze valutative (6; 31) • Competenze cognitive (25; 53) • Competenze socio-emotive (9; 0) • Competenze di management e leadership (26; 37)	• Competenze didattiche (17; 8) • Competenze valutative (2; 9) • Competenze di management e leadership (11; 24)	• Competenze didattiche (18; 44) • Competenze progettuali (12; 5) • Competenze sociali (7; 8) • Competenze valutative (5; 15) • Competenze digitali (7; 2) • Competenze di management e leadership (7; 36) • Competenze di ricerca (3; 0) • Competenze cognitive (3; 9) • Competenze linguistico - comunicative (2; 49)	• Instructional design (2; 0) • Competenze in lingua straniera (1; 2) • Competenze emotive (7; 9) • Competenze socio – relazionali (2; 2) • Competenze riflessive (1; 1) • Competenze di imprenditorialità (1; 0) • Competenze comportamentali (1; 0) • Competenze burocratico - amministrative (2; 4) • Competenze di sostenibilità ed inclusione (1; 1) • Competenze etiche (0; 7) • Competenze di internazionalizzazione (0;1) • Competenze di career development (0; 1) • Competenze organizzative (0; 4)

Tab. 3 – Sintesi delle macro e micro-categorie emerse dall'analisi dei dati tramite inductive content analysis

I risultati indicano la presenza di tre competenze che sia i dottorandi sia gli stakeholders ritengono non vengano sviluppate nei percorsi di dottorato, ovvero le competenze didattiche, valutative e di management e leadership. Le medesime competenze sono presenti anche nella macrocategoria riguardante le competenze da potenziare e corrispondono a quelle che presentano il maggior numero di ricorrenze, nonché, dunque, quelle per le quali si può supporre un accordo di opinione. Inoltre, nell'ambito delle competenze da potenziare emergono come numerose anche le competenze linguistico-comunicative.

Per quanto concerne le competenze didattiche, i dottorandi affermano di acquisire talvolta delle competenze legate all'insegnamento in modo informale, grazie all'esperienza diretta che svolgono in qualità di tutor in supporto ai propri supervisor o altri professori; tuttavia, richiedono un'introduzione più precoce e sistemica all'insegnamento universitario, mentre gli stakeholder si dividono tra chi ne riconosce la necessità e chi considera prematuro inserirle nel dottorato.

> *È la competenza didattica che ancora mi manca e che, secondo me, andrebbe potenziata perché seppur ci sia stato proposto di fare del tutoraggio […] mi sembra molto riduttivo (FG3_28.51C).*

I think that, uh, some specific skills should be more developed and promoted, for example teaching skills, because some of the PhD students will become teachers, academic professors in the future and maybe they will train other teachers and other educators without even being trained to acquire specific teaching skills and I think that this is a big issues that should be overcome creating a specific path and specific programmes to develop these kind of skills (FG5_30.28EA).

Penso che oggi sia molto importante insistere sulla didattica, non solo come competenza acquisita che poi verrà spesa nel momento in cui si diventa ricercatori piuttosto che associati o ordinari, ma senza la didattica, senza una formazione sulla didattica è molto difficile sviluppare la consapevolezza del ruolo della qualità della didattica (I23_23.10).

Penso sia presto, invece, per esempio per le competenze didattiche, io non credo che il dottorato sia il posto giusto dove insegnare alle persone questa, questa cosa, perché, banalmente anche, molti di noi non resteranno e perché c'è già tanta carne al fuoco, cioè mi sembra proprio una cosa in più (I3_3.53).

Relativamente alle competenze valutative, similmente a quanto accade per le precedenti, alcuni dottorandi sostengono di acquisire abilità in quest'area agendo 'sul campo' in rapporto sia all'insegnamento (svolgendo esami in corsi di laurea) sia alla ricerca (attuando azioni di revisione tra pari di prodotti scientifici). Nonostante, quindi, qualcuno abbia la possibilità di sviluppare competenze valutative, i dottorandi riportano la mancanza di una formazione formale e specifica su strumenti e metodi valutativi, essenziali sia nell'insegnamento che nella ricerca. Inoltre, sottolineano come le dimensioni della competenza valutativa possano essere etero- o auto-riferite. Gli stakeholder credono sia utile fornire esperienze formative riguardo le competenze valutative a causa dell'attuale insufficiente preparazione dei docenti su questo tema.

Io ho fatto esami dal primo giorno, orali, corretto tesi, corretto tesine, dato feedback agli studenti proprio perché il tutor delega fortemente […]. Io ho imparato facendo (FG8_33.39EL).

Evaluation skills, I don't know, I don't understand what you mean with evaluation skills if it's that we evaluate someone else or about self evaluation, because if it's self evaluation, I think that we are developing it during our PhD, but about others we don't have teaching skills and teaching opportunities so we cannot even develop evaluations skills (FG6_31.25SU).

Sulla valutazione nella didattica universitaria, proprio qui non siamo, non c'è proprio questo aspetto; infatti, credo che nel potenziale pacchetto di accompagnamento alla formazione didattica universitaria una parte importante sia anche da attribuire a come si valuta, che è un aspetto su cui, appunto, secondo me, all'università non si ragiona a sufficienza, in generale proprio, anche come docenti (I12_12.95).

In rapporto alle competenze di management e leadership, i dottorandi ritengono che abilità organizzative, di gestione di gruppi e persone, di coordinamento e responsabilità siano sviluppate da coloro che svolgono ruoli di rappresentanza o sono coinvolti nella preparazione di eventi accademici dal proprio gruppo di ricerca. Gli stakeholder sottolineano l'assenza di un'attenzione strutturata allo sviluppo istituzionale dei dottorandi, concordando con quest'ultimi sulla necessità di ricevere una formazione specifica.

Sullo sviluppo istituzionale, le competenze di leadership, perché non tutti siamo nati leader e c'è chi magari è più introverso e fa molta fatica anche solo a capire come si può fare una leadership all'interno di un gruppo (FG8_33.48MI).

Come organizzare un convegno, no? Cioè, come trovare il tema, come decidere chi parla, cosa farne dopo, così no? Quindi, secondo me, sì, questo gruppo sì [andrebbe potenziato] (FG8_33.53MG).

Competenze di management e di leadership lì, secondo me, invece è proprio un elemento potenziale perché al momento a livello dottoratale manca abbastanza (I24_24.35).

Sì, mi sono concentrata sulle ultime due, leadership e management, perché credo ci sia un potenziale e sono aree che non sono ancora state bene esplorate (I25_25.30).

Infine, riguardo le competenze linguistiche e comunicative i dottorandi affermano di avere la possibilità di acquisire tali competenze partecipando a conferenze dove possono rafforzare sia la comunicazione orale sia quella scritta. Tuttavia, anche per queste i dottorandi affermano di non ricevere una formazione diretta, che spieghi come si comunica in base ai destinatari (appartenenti o no all'ambiente accademico), da cosa si caratterizzano una buona presentazione e una comunicazione efficace, come scrivere un prodotto scientifico; tutti aspetti ritenuti cruciali per la divulgazione scientifica e su cui gli stakeholders concordano di potenziare la formazione.

Comunicative, quindi anche semplicemente mettere un laboratorio dove c'è possibilità di provare a parlare bene, far finta che ci sia un convegno, non lo so, insomma, aumentare queste capacità (FG8_33.49MI)

Anche le comunicative sono importanti perché è importante, secondo me, che chi comunica conosca esattamente il pubblico che ha davanti e in base a quello riesca a tarare il proprio intervento in modo da essere efficace (I10_10.49).

E le altre competenze che, secondo me, vanno potenziate sono quelle di Academic Writing skills (I18_18.29).

All'interno della macrocategoria "competenze già incluse nei percorsi di dottorato" sono presenti, dunque, quelle competenze secondo cui i dottorandi, sia dal loro punto di vista sia da quello degli stakeholders, ricevono formazione o esperienze formative per acquisirle.

La macrocategoria "competenze da aggiungere al modello", invece, riporta quelle competenze che secondo dottorandi e stakeholders potrebbero essere aggiunte al modello di competenze del FD creato per condurre interviste e FG.

A seguito dell'analisi dei risultati della fase di pre-assessment, le competenze inserite nella macrocategoria "competenze da aggiungere al modello" si sono dimostrate fondamentali per effettuare una revisione del modello stesso, considerato non più bastevole per costruire il questionario da somministrare nella fase di assessment.

Inoltre, grazie ai suggerimenti ricevuti dagli stakeholders coinvolti nelle interviste, per revisionare il modello sono stati utilizzati due framework di competenze internazionali, nonché 'ResearchComp' (European Commission, 2022) e 'Eurodoc' (2018).

La figura 3 riporta il modello di competenze del FD, creato per condurre interviste e FG, iniziale e revisionato a confronto.

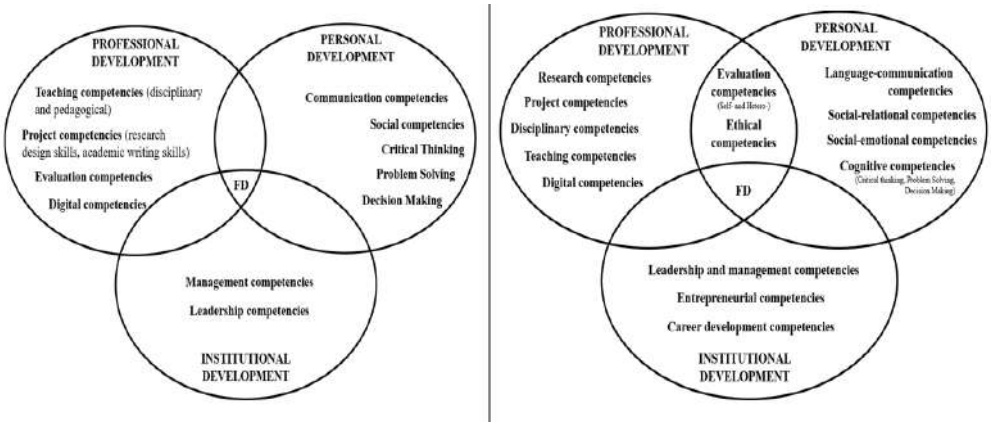


Fig. 3 – Modello delle competenze dell'area del Faculty Development (Felisatti, 2016; Perla & Vinci, 2018; Eurodoc, 2018; Silva, 2022; European Commission, 2022) rivolto ai dottorandi iniziale e revisionato

Il modello revisionato presenta, quindi, una serie di cambiamenti. Le principali modifiche includono:

– separazione delle competenze didattiche da quelle disciplinari, e progettuali da quelle di ricerca;
– distinzione tra competenze valutative etero- e auto-valutative e spostamento nell'intersezione tra sviluppo professionale e personale;
– aggiunta di competenze etiche nell'intersezione tra sviluppo professionale e personale;
– definizione di competenze comunicativo-linguistiche e suddivisione delle sociali in socio-relazionali e socio-emotive;
– unificazione di Critical thinking, Problem solving e Decision making in "competenze cognitive";
– aggiunta di imprenditorialità e career development nello sviluppo istituzionale.

Dall'analisi dei dati relativi alla specifica domanda riguardante le strategie che risulterebbero maggiormente efficaci per la formazione alle competenze dei dottorandi, i risultati emersi da interviste e FG mostrano attenzione verso la diversificazione delle proposte formative, la qualità della supervisione e il riconoscimento delle esigenze personali e professionali dei dottorandi. I risultati sono riportati nei coding delle tabelle 4 e 5.

MACRO-CATEGORIA	MICRO-CATEGORIA	ETICHETTA
Modalità per sviluppare competenze	Offerta formativa	Modalità didattiche alternative alla lezione frontale
		Learning by doing/apprendimento attivo e partecipativo
		Collaborare con persone a livello internazionale / Svolgere periodi di internazionalizzazione
		Offrire corsi di approfondimento della tematica
		Proporre esperienze laboratoriali
		Proporre workshop/congressi con esperti nazionali o internazionali
		Effettuare un ritiro per qualche giorno
		Indagare casi reali
	Confronto con soggetti terzi	Confronto tra dottorandi
		Confronto con il supervisor
		Lavorare in un gruppo di ricerca
	Mentoring	Riconoscere nel supervisor un modello
		Fornire supporto psicologico
	Autonomia	In modalità connaturata al percorso di ricerca
		Favorire autonomia nel dottorando
		Partecipare a convegni
		Organizzare workshop
	Istruzione diretta	Spiegare elementi di una competenza per farla acquisire
	Competenze valutative	Stilare rubriche valutative e utilizzarle per potenziare le competenze valutative
		Dare e ricevere feedback
		Acquisire i parametri di accettabilità di una disciplina per svolgere la funzione di revisori
	Competenze di problem solving	Adottare le fasi del problem solving per potenziare le competenze di problem solving
	Competenze didattiche	Svolgere azioni didattiche in corsi magistrali/congressi
		Seguire moduli di Academic Teaching
		Modeling
		Ricevere indicazioni dal docente del corso
		Esercitarsi a comunicare la propria ricerca per svolgere azioni didattiche
	Competenze comunicative	Simulare presentazioni orali della propria ricerca per potenziare le competenze di comunicazione
		Proporre corsi di teatro
	Competenze di management e leadership	Partecipare ad altri progetti con un ruolo definito
		Avviare processi riflessivi attorno alla necessità dello sviluppo di competenze di management e leadership
		Gestire situazioni di vita accademica e di ricerca in piccoli gruppi
	Competenze sociali	Svolgere incarichi con pari
	Competenze progettuali	Utilizzare i group meeting per progettare
	Competenze digitali	Imparare a usare strumenti e software
	Formare docenti e supervisor	Formare su una competenza per poterla insegnare ai dottorandi
	Creare un profilo in uscita del dottorando	Sviluppare moduli formativi sulla base delle competenze delineate nel profilo in uscita
		Conoscere l'organizzazione dei percorsi di dottorato in altri contesti europei
		Scegliere quali competenze rendere oggetto di una formazione esplicita da parte del percorso di dottorato e quali lasciare a una formazione implicita

Tab. 4 – Coding relativo alle strategie per lo sviluppo delle competenze emerso dall'analisi delle interviste

MACRO-CATEGORIA	MICRO-CATEGORIA	ETICHETTA
Modalità per sviluppare le competenze	Offerta formativa	Riconoscere CFU per tutte le attività frequentate
		Frequentare corsi di altre aree disciplinari
		Proporre esperienze pratiche in toto o associate a momenti di lezione frontale
		Proporre corsi con tempistiche coerenti agli outcomes del percorso di dottorato
		Proporre lezioni e attività online
		Svolgere azioni didattiche in corsi magistrali/congressi
		Partecipare ad altri progetti con un ruolo definito
		Organizzare l'offerta formativa definendo momenti per riflettere sul proprio percorso
		Risolvere i problemi legati a lezioni e attività online
	Contaminazione	Partecipare a conferenze
	Confronto tra dottorandi	Promuovere attività peer-to-peer
		Proporre incontri periodici di supporto e confronto intra e interdisciplinari
		Formalizzare una figura di tutor che orienti i dottorandi nel percorso
		Proporre momenti di condivisione di ricerche e progetti fra tutti i corsi e tutti gli stakeholders dell'accademia
	Confronto con il supervisor	Coltivare una buona relazione professionale con il supervisor
		Avviare percorsi di mentoring
		Formare il supervisor al proprio ruolo
	Riorganizzare le proposte della scuola di dottorato	Proporre la strutturazione dei seminari della scuola in ottica interdisciplinare
		Aprire ai dottorandi la possibilità di frequentare i corsi del TALC
		Proporre formazione specifica rispetto la stesura di bandi/progetti e il futuro accademico
		Eliminare corsi a numero chiuso o mantenerli ma aumentarne la proposta
		Proporre corsi con tematiche coerenti e trasversali per ogni area di corsi di dottorato
		Proporre corsi con tematiche coerenti e specifiche per ogni area di corsi di dottorato
		Rendere i corsi disponibili su Moodle in differita
		Avere a disposizione più fondi di ricerca
		Dialogare maggiormente con il centro linguistico per avere corsi per imparare una lingua diversa dalla propria di qualità
		Togliere l'obbligatorietà di svolgere alcuni corsi e attività
	Predisporre luoghi di lavoro	Avere a disposizione spazi di confronto tra dottorandi
		Avere a disposizione uno spazio privato o condiviso per lavorare
	Promuovere il wellbeing	Fornire percorsi di supporto psicologico
		Proporre corsi di formazione specifica alle tecniche di wellbeing
		Sensibilizzare all'inclusione e all'aiuto per varie problematiche (genitorialità, disabilità)
	Inserimento degli studenti internazionali	Fornire aiuto per le questioni logico-organizzative (abitazione, orientamento)
		Svolgere le lezioni in inglese e parlarlo come lingua di comunicazione con gli attori del dottorato
	Inserimento lavorativo	Proporre corsi di job orientation

Tab. 5 – Coding relativo alle strategie per lo sviluppo delle competenze emerso dall'analisi dei FG

Gli stakeholders hanno evidenziato, in primo luogo, l'importanza di arricchire l'offerta formativa attraverso modalità didattiche alternative alla lezione frontale, esperienze laboratoriali, workshop e attività di internazionalizzazione.

Penso che la modalità privilegiata sia quasi un learning by doing (I4_4.27) […] Alcune di queste competenze sono, appunto, delle competenze che uno impara facendole (I4_4.50).

Sicuramente strategie didattiche di natura attiva, partecipativa, interattiva (I6_6.26).

So a traditional training course where, for example, you invite an expert that already delivered similar courses to other universities can be, of course, a way out, or if not, you can also have, for example, somebody that works outside the university, maybe in a company and then it has a leadership position and then try to deliver a course also by inviting these sort of people (I25_25.35).

L'orizzonte è il mondo ed è una comunità scientifica molto allargata, quindi su questo credo, ecco, non l'ho menzionata l'esperienza all'estero, però credo che abbia un ruolo, diciamo, importantissimo su questo, su questo versante (I12_12.81).

Gli stakeholders hanno inoltre sottolineato il valore del confronto con soggetti terzi – pari, supervisor e gruppi di ricerca – e il ruolo del mentoring, inteso sia come riconoscimento del supervisore quale modello professionale, sia come supporto psicologico. Ulteriori riflessioni riguardano la necessità di sviluppare l'autonomia dei dottorandi e la proposta di specifiche esperienze formative per la promozione delle competenze valutative, di problem solving, didattiche, comunicative, manageriali, sociali e digitali.

I dottorandi confermano l'efficacia del ricorso ad un'offerta formativa diversificata, ma evidenziano esigenze specifiche legate all'organizzazione della scuola di dottorato di Univr. I partecipanti sottolineano la necessità di riconoscere formalmente, tramite CFU, la partecipazione a tutte le attività formative, di accedere a corsi interdisciplinari e a esperienze pratiche integrate con momenti frontali, nonché di usufruire di una maggiore flessibilità nelle modalità didattiche (lezioni online, corsi in differita, riduzione di vincoli obbligatori).

Avere una didattica che sia interdisciplinare, che potenzi le soft skills che poi dopo ci servono per la ricerca, dovrebbe proprio partire da questo, cioè da una buona programmazione all'interno dei corsi e della scuola che purtroppo talvolta non succede perché lavoriamo a compartimenti stagni (FG1_26.65G).

Secondo me è una questione di mettere in pratica le cose, che non è immediato perché fare un salto dalla teoria alla pratica è molto più complesso; quindi, io farei in modo che non ci sia la teoria. Nel senso la teoria è già nella pratica, così è un po' più fruibile (FG2_27.61AM).

I dottorandi, inoltre, ritengono siano efficaci e necessitino di potenziamento i momenti di confronto peer-to-peer, attraverso attività periodiche di supporto intra e interdisciplinare; richiedono la formalizzazione di tutor per l'orientamento nel dottorato e momenti di condivisione dei loro progetti con professionisti di tutta l'accademia.

Speaking with another person can help you to evaluate your progress and also to resolve problems, so also problems solving, for example, I think that you can develop a lot with other people because you have other ideas and you can put together all these ideas and then find the right solution or the best solution (FG6_31.40SU).

Magari dare a qualche dottorando, o a qualche figura del genere, la possibilità di fare da orientatore per gli altri dottorandi (FG3_28.71EM).

Infine, ulteriori necessità riscontrate corrispondono al miglioramento della relazione con i supervisori, alla maggiore disponibilità di spazi di lavoro e di confronto, attenzione al benessere psicologico e all'inclusione, e un più ampio supporto all'internazionalizzazione e all'inserimento lavorativo.

5. Punti di forza e di criticita della ricerca

Pur presentando elementi a sostegno della validità interna, della validità esterna e del rigore metodologico, la ricerca richiede una lettura critica dei propri limiti.

In termini di validità interna, la triangolazione delle fonti ha consentito di integrare prospettive diverse (dottorandi, stakeholder coinvolti nella formazione dottorale ed esperti di FD); tuttavia, la natura autoriferita dei dati, basata sulle percezioni dei partecipanti e non su osservazioni dirette o misurazioni oggettive, comporta il rischio di bias di desiderabilità. Un ulteriore rischio correlato all'autoriferimento consiste nel fatto che la ricercatrice è anch'essa una dottoranda, implicando la necessità di chiarire il suo posizionamento nello studio. Inoltre, il coinvolgimento di dottorandi appartenenti a un'unica istituzione, coerente con la finalità esplorativa del pre-assessment, può limitarne la trasferibilità empirica in altri contesti accademici, rendendo necessaria la successiva estensione nazionale della fase quantitativa, progettata per ampliare la generalizzabilità dei risultati.

La triangolazione metodologica tra teoria, ricerca qualitativa e quantitativa rafforza la coerenza interna, ma non elimina il possibile bias interpretativo del ricercatore, mitigato mediante una codifica incrociata tra più ricercatori.

Rispetto alla validità esterna, se la trasferibilità empirica della fase qualitativa risulta circoscritta, il coinvolgimento di stakeholder internazionali e il dialogo con framework europei sostengono, invece, la trasferibilità teorica.

Il rigore metodologico è garantito dalla trasparenza delle procedure e dalla tracciabilità delle fasi analitiche, pur restando il limite intrinseco alla ricerca qualitativa, legato alla variabilità interpretativa.

Nel complesso, tali limiti non compromettono i punti di forza dello studio, ma ne definiscono il perimetro interpretativo e rafforzano la necessità di integrazione con le successive fasi di validazione estensiva delle competenze individuate e di co-progettazione di un percorso formativo con i dottorandi stessi.

6. Conclusioni

Le competenze che possono costituire il profilo del dottorando sono molteplici, proprio come quelle che caratterizzano la professionalità degli accademici. Considerando i dottorandi come future faculty members, si comprende come l'adozione del FD anche nei percorsi di dottorato sia funzionale ad una formazione olistica dei dottorandi, preparandoli a possibilità di carriera sia in ambito accademico sia extra-accademico.

Dai risultati è emerso che le aree di competenza, suddivise negli ambiti di sviluppo professionale, personale ed istituzionale, possono corrispondere a 14. Poiché uno dei limiti intrinseci dello studio può corrispondere all'affidarsi esclusivamente a metodi di ricerca qualitativi, queste competenze (Fig. 4) sono state utilizzate per comporre l'indagine da diffondere a livello nazionale, al fine di comprendere la loro rilevanza ad un livello più esteso e apportare l'eventuale integrazione di nuove aree non individuate in questa fase.

- competenze di ricerca (conoscenza delle metodologie di ricerca; utilizzo di software open-source; raccolta di dati tramite tecniche come interviste, questionari; analisi dei dati; gestione dei dati; …)
- competenze progettuali (elaborazione di idee progettuali; gestione di progetti in termini di risorse, budget, scadenze, ecc.; negoziazione di idee per produrre agreement; mobilita di risorse attraverso fondi e grant; …)
- competenze disciplinari (conoscenza della propria disciplina; padronanza della propria disciplina; conoscenza di termini specifici; adozione di un'ottica interdisciplinare; …)
- competenze didattiche (conoscenza di teorie pedagogiche di insegnamento e apprendimento; conoscenza metodologie d'insegnamento; progettazione di un corso; conoscenza delle metodologie di valutazione; adozione del giusto stile comunicativo; pratica di insegnamento in contesti accademici o non; …)
- competenze digitali (accesso e recupero delle informazioni; programmazione; uso e sviluppo di software; utilizzo dei social media e dei webinar; …)
- competenze linguistico-comunicative (presentazione orale; scrittura accademica; disseminazione dei risultati a un pubblico accademico; comunicazione per un pubblico non tecnico; presentazione e visualizzazione delle informazioni; comunicazione di fronte a un grande pubblico; corrispondenza formale; comunicazione in lingua straniera; …)
- competenze socio-relazionali (networking; teamwork; negoziazione; interazione professionale; gestione dei conflitti; costruzione delle relazioni metor-mentee; promozione di inclusione e accettazione della diversità; …)
- competenze socio-emotive (assunzione delle responsabilità; tolleranza allo stress; gestione dello stress e della pressione; disciplina e perseveranza; indipendenza e responsabilità; balance life-work; …)
- competenze cognitive (critical thinking; problem solving; decision making)
- competenze valutative (monitoraggio del proprio percorso; valutazione della ricerca; …)
- competenze etiche (applicazione di principi etici e di integrità; …)
- competenze di leadership e di management (acquisizione delle capacità per coinvolgere un gruppo di persone e prendere decisioni insieme; organizzazione e gestione di lavoro e risorse; definizione di obiettivi; definizioni di azioni utili a raggiungere gli obiettivi; ottimizzazione del lavoro; time management; competenze di mobilità; …)
- competenze imprenditoriali (commercializzazione; imprenditorialità; innovazione; diritti di proprietà intellettuale; trasferimento di conoscenze con e tra i settori; standardizzazione legale e commerciale; brevetti; …)
- competenze di career development (pianificazione e valutazione della carriera; stesura del CV; domanda di lavoro; ricerca di lavoro; …).

Fig. 4 – Elenco delle 14 competenze definite e utilizzate nella rilevazione nazionale

In merito ai bisogni formativi dei dottorandi di Univr, essi emergono primariamente dalla macro-categoria delle competenze non sviluppate e da potenziare, dove con maggiore rilevanza si afferma la necessità di investire nella formazione alle competenze didattiche, valutative, linguistico-comunicative, di management e leadership.

I dottorandi chiedono una maggiore attenzione alla formazione delle competenze didattiche. Queste ultime, di fatto, corrispondono ad una delle tre missioni dell'università – ricerca, insegnamento e terza missione – per le quali in Italia si sta domandando maggiore valorizzazione (ANVUR, 2021; Felisatti & Perla, 2023) e considerazione per la progressione accademica affinché non si promuova solo ricerca di successo, bensì anche qualità dell'insegnamento e della formazione (EHEA, 2018; Lampugnani, 2020). In parte connesse alla didattica per l'adozione di tecniche di valutazione sommativa, formativa e di feedback, la costruzione di strumenti di valutazione e la strutturazione di esami o altre prove (van Dijk et al., 2020) sono le competenze etero-valutative; altra area per cui i dottorandi domandano un potenziamento. Queste si diramano anche nell'ambito della ricerca, per le quali i partecipanti chiedono una formazione anche in qualità di revisori, attività che può essere promossa con compiti di revisione tra pari (Zhou & Horta, 2025). Inoltre, i dottorandi sottolineano l'importanza delle competenze auto-valutative, che permettono di riflettere sul proprio percorso e apprendimento come professionisti riflessivi (Schön, 1987). Ulteriore area di potenziamento corrisponde a quella delle competenze linguistico-comunicative, sia orali sia scritte. Molteplici sono le esperienze formative proposte per la loro acquisizione, tra cui presentazione durante seminari formali e informali sul progresso nella ricerca ed esercizi di scrittura di presentazioni, articoli o richieste di finanziamento (Surratt, 2006). Infine, i dottorandi rivelano interesse nel potenziamento delle competenze di management e leadership. Per soddisfare le moderne esigenze professionali appare sempre più prioritaria la necessità di formare queste competenze, che possono avere un ruolo decisivo nel successo professionale dei dottorandi (Aparicio, 2024).

Relativamente alle strategie, stakeholders e dottorandi hanno identificato quali siano utili per lo sviluppo delle competenze nell'ambito del FD; nonché apprendimento attivo, cooperativo, laboratoriale, mentoring, peer learning ed internazionalizzazione, che possono anche rispondere alla domanda di sviluppo di competenze trasversali (Rathi & Branch-Mueller, 2025).

Grazie ai risultati della seconda fase di ricerca, la fase QUAN, di assessment, si potrà constatare la rilevanza delle aree di competenza e delle strategie per il loro sviluppo a livello nazionale, identificando i bisogni formativi relativi allo sviluppo professionale dei dottorandi in Italia, rispondendo così alla seconda domanda di ricerca. I risultati delle fasi qualitativa e quantitativa integrati con l'esito dell'analisi dello stato dell'arte dei programmi di FD nell'ambito dell'educazione dottorale costituiranno la base teorico-empirica per la co-costruzione con gli stakeholder del percorso di FD literacy, che permetterà di rispondere alla terza domanda di ricerca.

Infine, considerando il dottorato come percorso formativo, esso si colloca entro i principi di Assicurazione della Qualità dell'Istruzione Superiore, orientati allo sviluppo di competenze trasferibili e coerenti con il paradigma dell'employability (Togni, 2024). L'analisi dei bisogni formativi dei dottorandi, proposta con il progetto, risponde a tale esigenza di quality assurance e fornisce a coordinatori, supervisori e faculty developers indicazioni per progettare esperienze di ricerca, didattica e terza missione allineate al profilo di competenze attese in uscita. In linea con le riflessioni di Robasto (2023), la presente ricerca propone che il collegio dei docenti in un corso di dottorato sia chiamato a definire il punto di arrivo dei dottorandi in termini di conoscenze, abilità, attitudini e competenze, necessarie per intraprendere una professione sia in ambito accademico sia extra-accademico, progettando percorsi formativi che ne sostengano lo sviluppo e riconoscendo i dottorandi come partner attivi nei processi decisionali, in una prospettiva di cultura integrata e condivisa della qualità.

Riferimenti bibliografici

Acocella, I., & Cataldi, S. (2021). *Using focus groups: Theory, methodology, practice*. SAGE Publications.

Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca – ANVUR (2021). Delibera n. 40 del 25/02/2021. Costituzione del Gruppo di lavoro "Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria".

Aparicio, M. (2024). Leadership as social competence in PhDs in relation to professional achievement: Three empirical investigations. *Athens Journal of Education, 12*(2), 223-252, doi: 10.30958/aje.

Arreola, R., Theall, M., & Aleamoni, L. M. (2003). *Beyond scholarship: recognizing the multiple roles of the professoriate* [Conference presentation]. Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.

Ashonibare, A. A. (2022). Doctoral education in Europe: models and propositions for transversal skill training. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, *14*(2), 164-170. http://dx.doi.org/10.1108/SGPE-03-2022-0028.

Bergquist, W. H., & Phillips, S. R. (1975). Components of an Effective Faculty Development Program. *Journal of Higher Education*, *46*(1), 177-211. https://doi.org/10.1080/00221546.1975.11777035.

Brett, B. M., & Wheeler, K. (2021). *How to do qualitative interviewing*. SAGE Publications.

Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano* (Trad., L. Hvastja Stefani). Il Mulino.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, *32*(7), 513–531. https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513.

Camarinha-Matos, L. M., Goes, J., Gomes, L., & Pereira, P. (2020). Soft and transferable skills acquisition through organizing a doctoral conference. *Education Sciences*, *10*(9), 235. https://doi.org/10.3390/educsci10090235.

Centra, J. A. (1978). Types of faculty development programs. *Journal of Higher Education, 49*(2), 151–162. https://doi.org/10.2307/1979280.

Chaló, P., Huet, I., Nikoletou, D., & Pereira, A. (2023). Supporting Ph. D. students' skills development: A three-stage doctoral program. *Frontiers in Education*, 8, 1-9. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1145342.

Claydon, J., Farley Barnes, K., & Baserga, S. (2021). Building skill sets, confidence, and interest for diverse scientific careers in the biological and biomedical sciences. *Faseb Bioadvances*, *3*(12), 998-1010. https://doi.org/10.1096/fba.2021-00087.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3. ed.). SAGE Publications.

Eble, K. E., & McKeachie, W. J. (1985). *Improving Undergraduate Education through Faculty Development. An Analysis of Effective Programs and Practices*. Jossey-Bass.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, *62*(1), 107-115. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x.

Eurodoc (2018). Eurodoc Report Identifying Transferable Skills and Competences to Enhance Early-Career Researchers Employability and Competitiveness.

European Commission (2022). The European Competence Framework for Researchers – ResearchComp.

European Higher Education Area (2018). Paris Ministerial Conference 2018. European Higher Education Area.

European University Association-Council for Doctoral Education (2022). Building the Foundations of Research. A Vision for the Future of Doctoral Education in Europe (Geneva, Switzerland).

Felisatti, E. (2016). Strategie di sistema per la promozione della professionalità docente in università. Dalla valutazione della didattica all'intervento sul campo. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, *1*, 5–16. http://dx.doi.org/10.3280/EXI2016-001001.

Felisatti, E, & Perla, L. (2023). *Linee Guida riconoscimento e valorizzazione della docenza universitaria*. ANVUR.

Francis, J. B. (1975). How do we get there from here? Program design for faculty development. *Journal of Higher Education, 46*(6), 719-732. https://doi.org/10.1080/00221546.1975.11778671.

Ghio, M., & Bevilacqua, A. (2025). Co-costruzione di un percorso di Faculty Development literacy rivolto agli studenti di dottorato. Cornice teorico-metodologica. In A. Marci (Ed.), *Dalle politiche alle pratiche. La professionalità docente nell'evoluzione istituzionale e tecnologica*. Genoa University Press.

Girard, N., Cardona, A., & Fiorelli, C. (2025). Learning how to develop a research question throughout the PhD process: training challenges, objectives, and scaffolds drawn from doctoral programs for students and their supervisors. *Higher Education*, *89*(4), 1001-1020.

Gupta, K., Sleezer, C. M., & Russ-Eft, D. F. (2007). *A practical guide to needs assessment* (2. ed.). Pfeiffer.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005), Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, *15*(9), 1277-1288, doi: 10.1177/1049732305276687.

Hubbard, G., & Atkins, S. (1995). The professor as a person: The role of faculty well-being in faculty development. *Innovative Higher Education*, *20*, 117–128. https://doi.org/10.1007/bf01189643.

Lampugnani, P. A. (2020). Faculty Development. Origini, framework teorico, evoluzioni, traiettorie. In A. Lotti & P.A. Lampugnani (Eds.), *Faculty development in Italia: valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genoa University Press.

Morse, J.M., Swanson, J. M., & Kuzel, A. J. (2001). *The nature of qualitative evidence*. SAGE Publications.

Mulisa, F. (2019). Application of bioecological systems theory to higher education: Best evidence review. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, *1*(2), 104–115.

Perla, L., & Vinci, V. (2018). TLL (Teaching Learning Laboratory) e formazione dialettica dei docenti universitari alla didattica: primi passi verso la certificazione della competenza pedagogica in Uniba. *Lifelong Lifewide Learning*, *14*(32), 68-88. https://doi.org/10.19241/lll.v15i32.131.

Rathi, D., & Branch-Mueller, J. (2025). Soft Skills are Important in Doctoral Degree Program: A Reflection by Doctoral Students. In *Proceedings of the Annual Conference of CAIS/Actes du congrès annuel de l'ACSI*.

Robasto, D. (2023). The system self-evaluation processes in doctoral courses. Analysis of the evaluation device used and a new outlook. *Pedagogia oggi*, *21*(1), 201-208. https://doi.org/10.7346/PO-012023-23.

Safer, D. A., Freedman, V. H., & Markman, A. B. (2025). A new paradigm in PhD education: mapping and integrating psychosocial competencies to the PhD curriculum. *Frontiers in Education*, *10*, 1-12. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1474588.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.

Silva, R. (2022). *Faculty development. Il docente universitario tra ricerca, didattica e management*. Carocci.

Sinche, M., Layton, R. L., Brandt, P. D., O'Connell, A. B., Hall, J. D., Freeman, A. M., et al. (2017). An evidence-based evaluation of transferrable skills and job satisfaction for science PhDs. *PLoS One,* 12 (9), 1-16. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185023.

Steinert, Y. (2014). Faculty Development: Core Concepts and Principles. In Y. Steinert (Ed.), *Faculty Development in the Health Professions. A Focus on Research and Practice*. Springer.

Sullivan, L. (1983). Faculty development: A movement on the brink. *The College Board Review*, *127*, 21 e 29–31.

Surratt, C. K. (2006). Instructional Design and Assessment: Creation of a Graduate Oral. Written Communication Skills Course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, *70*(1), 1-8. https://doi.org/10.5688/aj700105.

Sutherland, K. A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project? *International Journal for Academic Development*, *23*(4), 261–273. https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1524571

Tahir, A. H. M., Krauss, A. L., & Mursyid, M. (2025). Legitimate Peripheral Participation in Doctoral Education: A Malaysian Perspective. *Journal of Institutional Research South East Asia*, *23*(1), 278-295.

Tashakkori, A. M., & Teddlie, C. B. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. SAGE Publications.

Togni, F. (2024). La sfida della qualità nell'Alta Formazione. In V. Boffo & F. Togni (Eds.), *La formazione alla ricerca. Il dottorato fra qualità e prospettive future*. Firenze University Press. https://doi.org/10.36253/979-12-215-0504-7.04

van Dijk, E. E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2024). Academics' expertise development in teacher tasks: a multiple case study. *International Journal for Academic Development*, 1-17. https://doi.org/10.1080/1360144X.2024.2329594

van Dijk, E. E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, *31*, 100365, doi: 10.1016/j.edurev.2020.100365

Waaijer, C. J. E., Belder, R., Sonneveld, H., et al. (2017). Temporary contracts: Effect on job satisfaction and personal lives of recent PhD graduates. *High Educ*, *74*, 321–339. https://doi.org/10.1007/s10734- 016- 0050-8

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational technology research and development*, *53*(4), 5-23. http://dx.doi.org/10.1007/BF02504682.

White, M. D., & Marsh, E. E. (2006), Content analysis: A flexible methodology. *Library trends*, *55*(1), 22-45, doi: 10.1353/lib.2006.0053.

Witkin, B. R., & Altschuld, J. W. (1995). *Planning and conducting needs assessments. A pratical guide*. SAGE Publications.

Zhou, T., & Horta, H. (2025). Engagement in the Journal Peer Reviewing Process Among STEM Doctoral Students in China, *Minerva*, 1-27. https://doi.org/10.1007/s11024-025-09596-w.

I.6

Transizione al lavoro dei laureati STEM presso l'Università La Sapienza: Analisi e Prospettive

Transition to work of STEM graduates at Sapienza University: Analysis and Perspectives

Giulio Lucentini

Università degli Studi di Macerata – Dottorato Nazionale in "Teaching and Learning Sciences
g.lucentini1@unimc.it

Il presente articolo presenta i risultati preliminari di una ricerca in corso sulla transizione al lavoro dei laureati e delle laureate STEM dell'Università di Roma "La Sapienza" nel periodo 2008–2018, condotta attraverso il modello *Uni.Co.* (Università e Comunicazioni Obbligatorie). Il modello integra archivi amministrativi universitari e dati occupazionali del Ministero del Lavoro, consentendo di ricostruire in chiave diacronica i percorsi occupazionali effettivi dei laureati.
L'obiettivo di questa prima analisi è duplice: da un lato, illustrare il funzionamento e le potenzialità del modello *Uni.Co.* come strumento di indagine longitudinale; dall'altro, offrire una descrizione iniziale delle traiettorie professionali dei laureati STEM, con particolare attenzione agli indicatori di occupazione e di coerenza tra titolo di studio e posizione lavorativa.
I risultati finora ottenuti mostrano un'elevata partecipazione dei laureati STEM al mercato del lavoro, ma anche una significativa frammentazione contrattuale e una quota rilevante di impieghi non pienamente coerenti con il percorso formativo. Queste evidenze, pur parziali, suggeriscono l'importanza di consolidare il raccordo tra università, sistema produttivo e politiche territoriali, al fine di promuovere un inserimento occupazionale più stabile e qualificato.

Parole chiave: analisi longitudinale, coerenza titolo-occupazione, laureati STEM, politiche del lavoro, transizione università-lavoro.

This article presents the preliminary results of an ongoing study on the transition to employment of STEM graduates from Sapienza University of Rome over the period 2008–2018, conducted through the *Uni.Co.* (University and Mandatory Employment Communications) model. The model integrates university administrative records with employment data from the Italian Ministry of Labour, enabling a diachronic reconstruction of graduates' actual employment trajectories. The aim of this first analysis is twofold: on the one hand, to illustrate the structure and potential of the *Uni.Co.* model as a longitudinal research tool; on the other, to provide an initial description of the professional pathways of STEM graduates, with particular focus on indicators of employment and the coherence between educational attainment and job position. The preliminary findings show a high participation of STEM graduates in the labour market, alongside considerable contractual fragmentation and a substantial share of positions that are not fully consistent with the graduates' field of study. These early results highlight the need to strengthen the connections between universities, the productive system, and regional policies, in order to promote more stable and qualified employment pathways for STEM graduates.

Keywords: labor market policies, STEM graduates, study-work coherence, university-to-work transition.

1. Quadro teorico di riferimento

La transizione dall'università al lavoro rappresenta un tema centrale per le scienze dell'educazione e per le politiche pubbliche, poiché riflette la capacità dei sistemi formativi di rispondere alle esigenze di un mercato del lavoro sempre più complesso e instabile (OECD, 2020; European Commission, 2023). Comprendere questo passaggio implica andare oltre i semplici tassi di occupazione e indagare la qualità, la durata e la coerenza dei percorsi professionali dei laureati (Teichler, 2015; Schomburg & Teichler, 2011).

Negli ultimi anni, la letteratura internazionale ha evidenziato la necessità di adottare approcci di tipo longitudinale e diacronico, in grado di seguire i laureati lungo archi temporali estesi per analizzare le diverse fasi di inserimento, transizione e consolidamento lavorativo (Cedefop, 2020). In Italia gli studi disponibili si basano prevalentemente su indagini campionarie di breve periodo, che offrono una prospettiva parziale e statica del fenomeno (AlmaLaurea, 2023).

Per rispondere a questa esigenza conoscitiva è stato sviluppato presso Sapienza Università di Roma il modello *Uni.Co.* (Università e Comunicazioni Obbligatorie), un sistema di integrazione tra gli archivi amministrativi degli atenei e la banca dati delle Comunicazioni Obbligatorie del Ministero del Lavoro (Lucisano et al., 2017; Alleva et al., 2015). Tale modello consente di ricostruire i percorsi occupazionali effettivi dei laureati, superando i limiti delle indagini basate su questionari e restituendo una rappresentazione più accurata della transizione università–lavoro. L'integrazione dei due archivi permette di analizzare indicatori di occupazione, stabilità contrattuale e coerenza tra titolo di studio e impiego (Stanzione et al., 2020).

Sul piano teorico, *Uni.Co.* adotta un paradigma evidence-based, combinando l'analisi quantitativa di dati amministrativi con una lettura educativa e sociale dei processi di inserimento. L'obiettivo non è solo descrivere gli esiti occupazionali, ma comprendere in quali condizioni si producano fenomeni di discontinuità o di mismatch tra competenze acquisite e ruoli ricoperti.

In ambito internazionale, i sistemi anglosassoni si distinguono per una maggiore maturità nell'analisi della transizione università–lavoro. Nel Regno Unito, il Longitudinal Education Outcomes (LEO) integra dati fiscali e accademici per monitorare i percorsi occupazionali dei laureati su base pluriennale (Department for Education, 2019). Negli Stati Uniti, il College Scorecard fornisce indicatori standardizzati su occupazione e reddito post-laurea a livello di singolo ateneo (U.S. Department of Education, 2015). Tale sviluppo è stato favorito da diversi fattori, tra cui una consolidata tradizione di misurazione e rendicontazione pubblica degli esiti formativi, la presenza di incentivi istituzionali legati ai risultati occupazionali dei laureati e una maggiore professionalizzazione delle strutture dedicate al placement e all'analisi dei dati. In Italia, il modello *Uni.Co.* si muove in questa direzione, proponendo un approccio più strutturato e replicabile.

In questa prospettiva, l'analisi dei laureati STEM di Sapienza Università di Roma offre un terreno di indagine particolarmente adatto per esplorare l'interazione tra competenze tecnico-scientifiche, domanda di lavoro e processi di adattamento professionale, attraverso il modello *Uni.Co.*, con riferimento al periodo 2008-2018.

2. Obiettivi e interrogativi

L'obiettivo generale di questo contributo è duplice. Da un lato, intende descrivere il funzionamento del modello *Uni.Co.* e valutarne l'efficacia nell'analisi delle traiettorie occupazionali, con particolare riferimento agli indicatori di occupazione, stabilità contrattuale e coerenza tra titolo di studio e impiego. Dall'altro, mira a esplorare i risultati relativi ai laureati STEM dell'Università di Roma "La Sapienza" nel periodo 2008-2018, individuando pattern ricorrenti e differenze connesse a genere e area disciplinare.

La ricerca si sviluppa a partire da alcuni interrogativi centrali: in che modo l'integrazione tra archivi universitari e Comunicazioni Obbligatorie può migliorare la qualità e la profondità dell'analisi sulla transizione università-lavoro? Quali sono le caratteristiche principali dei percorsi occupazionali dei laureati STEM in termini di stabilità, durata e coerenza del lavoro rispetto al titolo di studio? E in quale misura gli indicatori derivati dal modello *Uni.Co.* consentono di superare le limitazioni delle tradizionali indagini campionarie post-laurea basate su autovalutazione?

A partire da tali interrogativi, lo studio assume tre ipotesi di fondo. Si ipotizza che l'uso integrato di dati amministrativi universitari e occupazionali permetta di rappresentare in modo più oggettivo e completo le traiettorie di transizione rispetto agli strumenti basati su survey. Inoltre, si ritiene che i laureati STEM presentino elevati tassi di occupazione, ma percorsi spesso segnati da frammentazione contrattuale e discontinuità temporale. Infine che l'indice di coerenza evidenzi come una parte consistente dei laureati, pur trovando impiego, operi in settori o livelli professionali non pienamente allineati alla formazione accademica.

L'analisi di questi aspetti intende offrire elementi utili alla riflessione sul rapporto tra istruzione superiore e mercato del lavoro.

3. Scelte metodologiche e procedurali

3.1 Fonti dei dati

La ricerca si fonda sull'integrazione di due principali archivi amministrativi. Il primo è il Registro dei laureati dell'Università di Roma "La Sapienza", che raccoglie informazioni relative ai percorsi accademici, come il corso di laurea, l'anno di conseguimento del titolo, il voto finale, il genere, l'età alla laurea, la cittadinanza e l'area disciplinare. Il secondo è la banca dati delle Comunicazioni Obbligatorie (CO) del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, che documenta in tempo reale tutte le comunicazioni di avvio, trasformazione, proroga e cessazione dei rapporti di lavoro dipendente e parasubordinato sul territorio nazionale.

L'integrazione di queste due fonti ha reso possibile la ricostruzione longitudinale dei percorsi occupazionali dei laureati e delle laureate STEM nel periodo 2008-2018, consentendo di tracciare per ciascun soggetto non solo i contratti di lavoro stipulati dopo la laurea, ma anche, quando presenti, quelli avviati durante il percorso di studi. Tale collegamento sistematico tra dati formativi e occupazionali costituisce il presupposto metodologico del modello Uni.Co., finalizzato a un'analisi diacronica e comparabile dei processi di transizione al lavoro.

3.2 Processo di integrazione e costruzione del dataset Uni.Co.

Il modello Uni.Co. (Università e Comunicazioni Obbligatorie) si basa su un processo di integrazione dei dati attraverso tecniche di record linkage tra gli archivi universitari e quelli amministrativi del Ministero del Lavoro. L'operazione è stata condotta mediante l'utilizzo di chiavi identificative criptate, nel pieno rispetto della normativa europea sulla protezione dei dati personali (Regolamento UE 2016/679 - GDPR).

A ciascun laureato è stato associato, quando presente, l'insieme dei contratti registrati nelle Comunicazioni Obbligatorie, distinguendo tra soggetti abbinati, cioè con almeno un contratto rilevato, e soggetti non abbinati, privi di esperienze lavorative registrate. Sono stati esclusi dal campione i contratti precedenti al conseguimento del titolo, ad eccezione di quelli ancora attivi durante il periodo di studi, che sono stati analizzati separatamente per valutarne l'impatto sui successivi esiti occupazionali.

Il dataset finale copre un arco temporale di dieci anni, dal 2008 al 2018, e include oltre 200.000 laureati e più di un milione di contratti di lavoro riferiti ai corsi di area STEM, comprendenti le discipline di Scienze, Tecnologia, Ingegneria e Matematica.

3.3 Indicatori e variabili di analisi

Nel quadro dell'analisi sono stati elaborati due indicatori fondamentali. Il primo, denominato *indice di occupazione*, misura la proporzione di giorni effettivamente lavorati sul totale dei giorni osservati, dopo aver eliminato le eventuali sovrapposizioni contrattuali. Questo indicatore consente di stimare il livello di partecipazione dei laureati al mercato del lavoro e la continuità delle loro esperienze professionali nel tempo.

Il secondo, denominato *indice di coerenza*, rappresenta il grado di corrispondenza tra il titolo di studio conseguito e la posizione lavorativa occupata, considerando sia il livello di qualifica professionale richiesto sia il settore economico di appartenenza. Tale indice permette di valutare il rapporto tra competenze acquisite durante il percorso formativo e competenze effettivamente richieste dalle attività lavorative svolte.

Oltre a questi due indicatori, il database Uni.Co. consente di utilizzare un'ampia gamma di variabili descrittive e di controllo, che permettono di approfondire in modo articolato le caratteristiche dei laureati e i loro percorsi di inserimento nel mercato del lavoro (ad esempio genere, età alla laurea, voto finale, durata degli studi, cittadinanza e area disciplinare).

4. Discussione dei dati raccolti

4.1 Popolazione target e copertura dei dati

L'analisi ha riguardato i laureati e le laureate dei corsi di area STEM dell'Università di Roma "La Sapienza" nel periodo 2008-2018, per un totale di oltre 200.000 individui. Tra questi, circa il 62% è stato abbinato ad almeno un contratto di lavoro registrato nelle Comunicazioni Obbligatorie del Ministero del Lavoro, una percentuale che si riduce al 57% se si considerano esclusivamente i contratti stipulati dopo il conseguimento della laurea.

Il dataset complessivo comprende più di 1 milione di contratti di lavoro e oltre 300 milioni di giornate lavorative, con una copertura territoriale estesa a 5.552 comuni italiani e 117 Paesi esteri. Questi dati evidenziano non solo la solidità e l'ampiezza del modello di integrazione Uni.Co., ma anche l'elevata mobilità geografica dei laureati dell'Ateneo, sia a livello nazionale sia internazionale.

4.2 Andamento degli indici di occupazione e coerenza

L'analisi longitudinale condotta attraverso il modello Uni.Co. ha permesso di osservare l'evoluzione dei percorsi occupazionali dei laureati e delle laureate STEM nei dieci anni successivi al conseguimento del titolo.

La Figura 1 illustra la crescita progressiva della quota di laureati che hanno avuto almeno un'esperienza lavorativa, distinguendo tra contratti coerenti con il titolo di studio (in blu) e contratti non coerenti (in arancione).

Nel primo anno di osservazione, soltanto il 4% dei laureati risultava occupato, di cui appena l'1% in posizioni coerenti con la formazione universitaria. Nei successivi anni, la quota complessiva di occupati è aumentata in modo costante, fino a raggiungere circa il 30% al decimo anno. Parallelamente, la componente di occupazione coerente è cresciuta dall'1% al 10%, mentre quella non coerente ha registrato un incremento più marcato, passando dal 3% al 20%.

Questa dinamica suggerisce un miglioramento graduale dell'inserimento nel mercato del lavoro, ma anche la persistenza di un divario significativo tra formazione accademica e collocazione professionale, soprattutto nelle fasi iniziali della carriera.

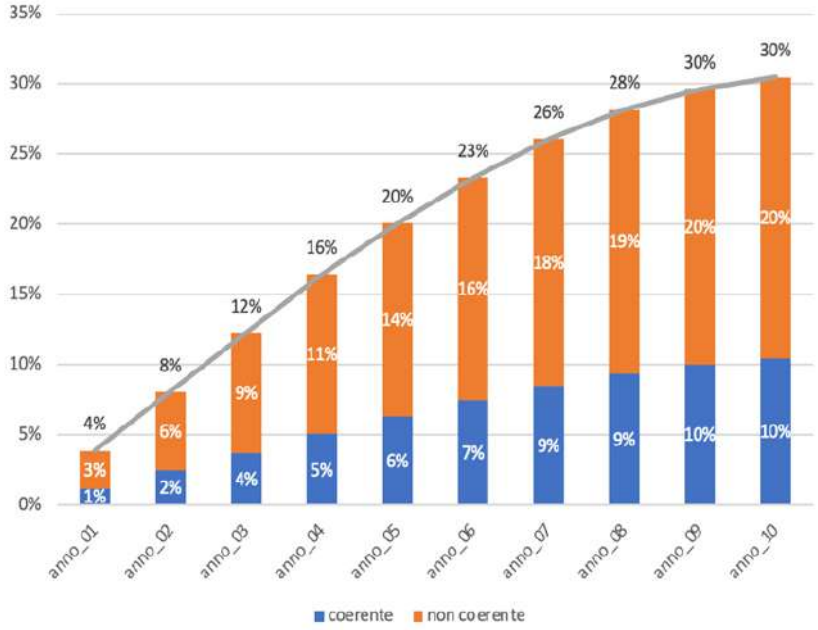


Fig. 1 – Andamento dell'occupazione coerente e non coerente nei dieci anni successivi alla laurea per i laureati nelle discipline STEM (2008-2018)

4.3 Lavoro durante gli studi e inserimento post-laurea

L'analisi della relazione tra esperienze lavorative durante gli studi e inserimento post-laurea mostra differenze significative tra i livelli di corso. Come evidenziato nella Tabella 1, nei corsi di laurea triennale quasi la metà dei laureati (48,8%) ha lavorato durante il percorso di studi, e una quota simile (51,2%) ha iniziato un impiego dopo la laurea. Il ridotto scarto tra le due percentuali indica una forte presenza di lavoro precoce, spesso parallelo al percorso formativo.

Nei corsi di laurea magistrale, invece, il lavoro in itinere riguarda solo il 31,9% degli studenti, mentre il 68,1% trova occupazione dopo la laurea, segnalando una transizione più netta tra formazione e inserimento professionale. Nei corsi a ciclo unico i valori si collocano a metà strada, con il 41,7% di lavoro durante gli studi e il 58,3% dopo il titolo.

Nel complesso, il lavoro in itinere appare più diffuso nei percorsi brevi, dove rappresenta un'esperienza complementare alla formazione, mentre nei percorsi più lunghi tende a concentrarsi nella fase post-laurea, in posizioni più stabili e coerenti con il titolo conseguito.

.

Livello di corso	Periodo di lavoro	N	%
Laurea triennale	Durante gli studi	34.421	48,8
	Dopo la laurea	36.054	51,2
Laurea magistrale	Durante gli studi	16.312	31,9
	Dopo la laurea	34.850	68,1
Ciclo unico	Durante gli studi	4.639	41,7
	Dopo la laurea	6.494	58,3

Tab. 1 – Distribuzione dei laureati che hanno lavorato durante e dopo il completamento del corso di studi (2008-2018)

4.4 Coerenza tra titolo di studio e posizione lavorativa

La valutazione della coerenza tra formazione accademica e impiego rappresenta una dimensione cruciale per comprendere la qualità della transizione al lavoro. Attraverso l'indice di coerenza elaborato nel modello Uni.Co. è stato possibile analizzare il grado di allineamento tra il titolo di studio conseguito e il livello di qualifica richiesto dalla posizione lavorativa.

In questa sezione l'attenzione è stata rivolta in particolare ai laureati magistrali in Ingegneria Informatica, scelti come caso di studio poiché rappresentano un gruppo centrale nel dibattito occupazionale degli ultimi anni, sia per la loro alta domanda nel mercato del lavoro, sia per il ruolo strategico che le competenze digitali e computazionali ricoprono nei processi di innovazione tecnologica e produttiva.

La Figura 2 riporta la distribuzione della coerenza dei giorni lavorativi post-laurea per i laureati magistrali in Ingegneria Informatica. I risultati mostrano che il 55% delle giornate lavorative è stato svolto in ruoli pienamente coerenti con il titolo magistrale, mentre il 36% è associato a posizioni che richiedono competenze corrispondenti a una laurea triennale. Solo il 9% dei giorni lavorativi risulta riferito a impieghi non coerenti con la formazione universitaria.

.

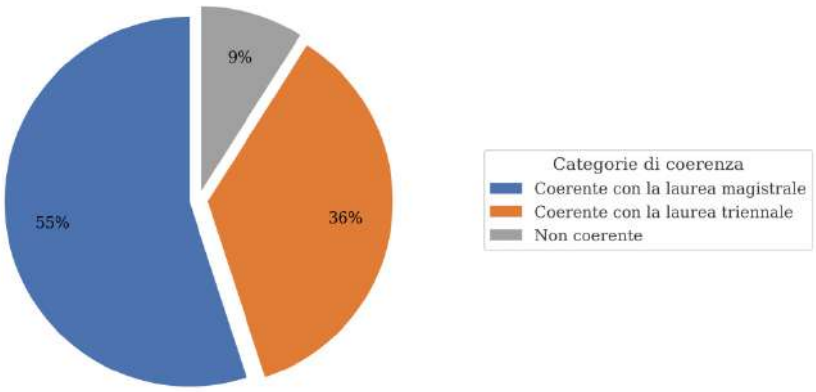


Fig. 2 – Coerenza dei giorni lavorativi post-laurea dei laureati magistrali in Ingegneria Informatica

La prevalenza di ruoli coerenti con la laurea magistrale conferma l'elevata occupabilità dei profili professionali in ambito informatico. Tuttavia, la presenza di una quota consistente di impieghi sottoinquadrati (36%) suggerisce la persistenza di fenomeni di *overeducation* e di parziale disallineamento tra formazione universitaria e domanda del mercato del lavoro.

Tali evidenze offrono un punto di partenza per una riflessione sulle politiche di raccordo tra università e sistema produttivo, nonché sulla necessità di strumenti più efficaci per il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze acquisite.

5. Punti di forza e di criticita della ricerca

I risultati riportati in questo contributo rappresentano una selezione esemplificativa, scelta per illustrare le possibilità analitiche offerte dal database Uni.Co. e la sua capacità di restituire la complessità dei percorsi di transizione. È dunque utile evidenziare i principali punti di forza e i limiti dell'approccio adottato.

Tra i punti di forza, il ricorso a fonti amministrative integrate consente di tracciare in modo oggettivo e continuo i percorsi lavorativi dei laureati. L'uso di dati amministrativi integrati riduce il rischio di di-

storsioni legate all'autovalutazione e permette di misurare con maggiore precisione fenomeni come la coerenza tra studi e impiego, la durata effettiva dei contratti e la mobilità territoriale. La possibilità di distinguere tra occupazione coerente e non coerente offre inoltre un contributo originale alla riflessione sulle politiche educative e di orientamento, consentendo di individuare aree disciplinari o coorti di laureati per le quali i processi di transizione risultano più critici.

Sul piano delle criticità, è necessario considerare che le Comunicazioni Obbligatorie non registrano le forme di lavoro autonomo o informale, e che il modello *Uni.Co.*, allo stato attuale, non consente di valutare aspetti qualitativi delle esperienze lavorative, come la soddisfazione professionale o le opportunità di apprendimento in contesto. I risultati ottenuti, pur coerenti con quelli riportati in letteratura sui percorsi STEM (Teichler, 2015; Cedefop, 2020; AlmaLaurea, 2023), mostrano alcune differenze rispetto a studi basati su dati campionari, in particolare per la maggiore evidenza della frammentazione contrattuale e della sotto-occupazione. Queste divergenze possono essere attribuite alla natura amministrativa e continuativa delle fonti utilizzate, che permettono di cogliere dinamiche non rilevabili attraverso rilevazioni a singolo momento.

Sul piano delle ricadute educative, i dati prodotti dal modello possono supportare docenti, coordinatori di corso e uffici di placement nell'individuazione delle aree disciplinari su cui intervenire con maggiore tempestività.

Nelle fasi successive della ricerca, in particolare nell'ambito della tesi di dottorato, l'analisi potrà includere un più ampio insieme di variabili, tra cui la durata media dei contratti, la frequenza dei periodi di disoccupazione, la tipologia contrattuale, la coerenza territoriale tra luogo di studio e luogo di lavoro, il voto di laurea, il tempo impiegato per il conseguimento del titolo e la provenienza socio-economica.

6. Conclusioni

A partire dai dati e dalle analisi presentate, è possibile formulare alcune considerazioni di sintesi sul modello *Uni.Co.* e sui risultati emersi dall'analisi dei percorsi occupazionali dei laureati STEM.

Sul piano metodologico, il modello *Uni.Co.* ha consentito di affrontare alcuni limiti delle indagini campionarie tradizionali, proponendo una rappresentazione continua e diacronica delle traiettorie lavorative. L'ampiezza del dataset e la copertura temporale decennale hanno permesso di osservare dinamiche che le survey post-laurea, per loro natura puntiformi, difficilmente intercettano.

Sul piano dei risultati, i dati mostrano una partecipazione elevata dei laureati STEM al mercato del lavoro, accompagnata tuttavia da una frammentazione contrattuale non trascurabile e dalla persistenza di fenomeni di sottoinquadramento, come evidenziato dall'analisi del caso dei laureati magistrali in Ingegneria Informatica.

Queste evidenze offrono spunti di riflessione per le politiche universitarie italiane. In primo luogo, appare necessario rafforzare i meccanismi di raccordo tra offerta formativa e domanda del mercato del lavoro, investendo in percorsi curricolari che integrino competenze trasversali e professionalizzanti accanto a quelle disciplinari. In secondo luogo, i risultati indicano l'opportunità di potenziare i servizi di orientamento e placement degli atenei, adottando modelli di monitoraggio sistematico degli esiti occupazionali analoghi a quelli già consolidati nei contesti anglosassoni (Department for Education, 2019; U.S. Department of Education, 2015). In terzo luogo, la frammentazione contrattuale emersa dai dati richiama l'attenzione sulla necessità di politiche del lavoro che favoriscano un inserimento più stabile e qualificato dei giovani laureati, in particolare nelle fasi iniziali della carriera.

Sul piano operativo, si ritiene che il modello *Uni.Co.* possa offrire un contributo utile alla costruzione di pratiche di monitoraggio degli esiti formativi nelle università italiane. L'adozione sistematica di questo approccio potrebbe fornire elementi utili ai processi di accreditamento, alla progettazione didattica e al dialogo tra atenei, imprese e istituzioni. Le fasi successive della ricerca consentiranno di approfondire e verificare quanto qui esposto.

Riferimenti bibliografici

AlmaLaurea. (2023). *XXV Rapporto sul profilo e sulla condizione occupazionale dei laureati.* Bologna: Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea. https://www.almalaurea.it

Alleva, G., Magni, C., Lucisano, P., Renda, E., & Petrarca, F. (2015). *La domanda di lavoro per i laureati: I risultati dell'integrazione tra gli archivi amministrativi dell'Università Sapienza di Roma e del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.* Nuova Cultura.

Cedefop. (2020). *Empowering adults through upskilling and reskilling pathways.* Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2801/750605

Department for Education. (2019). *Longitudinal Education Outcomes (LEO): Employment and earnings outcomes of higher education graduates.* Department for Education. https://doi.org/10.25561/64717

European Commission. (2023). *Education and Training Monitor 2023.* Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/936602

De Luca, A. M., & Lucisano, P. (2020). *Lavoro de generis. Gender at work.* In *Le società per la società: Ricerca, scenari, emergenze. Atti del Convegno Internazionale SIRD, Roma 26–27 settembre 2019* (pp. 156–167). Pensa MultiMedia.

Lucisano, P., Magni, C., De Luca, A. M., Zanazzi, S., & Renda, E. (2016). *Sapienza e lavoro: La domanda di lavoro e l'esperienza dei laureati.* Nuova Cultura.

Lucisano, P., De Luca, A. M., & Zanazzi, S. (2017a). *Educazione e transizione al lavoro: Strumenti per una migliore comprensione del fenomeno.* In A. Notti (a cura di), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 647–664). Pensa MultiMedia.

Lucisano, P., Magni, C., De Luca, A. M., Renda, E., & Zanazzi, S. (2017b). *Percorsi di inserimento dei laureati nel mercato del lavoro attraverso l'uso delle Comunicazioni Obbligatorie (CO) del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.* In L. Giovannini, I. Loiodice, P. Lucisano, & A. Portera (a cura di), *Strategie orientative e transizione università–lavoro* (pp. 7–75). Armando.

Lucisano, P., Renda, E., & Zanazzi, S. (2017c). Stabilità lavorativa e alte qualifiche professionali: Uno sguardo sul fenomeno dell'overeducation a partire da fonti amministrative integrate. *Scuola Democratica, 8*(1), 73–98.

OECD. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/-69096873-en

Schomburg, H., & Teichler, U. (Eds.) (2011). *Employability and mobility of bachelor graduates in Europe: Key results of the Bologna Process.* Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-570-3

Stanzione, I., Szpunar, G., Lucisano, P., & De Luca, A. M. (2020). Laureati e lavoro: Analisi degli esiti occupazionali attraverso le Comunicazioni Obbligatorie. *Italian Journal of Educational Research*, (24), 139–158. https://doi.org/10.7346/SIRD-012020-P139

Teichler, U. (2015). *Higher education and the world of work: Conceptual frameworks, comparative perspectives, empirical findings.* Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-178-6

U.S. Department of Education. (2015). *College Scorecard: Technical paper.* U.S. Department of Education. https://collegescorecard.ed.gov

I.7
Ripensare il ruolo docente nell'era dell'Intelligenza Artificiale: evidenze empiriche e implicazioni per la formazione
Rethinking the Teacher's Role in the Era of Artificial Intelligence: Empirical Evidence and Implications for Training

Vanessa Pitrella
Università di Modena e Reggio Emilia, Dipartimento Chirurgico, Medico, Odontoiatrico e di Scienze Morfologiche con Interesse Trapiantologico, Oncologico e di Medicina Rigenerativa
Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione Consiglio Nazionale delle Ricerche, Istituto per le Tecnologie Didattiche, Palermo
vanessa.pitrella@unipa.it

Negli ultimi anni l'Intelligenza Artificiale (IA) ha acquisito un ruolo crescente nei contesti educativi, aprendo opportunità ma anche interrogativi sul profilo professionale docente e sulle competenze necessarie per un'integrazione critica, etica e pedagogicamente fondata. In questo quadro, la ricerca analizza il rapporto tra IA e ruolo del docente attraverso un programma di studi teorici ed empirici, organizzato attorno a quattro direttrici: (1) sistematizzazione concettuale dell'AI literacy, (2) analisi delle trasformazioni del ruolo e dell'agency professionale, (3) esplorazione di percezioni, criticità e bisogni formativi, (4) sperimentazione di strategie formative in contesti di formazione iniziale. Il percorso integra una revisione della letteratura, indagini qualitative e quantitative e interventi formativi sperimentali con docenti in formazione e insegnanti di scuola primaria, con l'obiettivo di progettare un modello formativo modulare, replicabile e trasferibile per lo sviluppo dell'AI literacy. Il modello sarà infine sottoposto a validazione tramite metodologia Delphi, coinvolgendo un panel di esperti per valutarne coerenza, rilevanza e fattibilità. I risultati preliminari indicano che anche interventi brevi possono incrementare conoscenze, fiducia e intenzione d'uso dell'IA, pur in presenza di preoccupazioni persistenti (privacy, bias, standardizzazione). Il lavoro risponde a un bisogno attuale di percorsi strutturati e condivisi, ma si confronta con i limiti di un campo ancora emergente, con evidenze in letteratura ancora frammentarie e con l'eterogeneità dei destinatari, che rende cruciale la trasferibilità del modello a contesti scolastici differenti.

Parole chiave: AI, AIED, AI Literacy, Formazione Docente, Innovazione Didattica.

In recent years, Artificial Intelligence (AI) has assumed an increasingly prominent role in educational contexts, creating new opportunities but also raising critical questions about the teaching profession and the competencies required for a critical, ethical, and pedagogically grounded integration. Within this framework, the research examines the relationship between AI and the teacher's role through a program of theoretical and empirical studies organized around four main strands: (1) conceptual systematization of AI literacy, (2) analysis of transformations in the professional role and teacher agency, (3) exploration of perceptions, challenges, and training needs, and (4) experimentation with training strategies in initial teacher education contexts. The research pathway integrates a literature review, qualitative and quantitative investigations, and experimental training interventions involving pre-service teachers and primary school teachers, with the aim of designing a modular, replicable, and transferable training model for the development of AI literacy. The model will subsequently be validated through a Delphi methodology, engaging a panel of experts to assess its coherence, relevance, and feasibility.
Preliminary findings suggest that even short-term interventions can enhance knowledge, confidence, and intention to use AI, despite persistent concerns (e.g., privacy, bias, and standardization). The study responds to the current need for structured and shared training pathways, while acknowledging the limitations of an emerging field characterized by fragmented evidence and heterogeneous target groups, making the model's transferability across diverse school contexts a crucial challenge.

Keywords: AI, AIED, AI Literacy, Educational Innovation, Teacher Education.

1. Quadro teorico di riferimento

Dal celebre incontro di Dartmouth del 1955, considerato l'atto di nascita dell'Intelligenza Artificiale (IA) (McCarthy et al., 1955), questa tecnologia ha conosciuto una rapida evoluzione fino a configurarsi oggi come una presenza pervasiva, capace di automatizzare processi e affrontare compiti complessi. In senso ampio, l'IA può essere definita come l'insieme di sistemi informatici progettati per riprodurre funzioni proprie dell'intelligenza umana, quali apprendimento, adattamento e capacità decisionale (Popenici & Kerr, 2017).

Negli ultimi anni, tale evoluzione ha assunto una particolare rilevanza nei contesti educativi, dove l'IA è progressivamente entrata a far parte dei processi di insegnamento, apprendimento e valutazione. Numerose rassegne di letteratura hanno documentato applicazioni, potenzialità e criticità delle soluzioni basate su IA per la didattica (Chen et al., 2020; Panciroli et al., 2020; Pedro et al., 2019; Ranieri, 2024; Zhang & Aslan, 2021). Le linee di ricerca più indagate riguardano, nello specifico, l'analisi dei dati educativi (o *Educational Data Mining*, EDM), i sistemi di tutoraggio intelligente (*Intelligent Tutoring Systems*, ITS), le reti neurali artificiali e gli approcci di rappresentazione della conoscenza, con applicazioni che spaziano dalla personalizzazione dei percorsi formativi al supporto all'educazione speciale (Chen et al., 2022).

Tali applicazioni si fondano su differenti ambiti tecnologici dell'IA, tra cui l'apprendimento automatico (Machine Learning, ML), che individua schemi ricorrenti nei dati; l'apprendimento profondo (Deep Learning, DL), che utilizza grandi insiemi di dati per generare previsioni e simulazioni; e l'elaborazione del linguaggio naturale (Natural Language Processing, NLP), finalizzata a riconoscere e interpretare il significato dei testi (Lu, 2018).

L'integrazione crescente dell'IA nei contesti educativi non rappresenta tuttavia un semplice ampliamento degli strumenti disponibili, ma comporta una ridefinizione della professionalità docente. Più che sostituire il docente, l'IA sembra trasformarne la funzione, orientandola verso quella di facilitatore dell'apprendimento e guida critica all'interazione con le tecnologie (Gentile et al., 2023). Huang et al. (2021), analizzando l'impatto dell'IA sulla progettazione didattica, evidenziano come essa non si limiti a introdurre strumenti innovativi ma ristrutturi l'intero processo formativo, orientandone gli obiettivi in termini di acquisizione di autonomia e creatività, ridefinendo i ruoli di docenti e studenti e rendendo la valutazione più dinamica e personalizzata.

In questo scenario, emerge come centrale il concetto di AI literacy, inteso come l'insieme di conoscenze, competenze e disposizioni che permettono ai docenti di comprendere il funzionamento dei sistemi di IA, di utilizzarli in modo pedagogicamente consapevole e di valutarne criticamente implicazioni etiche e sociali (Ng et al., 2021). La rapida evoluzione degli strumenti di IA e la loro introduzione nella didattica richiede infatti lo sviluppo di competenze che non riguardano soltanto l'uso tecnico degli strumenti, ma comprendono capacità critiche, riflessive ed etiche (Panciroli et al., 2020). Diversi framework internazionali hanno tentato di operazionalizzare queste competenze. Il quadro europeo DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022) ha già sottolineato l'importanza di interagire con le tecnologie emergenti in modo critico e responsabile, con particolare attenzione ai temi della sicurezza, dell'inclusione e dell'etica; la versione più recente del framework, DigComp 3.0 (Cosgrove & Cachia, 2025), aggiorna il modello alla luce delle tecnologie emergenti, introducendo un riferimento più esplicito ai sistemi di intelligenza artificiale e specificando in modo più dettagliato i risultati di competenza attesi. In particolare, viene rafforzata la dimensione della valutazione critica dei contenuti generati automaticamente, con attenzione alla qualità, all'affidabilità e alle implicazioni etiche degli output prodotti dai sistemi di IA. Da parte sua, l'UNESCO ha proposto l'AI Competency Framework for Teachers (Cukurova & Miao, 2024), che definisce 15 competenze raggruppate in cinque aree principali: approccio centrato sulla persona, etica dell'IA, basi e applicazioni, pedagogia dell'IA e sviluppo professionale, articolate lungo tre livelli di padronanza progressiva.

Tuttavia, il modo in cui tali cornici teoriche si traducono in pratiche effettive dipende in larga misura

dalle percezioni, dagli atteggiamenti e dal livello di fiducia che i docenti – in formazione iniziale o già in servizio – sviluppano nei confronti dell'IA. La letteratura evidenzia atteggiamenti ambivalenti: se da un lato vengono riconosciute potenzialità in termini di personalizzazione, inclusione e riduzione dei carichi amministrativi (Gulbay & Pitrella, 2024), dall'altro emergono dubbi legati alla possibile minaccia all'autonomia professionale, all'opacità dei sistemi tecnologici e ai rischi etici connessi, che sono spesso aggravati da una conoscenza superficiale degli strumenti stessi (Altinay et al., 2024; Chounta et al., 2022). Fraintendimenti diffusi, come attribuire alle soluzioni tecnologiche caratteristiche umane o sopravvalutarne le capacità, alimentano inoltre resistenze e aspettative poco realistiche (Antonenko & Abramowitz, 2023). La letteratura citata sottolinea infine che le preoccupazioni più ricorrenti riguardano la privacy, la sicurezza dei dati, i bias degli algoritmi e il possibile impoverimento del pensiero critico e creativo degli studenti.

In questo quadro, la fiducia rappresenta evidentemente una variabile cruciale. Da parte sua, il Technology Acceptance Model (TAM3; Venkatesh & Bala, 2008) identifica nell'utilità percepita e nella facilità d'uso due determinanti centrali dell'intenzione di adozione tecnologica. Nel caso dei sistemi di IA, non sorprende che evidenze recenti mostrino come tale relazione risulti significativamente mediata dal livello di fiducia riposto negli strumenti (Zhang et al., 2025). Di conseguenza, la formazione emerge come leva strategica per sostenere uno sviluppo consapevole dell'AI literacy, promuovere atteggiamenti più informati e critici che sostengano anche la fiducia dell'utente. In effetti, alcune evidenze empiriche indicano che le esperienze pratiche di utilizzo degli strumenti di IA a scopo didattico, accompagnate da una riflessione critica, possono incrementare la fiducia in tali strumenti, ridurre le resistenze all'uso e rafforzare la consapevolezza etica (Nazaretsky et al., 2022; Choi et al., 2023). Numerosi interventi formativi sono stati sperimentati con docenti in formazione iniziale e in servizio. Alcuni si sono concentrati sull'acquisizione di competenze operative e sull'uso di strumenti di IA generativa (Hur, 2025; Kaya, 2024); altri hanno proposto modelli scalabili e adattabili a contesti differenti (Jetzinger et al., 2024; Shi, 2021). Particolare attenzione è stata dedicata alle implicazioni etiche e alla riflessione critica, soprattutto rispetto ai sistemi automatizzati e alla valutazione (Estaiteyeh & McQuirter, 2024). Korte et al. (2024) mostrano come laboratori collaborativi internazionali possano rafforzare conoscenza concettuale e fiducia, aumentando consapevolezza etica e competenze di collaborazione. Anche la recente letteratura pedagogica italiana evidenzia un dibattito ampio e articolato, con una prevalente attenzione alle implicazioni etiche e professionali nella formazione docente (Bevilacqua & Fiorucci, 2024). A questo riguardo, tuttavia, lo sviluppo dell'AI literacy etica sembra essere maggiormente associato a percorsi strutturati di formazione continua che alla semplice esposizione alle tecnologie (Carruba et al., 2025; Pellegrini & Sebastiani, 2024).

Nonostante tale proliferazione di iniziative di training specificamente dedicato all'uso didattico degli strumenti di IA, la letteratura appare ancora frammentata rispetto alla progettazione sistematica, alla validazione metodologica e alla valutazione di efficacia di modelli formativi integrati, capaci cioè di coniugare dimensioni tecniche, pedagogiche ed etiche e di rispondere in modo differenziato e specifico ai bisogni di docenti in formazione iniziale e di quelli già in servizio. Risulta quindi necessario sviluppare e analizzare interventi strutturati, replicabili e flessibili, fondati su un impianto teorico esplicito e su procedure di valutazione rigorose. Il presente progetto di ricerca si inserisce in questo scenario con l'obiettivo di contribuire a tale lacuna, proponendo e analizzando un intervento formativo volto a sostenere lo sviluppo dell'AI literacy in una prospettiva integrata e criticamente orientata. Più nello specifico, il presente studio si propone di individuare attraverso un'analisi approfondita le implicazioni educative dell'IA all'interno del contesto scolastico, con particolare attenzione alla ridefinizione del ruolo del docente, nella prospettiva di progettare e validare percorsi formativi mirati allo sviluppo dell'AI literacy.

2. Interrogativi di ricerca e obiettivi

Qui di seguito sono elencati gli interrogativi di ricerca che orientano lo studio:

– Quali sono le competenze e le conoscenze che definiscono l'AI literacy in ambito educativo?
– In che modo l'IA sta trasformando il ruolo del docente?
– Quali sono i bisogni formativi dei docenti rispetto a un'integrazione consapevole, critica ed etica dell'IA nella pratica didattica?
– Quali principi, strategie e modelli formativi risultano efficaci nella prospettiva della progettazione di un percorso volto a sviluppare l'AI literacy nel personale docente?

Questi interrogativi nascono dall'esigenza di colmare una duplice lacuna evidente in letteratura: da un lato, l'assenza di una definizione condivisa e operativa di AI literacy in ambito educativo; dall'altro, la mancanza di modelli formativi validati in grado di supportare efficacemente i docenti, sia in formazione iniziale che in servizio, nell'acquisizione di tali competenze.

Alla luce di ciò, lo studio si articola nei seguenti obiettivi:

– Identificare e sistematizzare i costrutti teorici e le dimensioni che compongono l'AI literacy in ambito educativo.
– Esplorare il modo in cui l'IA sta modificando il ruolo del docente.
– Indagare i bisogni formativi dei docenti in relazione all'uso critico e consapevole dell'IA nella didattica.
– Progettare un percorso formativo orientato allo sviluppo dell'AI literacy nel corpo docente.
– Validare il percorso formativo attraverso un Delphi Study con esperti del settore.

3. Scelte metodologiche e procedurali

La ricerca è finalizzata ad analizzare il rapporto tra intelligenza artificiale e professionalità docente in termini di progettazione e validazione di un intervento formativo che promuova lo sviluppo dell'AI literacy in docenti in formazione e già impiegati. A tal fine, le scelte metodologiche si strutturano a partire da specifici interrogativi di ricerca, a ciascuno dei quali si cerca di rispondere attraverso studi teorici ed empirici, caratterizzati da approcci metodologici differenti ma complementari. Nello specifico, un insieme coerente di studi risponde a ciascun interrogativo di ricerca: 1) sistematizzazione concettuale dei costrutti di AI literacy, 2) analisi delle trasformazioni del ruolo docente, 3) esplorazione dei bisogni formativi e 4) sperimentazione di strategie e modelli formativi.

In particolare, il primo interrogativo è affrontato attraverso studi di revisione della letteratura e contributi esplorativi volti a individuare le dimensioni teoriche dell'AI literacy; il secondo mediante ricerche empiriche che valutano l'impatto dell'IA sulle pratiche didattiche e sull'agency professionale degli insegnanti; il terzo tramite studi qualitativi e quantitativi focalizzati su percezioni, criticità e bisogni formativi emergenti; il quarto attraverso l'analisi di interventi formativi sperimentali realizzati in contesti di formazione iniziale.

Questa impostazione contribuisce a garantire la coerenza di un programma di ricerca articolato, nel quale risultati provenienti dalla letteratura esistente, indagini qualitative e quantitative e interventi formativi sperimentali concorrono progressivamente alla progettazione di un percorso formativo orientato allo sviluppo dell'AI literacy nel corpo docente. A conclusione del percorso, il modello formativo elaborato sarà oggetto di una fase di validazione attraverso metodologia Delphi, con il coinvolgimento di esperti del settore, al fine di valutarne coerenza, rilevanza e trasferibilità.

3.1 RQ1 - Definizione dei costrutti e delle dimensioni dell'AI literacy in ambito educativo

Il primo interrogativo di ricerca è stato affrontato attraverso una revisione sistematica con l'obiettivo di mappare e analizzare i programmi di formazione sull'Intelligenza Artificiale rivolti ai docenti, al fine di comprenderne caratteristiche, approcci pedagogici e criticità emergenti. In tale prospettiva, è stata condotta una revisione sistematica guidata da tre domande di ricerca:

– Quali programmi di formazione sono stati sviluppati per docenti nell'ambito dell'IA?
– Quali strategie e approcci didattici vengono utilizzati per migliorare l'AI literacy tra i docenti?
– Quali sono le principali sfide e opportunità emerse nell'implementazione di tali programmi?

Per rispondere agli interrogativi di ricerca è stata condotta una revisione sistematica della letteratura, seguendo le linee guida PRISMA 2020 (Page et al., 2021). La ricerca è stata effettuata il 9 settembre 2024 su quattro banche dati di riferimento per l'educazione e le tecnologie digitali: Scopus, Web of Science, ACM Digital Library e IEEE Xplore. Questi database sono stati scelti per la loro consolidata rilevanza nei campi dell'istruzione e del design tecnologico, in grado di garantire una copertura ampia e rappresentativa degli studi pertinenti.

La strategia di ricerca ha previsto la combinazione di termini relativi alla formazione e allo sviluppo professionale dei docenti (teacher training, teacher preparation, professional development for teachers, teacher education) con parole chiave riferite all'IA (artificial intelligence, AI, machine learning, ML). La query, specifica per ciascun database, è riportata in appendice. Le ricerche sono state condotte nei campi titolo, abstract e parole chiave, senza restrizioni temporali, considerando solo articoli pubblicati in lingua inglese. Sono stati inclusi nel corpus della revisione unicamente studi disponibili in full-text che presentassero una descrizione strutturata di interventi formativi per docenti sull'uso educativo dell'IA. Inoltre, sono stati presi in considerazione esclusivamente studi di natura empirica, qualitativa, quantitativa o mista, che prevedessero una valutazione dell'efficacia dell'intervento in termini di apprendimento o, almeno, di soddisfazione dei partecipanti. Gli interventi potevano riguardare sia docenti in formazione iniziale sia docenti in servizio, a prescindere dal grado scolastico.

3.2 RQ2 - Analisi della trasformazione del ruolo docente in relazione all'IA

Per analizzare in che modo l'intelligenza artificiale stia contribuendo a ridefinire il ruolo del docente, la ricerca si è avvalsa di un insieme integrato di studi che esplora tale trasformazione attraverso il riferimento ad approcci teorici differenti. Un primo contributo è rappresentato da uno studio empirico quantitativo condotto su 278 insegnanti italiani, finalizzato a indagare la percezione dell'utilizzo dell'IA nello svolgimento dei compiti a casa (Pitrella et al., 2023a). Lo studio analizza il rapporto tra livello di conoscenza dell'IA, frequenza d'uso, percezioni di utilità e affidabilità, nonché le rappresentazioni professionali associate all'impiego di strumenti intelligenti nelle attività extrascolastiche. Questo contesto risulta particolarmente rilevante poiché i compiti a casa costituiscono uno spazio tradizionalmente presidiato dal docente in termini di progettazione, controllo e valutazione, e l'introduzione dell'IA solleva interrogativi sul mantenimento della funzione di guida, regolazione e responsabilità educativa dell'insegnante. Una seconda prospettiva è offerta da uno studio qualitativo che interpreta l'impatto dell'IA sulla relazione docente-studente attraverso la lente dell'Actor-Network Theory (Perna et al., 2024). In questo lavoro, l'IA viene concettualizzata come nuovo attante dotato di agency, inserito all'interno della rete educativa insieme a docenti, studenti, pratiche e artefatti. Attraverso l'analisi comparativa di scenari pre-IA e post-IA, lo studio esplora come l'introduzione di sistemi intelligenti contribuisca a riconfigurare le dinamiche relazionali, i processi decisionali, le pratiche di feedback e le modalità di valutazione, offrendo una chiave interpretativa utile per comprendere la ridefinizione delle responsabilità e delle fun-

zioni professionali del docente in ambienti socio-tecnici complessi. A completamento di queste analisi, una scoping review sull'uso dell'intelligenza artificiale per il personalized learning nella scuola K–12 fornisce una cornice sistematica per collocare tali trasformazioni in un panorama di ricerca più ampio (Pitrella et al., 2023b). La revisione analizza nove studi empirici selezionati da Scopus e Web of Science, focalizzandosi su tipologie di strumenti adottati, ambiti disciplinari di applicazione e modelli di personalizzazione dell'apprendimento. Un elemento centrale della revisione riguarda il ruolo attribuito al docente all'interno dei sistemi di apprendimento adattivo, permettendo di interrogarsi criticamente sul grado di mediazione pedagogica previsto e sul rischio di marginalizzazione della funzione docente in contesti fortemente automatizzati.

Nel loro insieme, questi studi contribuiscono a comprendere la trasformazione del ruolo del docente come un processo di rinegoziazione professionale, in cui l'IA non sostituisce l'insegnante, ma ne ridefinisce funzioni, responsabilità e spazi di intervento all'interno di nuove configurazioni educative caratterizzate dall'interazione tra attori umani e non umani.

3.3 RQ3 - Individuazione dei bisogni formativi dei docenti per un'integrazione critica ed etica dell'IA

Per rispondere alla terza domanda di ricerca, relativa ai bisogni formativi dei docenti in relazione a un utilizzo critico, consapevole ed etico dell'intelligenza artificiale nella didattica, la ricerca si è avvalsa di due studi qualitativi complementari, finalizzati ad approfondire aspetti centrali della professionalità docente, con particolare attenzione alle rappresentazioni etiche e alla dimensione motivazionale.

Il primo contributo è rappresentato da uno studio qualitativo sulle rappresentazioni etiche dell'IA, condotto con 244 futuri insegnanti iscritti al primo anno del CdL in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo (Gulbay & Pitrella, 2024). L'obiettivo dello studio era esplorare le percezioni dei partecipanti rispetto alle principali sfide etiche e pratiche connesse all'integrazione dell'IA in ambito educativo. La raccolta dei dati è avvenuta tramite un questionario qualitativo a domande aperte, articolato in sei aree tematiche: sicurezza e privacy dei dati, vantaggi percepiti, inclusione, bias e discriminazione, conoscenze ritenute necessarie per un uso responsabile dell'IA e impatto sulla qualità e personalizzazione dell'apprendimento. L'adozione di un approccio qualitativo ha consentito di raccogliere rappresentazioni articolate e riflessive, offrendo una base empirica per comprendere quali competenze, conoscenze e attenzioni etiche i futuri docenti considerino imprescindibili per un'integrazione responsabile dell'IA nella pratica didattica.In modo complementare, un secondo studio ha approfondito i bisogni formativi dei docenti in servizio a partire dalla dimensione motivazionale, adottando come cornice teorica la Self-Determination Theory (SDT). Lo studio, realizzato attraverso focus group con insegnanti della scuola primaria in Italia e Portogallo, ha analizzato come l'uso dell'IA nella didattica si intrecci con i tre bisogni psicologici fondamentali individuati dalla SDT: autonomia, competenza e relazionalità. I focus group, della durata di circa 90 minuti, sono stati preceduti da un breve questionario esplorativo volto a raccogliere informazioni sulle esperienze pregresse e sugli atteggiamenti iniziali dei partecipanti nei confronti dell'IA. Il protocollo di discussione è stato strutturato in modo da favorire una riflessione guidata sulle condizioni che facilitano o ostacolano l'adozione dell'IA in classe, nonché sulle forme di supporto formativo ritenute necessarie per sostenere la motivazione docente nell'uso delle tecnologie intelligenti.

Nel loro insieme, questi due contributi permettono di affrontare la terza domanda di ricerca da una prospettiva integrata, mettendo in relazione dimensioni etiche, professionali e motivazionali. Essi risultano particolarmente rilevanti per identificare i bisogni formativi emergenti non solo in termini di competenze tecniche, ma anche di accompagnamento riflessivo, consapevolezza critica e sostegno all'agency docente, offrendo così una base empirica solida per la progettazione di percorsi formativi orientati a un uso responsabile e sostenibile dell'IA nella didattica.

3.4 RQ4 Progettazione e validazione di un percorso formativo orientato allo sviluppo dell'AI literacy

In relazione all'ultima domanda di ricerca, sono state condotte diverse sperimentazioni formative con futuri docenti e insegnanti in servizio, al fine di individuare elementi utili alla progettazione di un percorso orientato allo sviluppo dell'AI literacy.

Un primo intervento è stato realizzato con 312 studenti del primo anno del CdL in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo, nell'ambito dell'Insegnamento Tecnologie Didattiche (Pitrella et al., 2025). Lo studio ha adottato un disegno pre/post-test a gruppo unico per valutare l'impatto di un percorso di 9 ore articolato in tre sessioni, volto a misurare eventuali cambiamenti nelle dimensioni dell'AI literacy e nell'accettazione dell'IA in ambito educativo.

La formazione, organizzata in sette moduli tematici, ha integrato fondamenti teorici sull'IA (evoluzione, paradigmi, IA forte/debole) e applicazioni educative di strumenti quali generative AI, Large Language Models, Learning Analytics e chatbot, con attività pratiche e riflessione guidata. La valutazione è stata condotta attraverso strumenti validati, tra cui il modello TAM3 (Venkatesh & Bala, 2008) per misurare facilità d'uso percepita, utilità percepita, intenzione d'uso e fiducia, e una versione adattata della scala SNAIL (Laupichler et al., 2023) per rilevare comprensione tecnica, capacità critica e applicazione pratica. In continuità con questo primo intervento, uno studio successivo ha approfondito l'integrazione di ChatGPT all'interno di un modello di Flipped Learning, coinvolgendo 316 studenti del primo anno del medesimo Corso di Laurea. L'impianto metodologico, di tipo mixed-method, ha combinato 30 ore di osservazione sistematica, la somministrazione di un questionario strutturato e focus group. L'esperienza formativa è stata articolata secondo le fasi del problem-solving (comprensione del problema, rappresentazione, utilizzo di strategie e controllo metacognitivo), integrando l'IA come strumento di supporto alla sintesi dei contenuti, alla progettazione didattica, alla revisione dei testi e alla generazione di feedback. L'intervento è stato finalizzato a promuovere autonomia, collaborazione e consapevolezza etica nell'uso delle tecnologie intelligenti (Falzone et al., 2024). Parallelamente, un ulteriore contributo ha sperimentato un board game formativo come dispositivo esperienziale per la promozione della consapevolezza critica sull'IA, coinvolgendo 20 insegnanti suddivisi in piccoli gruppi di lavoro. Il gioco è stato strutturato attorno a scenari simulati di classe e carte dedicate a diverse categorie di tecnologie intelligenti, organizzando le dinamiche secondo le dimensioni emotiva, organizzativa e istruzionale dell'interazione docente-studente. L'esperienza ha consentito di esplorare in chiave collaborativa le implicazioni pedagogiche e professionali dell'integrazione dell'IA nei contesti educativi (Re et al., 2024). Nel loro insieme, gli interventi convergono nel delineare differenti modalità di progettazione e sperimentazione formativa orientate allo sviluppo dell'AI literacy. Dalla sperimentazione di percorsi brevi strutturati all'integrazione dell'IA in modelli didattici più articolati, fino all'impiego di dispositivi esperienziali e collaborativi, le evidenze raccolte consentono di individuare principi progettuali ricorrenti, strategie formative efficaci e criticità operative rilevanti.

4. Risultati

Il presente paragrafo presenta in forma integrata i risultati degli studi richiamati precedentemente in relazione alle quattro domande di ricerca, al fine di rendere esplicito il contributo di ciascun lavoro rispetto agli obiettivi dichiarati. In particolare, le evidenze raccolte vengono organizzate attorno ai quattro assi che hanno orientato lo studio: la definizione operativa dei costrutti dell'AI literacy (RQ1), l'analisi delle trasformazioni del ruolo docente nell'ecosistema dell'intelligenza artificiale (RQ2), l'identificazione e la problematizzazione dei bisogni formativi dei docenti (RQ3) e la sperimentazione di principi e modelli formativi orientati allo sviluppo dell'AI literacy (RQ4).

4.1 RQ1 – Definizione dei costrutti e delle dimensioni dell'AI literacy

La revisione sistematica ha costituito il punto di partenza della ricerca, permettendo di individuare e selezionare gli studi in base ai criteri di inclusione stabiliti. Tutti i record recuperati dai database sono stati importati nel software JabRef, che ha permesso di individuare ed eliminare i duplicati. In totale sono stati identificati 796 record provenienti dai quattro principali database elettronici: Scopus (n = 502), Web of Science (n = 239), ACM Digital Library (n = 20) e IEEE Xplore (n = 35). Dopo la rimozione di 228 duplicati, sono rimasti 568 record unici, sottoposti a una prima fase di screening basata su titolo e abstract. In questa fase preliminare sono stati eliminati ulteriori 8 duplicati non rilevati automaticamente, portando il totale a 560 record effettivamente considerati. Di questi, 102 articoli sono stati recuperati per la valutazione a testo completo. Uno è stato escluso perché non disponibile integralmente, mentre altri 91 non hanno soddisfatto i criteri di eleggibilità. Entrambe le fasi di selezione sono state condotte in maniera indipendente da due revisori; i disaccordi sono stati risolti tramite confronto o, se necessario, con il coinvolgimento di un terzo revisore. Al termine del processo di selezione, 10 studi sono stati inclusi nella revisione sistematica. L'intero percorso di identificazione, screening ed eleggibilità è rappresentato nel diagramma di flusso PRISMA riportato di seguito (Fig. 1).

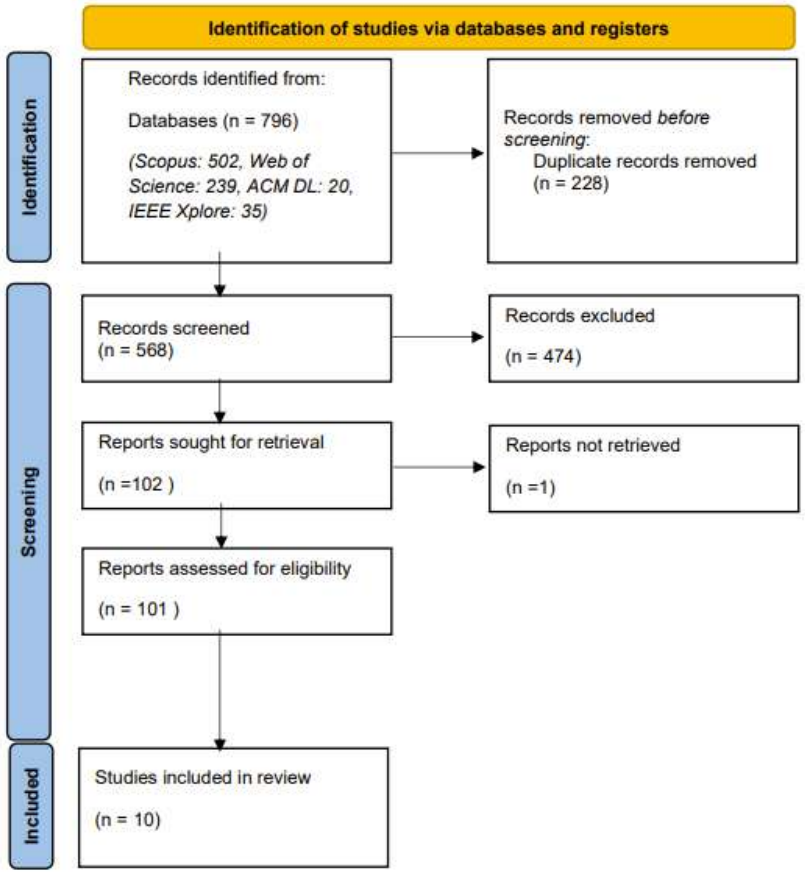


Fig. 1 – Diagramma di flusso PRISMA

Ai fini della revisione è stata predisposta una griglia di estrazione dei dati, elaborata a priori sulla base delle domande di ricerca. Per garantire uniformità e comparabilità tra gli studi inclusi, i dati sono stati raccolti e organizzati in sei categorie tematiche principali, individuate come dimensioni chiave di analisi in relazione agli interrogativi della ricerca, oltre alle informazioni bibliografiche di base. La Tabella 1 riassume tali categorie, offrendo una visione sintetica dei criteri utilizzati per l'analisi degli studi selezionati.

Categoria	Campi di analisi
Informazioni bibliografiche	Autori, Titolo, Anno, DOI/Link, Paese
Contesto formativo	Setting formativo, Target, Status docenti, Livello scolastico
Progettazione della formazione	Obiettivi, Contenuti, Partecipanti, Durata, Sessioni, Modalità di erogazione
Approccio pedagogico-didattico	Modello teorico/pedagogico, Uso delle tecnologie digitali
Metodologia di valutazione	Valutazione dell'efficacia, Disegno di ricerca, Strumenti di valutazione
Analisi e risultati	Costrutti misurati, Principali risultati, Sfide/criticità, Raccomandazioni, Replicabilità

Tab. 1 – Categorie tematiche e criteri di estrazione dei dati

L'applicazione di questo schema ha consentito di organizzare in modo sistematico le informazioni, ponendo le basi per la successiva discussione critica degli studi inclusi.

4.2 RQ2 – Trasformazione del ruolo docente in relazione all'IA

I risultati dello studio condotto e degli studi esistenti analizzati evidenziano come l'uso dell'IA nei contesti educativi stia generando una riconfigurazione profonda della professionalità docente, segnata da nuove opportunità di supporto ma anche da emergenti tensioni professionali. In relazione all'uso dell'IA nei compiti a casa, emerge una percezione ambivalente da parte degli insegnanti: se da un lato l'IA è riconosciuta come strumento potenzialmente utile, dall'altro persistono livelli limitati di fiducia, legati a preoccupazioni circa l'affidabilità degli output, la sicurezza dei dati e il rischio di un uso improprio da parte degli studenti. Tali timori contribuiscono a ridefinire il ruolo del docente come figura di orientamento, regolazione e supervisione critica, chiamata a stabilire confini e criteri pedagogici per l'uso dell'IA nelle attività extrascolastiche. Questa rinegoziazione del ruolo emerge in modo ancora più evidente nell'analisi della relazione docente–studente condotta attraverso l'Actor-Network Theory, che mette in luce una redistribuzione dell'agency educativa tra attori umani e non umani. In questo quadro, l'IA agisce come nuovo attante capace di incidere sui processi decisionali, sulle pratiche di feedback e sulle modalità di valutazione, spostando il docente verso una funzione di mediazione e coordinamento all'interno di una rete educativa più complessa. Su una scala più ampia, la scoping review sull'uso dell'IA per il personalized learning nel contesto K–12 conferma tali dinamiche, evidenziando come, in assenza di una progettazione intenzionale del ruolo docente, i modelli di apprendimento adattivo tendano a marginalizzare la mediazione pedagogica dell'insegnante, enfatizzando il funzionamento dei sistemi automatizzati. Complessivamente, questi risultati indicano che l'IA non sostituisce il docente, ma ne ridefinisce funzioni e responsabilità, rafforzando la centralità di competenze di giudizio professionale, supervisione critica e responsabilità educativa all'interno di ambienti di apprendimento sempre più automatizzati.

4.3 RQ3 – Bisogni formativi per un'integrazione critica ed etica dell'IA

I risultati emersi dallo studio qualitativo sulle rappresentazioni etiche dell'IA evidenziano una richiesta formativa articolata e multidimensionale. Le analisi tematiche delle risposte dei futuri insegnanti mostrano come l'IA venga percepita simultaneamente come opportunità educativa e come fonte di criticità, delineando bisogni formativi che vanno oltre la semplice acquisizione di competenze tecniche. In particolare, emergono preoccupazioni ricorrenti legate alla sicurezza dei dati, alla privacy, ai bias algoritmici e al rischio di un uso non responsabile degli strumenti, accompagnate da una forte attenzione alla tutela del pensiero critico e della qualità dei processi di apprendimento. Parallelamente, i partecipanti riconoscono il potenziale dell'IA in termini di personalizzazione, inclusione e supporto didattico, sottolineando tuttavia la necessità di una mediazione docente consapevole e informata. Per quanto riguarda la dimensione motivazionale, l'analisi dei dati raccolti attraverso i focus group basati sulla Self-Determination Theory è attualmente in corso. Tuttavia, l'impostazione dello studio e le prime evidenze qualitative confermano la rilevanza di considerare la motivazione docente come dimensione chiave nella progettazione di percorsi formativi sull'IA, in quanto strettamente connessa ai bisogni di autonomia, competenza e relazionalità. I risultati completi di questa analisi contribuiranno a raffinare ulteriormente l'identificazione dei bisogni formativi, fornendo indicazioni utili per la progettazione di interventi capaci non solo di sviluppare competenze, ma anche di sostenere l'engagement e l'agency professionale degli insegnanti.

Nel complesso, i risultati mettono in evidenza come i bisogni formativi dei docenti rispetto all'IA si configurino come bisogni complessi, che richiedono percorsi strutturati, riflessivi e situati, in grado di integrare dimensioni etiche, critiche e motivazionali. Tali evidenze costituiscono un passaggio fondamentale per informare la successiva progettazione del percorso formativo orientato allo sviluppo dell'AI literacy.

4.4 RQ4 – Progettazione e validazione del percorso formativo

Per rispondere alla domanda di ricerca relativa alla progettazione e validazione di un percorso formativo efficace per lo sviluppo dell'AI literacy, le evidenze raccolte nei diversi interventi sperimentali convergono nel mostrare un impatto significativo sia sul piano delle competenze sia su quello delle disposizioni professionali dei futuri docenti.

L'intervento pre-test/post-test condotto su 312 studenti ha evidenziato un incremento statisticamente significativo in tutte le dimensioni dell'accettazione dell'intelligenza artificiale – facilità d'uso percepita, utilità percepita, fiducia e intenzione d'uso – accompagnato da un rafforzamento delle tre dimensioni dell'AI literacy (comprensione tecnica, capacità critica e applicazione pratica). I partecipanti hanno mostrato una maggiore consapevolezza dei limiti e delle potenzialità dell'IA, una riduzione dei timori iniziali e una crescente disponibilità a integrarla in modo pedagogicamente guidato. In modo complementare, l'esperienza AI-Flipped ha evidenziato effetti rilevanti sul piano metacognitivo e collaborativo: l'87% degli studenti ha dichiarato una maggiore consapevolezza dei propri processi di apprendimento, il 92% ha riconosciuto i benefici della personalizzazione, il 93% ha riportato un incremento della propensione al confronto e alla decisione condivisa. L'analisi qualitativa ha messo in luce quattro nuclei ricorrenti – scoperta professionale, riscoperta del senso dello studio, centralità della dimensione etica, valorizzazione dell'apprendimento attivo – suggerendo che l'integrazione intenzionale dell'IA in un modello didattico strutturato non indebolisce la professionalità docente, ma la rende più riflessiva e consapevole. Anche il board game formativo ha prodotto evidenze significative sul piano qualitativo. Le dinamiche di gioco hanno mostrato un'evoluzione nelle rappresentazioni dei partecipanti: da un iniziale entusiasmo tecnologico orientato alla massimizzazione degli strumenti utilizzati, si è progressivamente affermata una maggiore selettività critica e una valorizzazione esplicita della mediazione umana.

Nel loro insieme, questi risultati relativi alle quattro domande di ricerca suggeriscono che un modello formativo efficace per lo sviluppo dell'AI literacy non può limitarsi alla trasmissione di competenze tecniche ma deve integrare dimensioni teoriche, operative, etiche e riflessive. Le evidenze raccolte costituiscono pertanto una base solida per la definizione di un percorso strutturato e successivamente validato, capace di incidere in modo significativo sulla preparazione professionale dei futuri insegnanti e di insegnanti in servizio nell'era dell'intelligenza artificiale.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Un primo punto di forza del progetto risiede nell'attualità e nella rilevanza del tema affrontato. L'IA costituisce oggi una delle principali sfide per il mondo della scuola e della formazione, che deve imparare a integrare tecnologie emergenti senza trascurare le dimensioni etiche, critiche e pedagogiche. In questo senso, il lavoro risponde a un bisogno concreto e urgente, ponendosi in continuità con il dibattito internazionale e con le più recenti raccomandazioni sull'educazione digitale.

Un secondo elemento distintivo riguarda la necessità, già evidenziata dalla letteratura, di disporre di percorsi formativi strutturati e replicabili per lo sviluppo dell'AI literacy dei docenti. Le ricerche disponibili offrono esperienze interessanti ma frammentarie, spesso limitate a interventi pilota o a iniziative non sistematizzate. Il progetto si pone invece l'obiettivo di delineare un modello organico e trasferibile, in grado di integrare competenze tecniche, critiche ed etiche e di adattarsi a contesti scolastici differenti.

Un ulteriore punto di forza è rappresentato dall'adozione del metodo Delphi per la validazione. Questo approccio, fondato su un processo di consultazione con un panel di esperti, consente di raccogliere giudizi qualificati e convergenti sulla coerenza, la rilevanza e la fattibilità del modello formativo. Tale scelta metodologica conferisce maggiore solidità alla proposta e ne aumenta le possibilità di applicazione nei contesti educativi reali, favorendo la costruzione di linee guida affidabili e condivise.

Le criticità riguardano innanzitutto il carattere emergente e non ancora consolidato del campo di indagine. La revisione sistematica ha restituito un numero limitato di studi pertinenti, un dato che riflette la scarsità in letteratura di percorsi formativi sull'IA chiaramente descritti, organizzati in moduli e accompagnati da una valutazione empirica della loro efficacia. Proprio questa lacuna evidenzia l'urgenza di sviluppare modelli replicabili e validati, come quello proposto nel presente progetto.

Un'ulteriore criticità concerne la varietà dei destinatari. I docenti, operando in ordini e gradi scolastici diversi, presentano livelli eterogenei di formazione sia sul piano pedagogico sia su quello tecnologico, con conseguenti differenze nelle competenze digitali e nella capacità di interagire con l'IA. L'indagine esplorativa condotta con insegnanti in formazione iniziale ha fornito dati significativi, ma resta la distanza rispetto ai docenti in servizio, che vivono esigenze e vincoli professionali diversi. Ciononostante, i futuri insegnanti rappresentano un contesto protetto per la sperimentazione, in cui è possibile testare modelli innovativi senza rischi diretti sugli studenti e, al tempo stesso, preparare una nuova generazione di professionisti che potranno introdurre in modo più consapevole e critico l'IA nella didattica.

Riferimenti bibliografici

Altinay, Z., Altinay, F., Sharma, R. C., Dagli, G., Shadiev, R., Yikici, B., & Altinay, M. (2024). Capacity building for student teachers in learning, teaching artificial intelligence for quality of education. *Societies*, *14*(8), 148.

Antonenko, P., & Abramowitz, B. (2023). In-service teachers'(mis) conceptions of artificial intelligence in K-12 science education. *Journal of Research on Technology in Education*, *55*(1), 64-78

Bevilacqua, A., & Fiorucci, A. (2024). Il dibattito scientifico sull'Intelligenza Artificiale in ambito educativo: una scoping review sugli approcci e sulle tendenze della ricerca pedagogica in Italia. *Education Sciences & Society, 2, 2024*, 416-436.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Carruba, M. C., Lamacchia, M., Negrini, L., Babazadeh, M., Termine, A., Mangili, F., & Delucchi, E. (2025). Ethical AI Literacy among Teachers in Italian-speaking Switzerland: Predictors and Profiles. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, *5*(3).

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE access*, *8*, 75264-75278.

Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G., & Liu, C. (2022). Two decades of artificial intelligence in education. *Educational Technology & Society*, *25*(1), 28-47.

Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *4*, 100118.

Choi, S., Jang, Y., & Kim, H. (2023). Influence of pedagogical beliefs and perceived trust on teachers' acceptance of educational artificial intelligence tools. *International Journal of Human–Computer Interaction*, *39*(4), 910-922.

Chounta, I. A., Bardone, E., Raudsep, A., & Pedaste, M. (2022). Exploring teachers' perceptions of artificial intelligence as a tool to support their practice in Estonian K-12 education. *International journal of artificial intelligence in education*, *32*(3), 725-755.

Cosgrove, J., & Cachia, R. (2025). *DigComp 3.0: European digital competence framework*. Publications Office of the European Union.

Cukurova, M., & Miao, F. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO Publishing.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

Estaiteyeh, M., & McQuirter, R. (2024). Generative or degenerative?! Implications of AI tools in pre-service teacher education and reflections on instructors' professional development. *Brock Education Journal*, *33*(3), 75-98.

Falzone, Y., Leone, A., Pitrella, V., Longo, L., & Di Carlo, D. R. (2024, September). Integrating AI and Flipped Learning: A Modern Framework for Initial Teacher Training. In *International Conference on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online* (pp. 124-136). Springer Nature Switzerland.

Gentile, M., Città, G., Perna, S., & Allegra, M. (2023, March). Do we still need teachers? Navigating the paradigm shift of the teacher's role in the AI era. In *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1161777). Frontiers Media SA.

Gulbay, E., & Pitrella, V. (2024). Etica e Intelligenza Artificiale: un'analisi qualitativa con i futuri docenti di scuola dell'infanzia e primaria. *Q-Times Webmagazine, 16*(3), 474–485.

Huang, J., Shen, G., & Ren, X. (2021). Connotation analysis and paradigm shift of teaching design under artificial intelligence technology. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *16*(5), 73-86.

Hur, J. W. (2025). Fostering AI literacy: Overcoming concerns and nurturing confidence among preservice teachers. *Information and Learning Sciences*, *126*(1/2), 56-74.

Jetzinger, F., Baumer, S., & Michaeli, T. (2024, March). Artificial intelligence in compulsory K-12 computer science classrooms: A scalable professional development offer for computer science teachers. In *Proceedings of the 55th ACM Technical Symposium on Computer Science Education V. 1* (pp. 590-596).

Kaya, M. H. (2024). A professional training to make English language instructors AI-ready. *Elt journal*, *78*(4), 466-477.

Korte, S. M., Cheung, W. M. Y., Maasilta, M., Kong, S. C., Keskitalo, P., Wang, L., ... & Gu, M. M. (2024). Enhancing artificial intelligence literacy through cross-cultural online workshops. *Computers and Education Open*, *6*, 100164.

Laupichler, M. C., Aster, A., Haverkamp, N., & Raupach, T. (2023). Development of the "Scale for the assessment of non-experts' AI literacy"–An exploratory factor analysis. *Computers in Human Behavior Reports*, *12*, 100338.

Lu, X. (2018). Natural language processing and intelligent computer assisted language learning (ICALL). *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-6.

McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). A proposal for the dartmouth summer research project on artificial intelligence, august 31, 1955. *AI magazine*, *27*(4), 12-12.

Nazaretsky, T., Ariely, M., Cukurova, M., & Alexandron, G. (2022). Teachers' trust in AI powered educational technology and a professional development program to improve it. *British journal of educational technology*, *53*(4), 914-931.

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *2*, 100041.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *bmj*, *372*.

Panciroli, C., Rivoltella, P. C., Gabbrielli, M., & Richter, O. Z. (2020). Artificial Intelligence and education: new research perspectives Intelligenza artificiale e educazione: nuove prospettive di ricerca. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, *20*(3), 1-12.

Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development.* UNESCO.

Pellegrini, S., & Sebastiani, R. (2024). L'integrazione di IA e tecnologia assistiva nella didattica speciale: un cambio di paradigma nella formazione degli insegnanti e nel supporto agli studenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *12*(2), 146-157.

Perna, S., Allegra, M., Gentile, M., Ottaviano, S., Pitrella, V., Re, A., Tosto, C., & Città, G. (2024). Analysing the impact of Artificial Intelligence on teacher-student interaction in the light of actor-network theory. *Scholé: rivista di educazione e studi culturali, LXII, 1, 2024*, 125-145.

Pitrella, V., Gentile, M., Città, G., Re, A., Tosto, C., & Perna, S. (2023). La percezione dell'utilizzo dell'intelligenza artificiale nello svolgimento dei compiti a casa in un campione di insegnanti italiani. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *15*(26), 300-318.

Pitrella, V., Perna, S., Allegra, M., Gentile, M., Ottaviano, S., Re, A., ... & Città, G. (2023, September). Artificial intelligence for personalized learning in K-12 education. a scoping review. In *International Conference on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online* (pp. 372-382). Springer Nature Switzerland.

Pitrella, V., Tosto, C., Gulbay, E., & Gentile, M. (2025). Are future teachers ready to integrate artificial intelligence into education? An evaluation of a training intervention on a sample of italian pre-service teachers. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, *9*(1).

Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and practice in technology enhanced learning*, *12*(1), 22.

Ranieri, M. (2024). Intelligenza artificiale a scuola. Una lettura pedagogico-didattica delle sfide e delle opportunità. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, *62*(1), 123-135.

Shi, L. (2021). Individualized training model of college teachers based on artificial intelligence platforms: An empirical study. In *2021 International Conference on Computers, Information Processing and Advanced Education (CIPAE)* (pp. 267-270). IEEE.

Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions. *Decision sciences*, *39*(2), 273-315.

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens-With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union.

Zhang, K., & Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and education: Artificial intelligence*, *2*, 100025.

Zhang, C., Hu, M., Wu, W., Kamran, F., & Wang, X. (2025). Unpacking perceived risks and AI trust influences pre-service teachers' AI acceptance: A structural equation modeling-based multi-group analysis. *Education and Information Technologies*, *30*(2), 2645-2672.

Appendice

Database	Sringa di ricerca
Scopus	TITLE-ABS-KEY ((“teacher training” OR “Teacher preparation” OR “Professional development for teachers” OR “Teacher education” OR “Teacher professional learning” OR “Instructor training” OR “Teacher induction programs” OR “Pedagogical training” OR “Teacher certification programs” OR “preteacher training” OR “preteacher preparation” OR “Professional development for preteacher” OR “preteacher education” OR “preteacher professional learning” OR “preteacher induction programs” OR “preteacher certification programs”) AND (“Artificial Intelligence” OR ai OR “machine learning” OR ML))
Web of Sciences	(TS=(“teacher training” OR “Teacher preparation” OR “Professional development for teachers” OR “Teacher education” OR “Teacher professional learning” OR “Instructor training” OR “Teacher induction programs” OR “Pedagogical training” OR “Teacher certification programs” OR “preteacher training” OR “preteacher preparation” OR “Professional development for preteacher” OR “preteacher education” OR “preteacher professional learning” OR “preteacher induction programs” OR “preteacher certification programs”) AND TS = (“Artificial Intelligence” OR ai OR “machine learning” OR ML))
ACM	Title:((“teacher training” OR “Teacher preparation” OR “Professional development for teachers” OR “Teacher education” OR “Teacher professional learning” OR “Instructor training” OR “Teacher induction programs” OR “Pedagogical training” OR “Teacher certification programs” OR “preteacher training” OR “preteacher preparation” OR “Professional development for preteacher” OR “preteacher education” OR “preteacher professional learning” OR “preteacher induction programs” OR “preteacher certification programs”) AND (“Artificial Intelligence” OR ai OR “machine learning” OR ML)) OR Abstract:((“teacher training” OR “Teacher preparation” OR “Professional development for teachers” OR “Teacher education” OR “Teacher professional learning” OR “Instructor training” OR “Teacher induction programs” OR “Pedagogical training” OR “Teacher certification programs” OR “preteacher training” OR “preteacher preparation” OR “Professional development for preteacher” OR “preteacher education” OR “preteacher professional learning” OR “preteacher induction programs” OR “preteacher certification programs”) AND (“Artificial Intelligence” OR ai OR “machine learning” OR ML)) OR Keyword:((“teacher training” OR “Teacher preparation” OR “Professional development for teachers” OR “Teacher education” OR “Teacher professional learning” OR “Instructor training” OR “Teacher induction programs” OR “Pedagogical training” OR “Teacher certification programs” OR “preteacher training” OR “preteacher preparation” OR “Professional development for preteacher” OR “preteacher education” OR “preteacher professional learning” OR “preteacher induction programs” OR “preteacher certification programs”) AND (“Artificial Intelligence” OR ai OR “machine learning” OR ML))
IEEE	(“Document Title”:“teacher training” OR “Document Title”:“Teacher preparation” OR “Document Title”:“Professional development for teachers” OR “Document Title”:“Teacher education” OR “Document Title”:“Teacher professional learning” OR “Document Title”:“Instructor training” OR “Document Title”:“Teacher induction programs” OR “Document Title”:“Pedagogical training” OR “Document Title”:“Teacher certification programs” OR “Document Title”:“preteacher training” OR “Document Title”:“preteacher preparation” OR “Document Title”:“Professional development for preteacher” OR “Document Title”:“preteacher education” OR “Document Title”:“preteacher professional learning” OR “Document Title”:“preteacher induction programs” OR “Document Title”:“preteacher certification programs” OR “Abstract”:“teacher training” OR “Abstract”:“Teacher preparation” OR “Abstract”:“Professional development for teachers” OR “Abstract”:“Teacher education” OR “Abstract”:“Teacher professional learning” OR “Abstract”:“Instructor training” OR “Abstract”:“Teacher induction programs” OR “Abstract”:“Pedagogical training” OR “Abstract”:“Teacher certification programs” OR “Abstract”:“preteacher training” OR “Abstract”:“preteacher preparation” OR “Abstract”:“Professional development for preteacher” OR “Abstract”:“preteacher education” OR “Abstract”:“preteacher professional learning” OR “Abstract”:“preteacher induction programs” OR “Abstract”:“preteacher certification programs” OR “Author Keywords”:“teacher training” OR “Author Keywords”:“Teacher preparation” OR “Author Keywords”:“Professional development for teachers” OR “Author Keywords”:“Teacher education” OR “Author Keywords”:“Teacher professional learning” OR “Author Keywords”:“Instructor training” OR “Author Keywords”:“Teacher induction programs” OR “Author Keywords”:“Pedagogical training” OR “Author Keywords”:“Teacher certification programs” OR “Author Keywords”:“preteacher training” OR “Author Keywords”:“preteacher preparation” OR “Author Keywords”:“Professional development for preteacher” OR “Author Keywords”:“preteacher education” OR “Author Keywords”:“preteacher professional learning” OR “Author Keywords”:“preteacher induction programs” OR “Author Keywords”:“preteacher certification programs”) AND (“Document Title”:“Artificial Intelligence” OR “Document Title”:ai OR “Document Title”:“machine learning” OR “Document Title”:ML OR “Abstract”:“Artificial Intelligence” OR “Abstract”:ai OR “Abstract”:“machine learning” OR “Abstract”:ML OR “Author Keywords”:“Artificial Intelligence” OR “Author Keywords”:ai OR “Author Keywords”:“machine learning” OR “Author Keywords”:ML)

I.8

Didattica del latino e Universal Design for Learning: itinerari didattici inclusivi

Latin Didactics and Universal Design for Learning: towards inclusive pathways

Rita Colace
Università degli Studi di Salerno, Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione
rcolace@unisa.it

Alla luce del progressivo calo dell'interesse verso il latino, manifestato soprattutto da una significativa riduzione delle iscrizioni ai percorsi liceali in cui esso è previsto dal curricolo, il progetto di ricerca intende fornire un contributo alla didattica del latino, con l'obiettivo di rendere il suo insegnamento maggiormente inclusivo, motivante e accessibile. Si propone l'adozione dell'Universal Design for Learning (UDL) come cornice teorico-metodologica per progettare itinerari didattici inclusivi che accolgano la complessità e l'unicità di tutti studenti. Da una revisione della letteratura su normative, strategie inclusive, tecnologie didattiche e UDL nella scuola secondaria di secondo grado, emerge il valore formativo e le potenzialità inclusive del latino. Tra l'altro, lo studio del latino migliora la conoscenza della lingua madre contribuendo a parlare e a scrivere meglio e promuove l'abitudine ad analizzare con metodo e rigore tenendo conto di numerose variabili. Inoltre, la correlazione tra uso di approcci inclusivi, tecnologie digitali, Intelligenza Artificiale favorisce l'interesse degli alunni e la partecipazione attiva, riducendo il divario tra potenzialità teoriche della disciplina e sua percezione pratica. Tuttavia, gli studi dedicati all'UDL applicato specificamente alla didattica del latino risultano ancora scarsi.
Tale progetto si configura, quindi, come ricerca innovativa, in quanto le ricadute potenziali della ricerca, replicabilità in altri contesti e discipline umanistiche, riguarderebbero l'evoluzione dell'insegnamento del latino in ottica inclusiva e tecnologicamente mediata, con l'obiettivo di promuovere il latino come strumento vivo di cittadinanza, riflessione e inclusione.

Parole chiave: didattica del latino, formazione docenti, inclusione scolastica, tecnologie inclusive, Universal Design for Learning.

In light of the progressive decline in interest in Latin, reflected in particular by a significant decrease in enrollments in secondary school programs where Latin is part of the curriculum, this research project aims to contribute to Latin didactics by promoting a more inclusive, engaging, and accessible approach to its teaching. The project proposes the adoption of Universal Design for Learning (UDL) as the theoretical and methodological framework for designing inclusive learning pathways that acknowledge the complexity and uniqueness of all students.
A review of the literature on educational policies, inclusive strategies, digital teaching technologies, and UDL in high school highlights both the formative value and the inclusive potential of Latin. Among its benefits, the study of Latin enhances knowledge of the mother tongue, improving both oral and written expression, and fosters the development of analytical skills through methodical and rigorous reasoning that considers multiple variables. Furthermore, the integration of inclusive approaches, digital tools, and Artificial Intelligence has been shown to increase students' interest and active engagement, reducing the gap between the theoretical potential of the discipline and its perceived practical relevance.
Nevertheless, scholarly research specifically focused on applying UDL to Latin teaching remains limited. This project therefore positions itself as an innovative line of inquiry, with potential outcomes that are replicable in other contexts and humanities disciplines, would concern the evolution of Latin teaching from an inclusive and technologically mediated perspective, with the aim of promoting Latin as a living tool for citizenship, critical thinking, and inclusion.

Keywords: Latin didactics; teacher training, educational inclusion, inclusive technologies, Universal Design for Learning (UDL).

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, l'insegnamento del latino pare stia progressivamente perdendo centralità nei curricula scolastici, spesso percepito come disciplina d'élite, poco inclusiva, distante dai bisogni educativi della popolazione studentesca contemporanea. La crescente attenzione verso le lingue straniere moderne e le tecnologie digitali ha probabilmente contribuito a generare un minore interesse nei confronti delle lingue classiche, culminato in una significativa riduzione delle iscrizioni ai percorsi liceali in cui il latino è materia curricolare (MIUR, 2014; MIM, 2025). Tale tendenza, tuttavia, non può essere interpretata unicamente come effetto di una preferenza culturale verso le discipline tecnico-scientifiche; essa riflette anche una crisi del modello didattico tradizionale, che, in alcuni casi, risulta ancora legato a modalità di trasmissione del sapere meno sensibili alle esigenze di contesti educativi inclusivi.

Eppure, la letteratura scientifica nazionale e internazionale riconosce al latino una valenza formativa cruciale, che travalica il piano linguistico per investire quello cognitivo, culturale e metacognitivo (Zielinski, 2013; Balbo, 2023). Il latino non solo rappresenta una componente fondamentale del patrimonio lessicale italiano e di numerose lingue moderne (Canfora, 2005), ma contribuisce anche allo sviluppo di competenze analitiche, logiche e critiche, elementi centrali per una formazione scolastica solida e completa e se ne sottolinea il ruolo fondamentale nello sviluppo di una forma mentis riflessiva, attenta alla struttura della lingua e del pensiero (Preti, 2015).

In questo scenario complesso, si apre la possibilità di riconsiderare l'insegnamento del latino attraverso l'approccio dell'Universal Design for Learning (UDL), una cornice teorico-metodologica che promuove l'accessibilità, la personalizzazione e la partecipazione attiva di tutti gli studenti. Questo progetto di ricerca si propone, pertanto, di elaborare e sperimentare itinerari didattici innovativi per l'insegnamento del latino nella scuola secondaria di secondo grado, al fine di valorizzare le differenze e rispondere alle esigenze educative di tutti gli studenti, compresi quelli con Bisogni Educativi Speciali (BES) e disabilità.

L'obiettivo che ci si pone è quello di indagare se e in che misura, l'integrazione di strategie didattiche innovative e tecnologie inclusive, ispirate ai principi dell'UDL, possa contribuire a rinnovare la didattica del latino, rendendola più accessibile, motivante e formativa per ciascuno studente.

2. Quadro teorico di riferimento

2.1 La valenza formativa del latino

La riflessione sulla didattica del latino ha attraversato la storia della pedagogia italiana sin dall'Ottocento, quando la riforma Casati del 1859 riconobbe il valore formativo della disciplina nella costruzione dello "spirito" dello studente (Bruni, 2005), evidenziando la funzione culturale e sociale del latino nel sistema scolastico italiano. Nel primo Novecento, al latino è stato assegnato un ruolo ancora centrale nella formazione liceale, ponendolo come strumento formativo per sviluppare capacità logiche e culturali, per poi essere messo in discussione tra chi sosteneva l'importanza formativa e culturale del latino per tutti gli studenti (Gramsci, ed. 2014), e chi era a favore di una scuola più tecnico-scientifica con minor spazio per le lingue classiche (Preti, 1945).

Nel corso della storia scolastica italiana, il latino è passato da essere una lingua di élite a una disciplina da estendere o da limitare secondo le esigenze sociali, culturali e politiche. La valenza formativa del latino, tuttavia, non si è esaurita nella dimensione culturale o nella funzione storica. Oggi, in un contesto di digitalizzazione e internazionalizzazione, si riconosce ancora il valore formativo del latino ma spesso le riforme tendono a privilegiare competenze più pratiche e tecnologiche, come, ad esempio, con il Programma "Futura-la scuola per l'Italia di domani" del PNRR del 2021.

D'altro canto, la letteratura scientifica sostiene che il latino è intrinsecamente formativo e utile a

chi non voglia rinunciare a pensare, a crescere, a godere di una piena cittadinanza, locale e cosmopolita (Balbo, 2023), educando all'ascolto, al riconoscere i propri limiti e il valore altrui (Cacciari, 2002).

Va considerato, inoltre, che è lingua futura, e lingua delle lingue che saranno perché fa nascere continuamente denominazioni e parole attraverso cui dare ordine all'esperienza; studiare il latino è studiare qualcosa che permane, ma, al tempo stesso, si rinnova continuamente, è bello considerarlo e studiarlo come progetto del domani, seme di una sempre rinata modernità (Gardini, 2018). Tadeus Zielinski già all'inizio del XX secolo, aveva concepito l'antichità come germe capace di suscitare energia vitale, un mezzo per approfondire la ricerca su sé stessi (Zielinski, 2013). Il latino, altresì, promuove l'abitudine ad analizzare un oggetto, qualunque esso sia, con metodo e rigore tenendo conto di numerose variabili (Flocchini, 1999), in quanto il lessico latino ha diverse sfumature e, infatti, lo studio del latino, pur essendo prevalentemente una lingua scritta, migliora la conoscenza della lingua madre contribuendo a parlare e a scrivere meglio (Preti, 2015).

Nonostante tali considerazioni, la presenza del latino nei curricula scolastici si è progressivamente ridimensionata. Si è evidenziata una progressiva diminuzione delle iscrizioni ai licei classici e scientifici tradizionali e si è registrata una significativa crescita dei percorsi senza latino, come il liceo scientifico opzione scienze applicate (MIUR, 2014; MIM, 2025). Questi dati suggeriscono una distanza tra il riconoscimento teorico della disciplina e la sua percezione da parte degli studenti e delle famiglie, spesso condizionata da un modello didattico eccessivamente grammaticale.

2.2 Il latino "inclusivo": l'approccio dell'Universal Design for Learning (UDL)

In parallelo al mutamento delle scelte scolastiche, si è assistito a una crescente attenzione verso l'inclusione scolastica, sancita da normative come la legge 170/2010, la Direttiva MIUR del 27/12/2012 e la Circolare Ministeriale 8/2013. Tali riferimenti normativi sono correlati ad un'attenzione sempre crescente verso l'utilizzo di strategie e di metodologie didattiche innovative, la personalizzazione e l'individualizzazione degli interventi didattici (Sibilio & Aiello, 2015), come sottolineato già dal Decreto ministeriale del 12 luglio 2011 e allegate linee guida. La scuola, dunque, tiene conto delle diversità di ciascuno studente, superando il modello trasmissivo per favorire una didattica personalizzata, multisensoriale, motivante e aperta alla non linearità dei percorsi di apprendimento, intesa come possibilità di accesso plurimo e flessibile al sapere, fronteggiando, così, la complessità che caratterizza il processo di insegnamento-apprendimento (Sibilio, 2014).

Per quel che concerne l'insegnamento del latino, se da un lato la disciplina è ancora spesso percepita come elitaria e selettiva, dall'altro si potrebbero sperimentare approcci inclusivi capaci di valorizzare le differenze e di promuovere la partecipazione di tutti gli studenti. In questa prospettiva, l'Universal Design for Learning (UDL), così come delineato nella letteratura internazionale (CAST, 2011a, 2011b, 2018, 2024), si potrebbe configurare come un approccio di particolare rilevanza.

L'UDL nasce dall'esigenza di superare le barriere all'apprendimento e alla partecipazione, ponendo al centro la costruzione di ambienti educativi flessibili, in grado di garantire accesso, espressione e coinvolgimento a studenti con caratteristiche, abilità e stili cognitivi differenti (Mace, 1985; Rose & Meyer, 2002). La tradizione metodologica che ha caratterizzato l'insegnamento del latino, fondato principalmente sulla traduzione e sulla memorizzazione di regole grammaticali, può generare, per molti studenti, un senso di esclusione e di distanza dalla disciplina. Applicare il costrutto dell'UDL alla didattica del latino significa, proprio per questo, riconoscere che non tutti gli studenti apprendono attraverso gli stessi meccanismi e con le medesime modalità.

Attraverso i tre principi cardine dell'UDL, molteplici mezzi di rappresentazione, di azione ed espressione, e di coinvolgimento, diventerebbe possibile individuare una modalità alternativa e inclusiva per l'insegnamento del latino in un'ottica inclusiva. La rappresentazione multipla dei contenuti può essere attuata, ad esempio, integrando al testo scritto strumenti digitali, mappe concettuali, ricostruzioni audiovisive di contesti storici e linguistici, favorendo una comprensione più ricca e diversificata della lingua

e della cultura latina. Mezzi alternativi di azione ed espressione consentono agli studenti di dimostrare la propria competenza non solo attraverso la traduzione scritta, ma anche con produzioni orali, presentazioni multimediali, elaborati creativi o attività di cooperative learning, che rendono più visibile il processo di costruzione del sapere (Ghedin & Mazzocut, 2017). Infine, il principio del coinvolgimento richiede di predisporre attività che sappiano stimolare la motivazione intrinseca, proponendo sfide cognitive calibrate, percorsi di ricerca su temi vicini agli interessi degli studenti e momenti di apprendimento collaborativo che li rendano protagonisti del proprio percorso (Immordino-Yang & Damasio, 2007). In particolare, alla scuola secondaria di secondo grado (Rao, Ok & Bryant, 2014; Ok, Rao, Bryant & McDougall, 2017), viene riportato un aumento del benessere, della partecipazione e della motivazione negli studenti nelle classi in cui e stato sperimentato un curricolo UDL.

Il valore inclusivo dell'UDL risiede non solo nella sua capacità di supportare gli studenti con bisogni educativi speciali, ma soprattutto nel proporre un modello per tutti e per ciascuno, che riconosce e valorizza la diversità come risorsa (Edyburn, 2010). Nel caso del latino, ciò comporterebbe la possibilità di orientare un insegnamento tradizionalmente percepito come selettivo verso un'esperienza di apprendimento accessibile e significativa, in cui gli studenti possano sviluppare non solo competenze linguistiche, ma anche abilità trasversali come la riflessione critica, la consapevolezza metacognitiva e la capacità di collaborare.

Si è pensato, pertanto, nel progetto di ricerca, che integrare l'UDL nella didattica del latino nella scuola secondaria di secondo grado significa rendere una disciplina fruibile e formativa per tutti. Un curriculum latino progettato secondo i principi dell'UDL potrebbe diventare uno strumento di equità educativa, capace di trasformare la differenza in opportunità e di promuovere una cultura scolastica realmente inclusiva, nella quale la personalizzazione sarebbe la regola, in linea con i valori costituzionali e con le più avanzate prospettive pedagogiche internazionali.

L'applicazione dell'UDL alla didattica del latino può essere resa possibile anche grazie alle tecnologie inclusive, che permettono una fruizione diversificata e adattabile dei contenuti al fine di migliorare le competenze linguistiche, metalinguistiche e metacognitive degli studenti (Iannella, Fiorentino & Pera, 2018; Balbo, 2021). L'integrazione di strumenti digitali, come audiolezioni, dizionari online, app per il parsing morfologico, mappe concettuali interattive, consente agli studenti di superare barriere cognitive e linguistiche, aumentando in essi la motivazione endogena ed esogena, in particolar modo, in alunni con Bisogni Educativi Speciali e Disturbi Specifici dell'Apprendimento (Garulli, Pasetti & Viale, 2021).

3. Obiettivi e interrogativi della ricerca

Alla luce delle premesse appena fatte, l'obiettivo della presente ricerca è indagare se e quanto l'integrazione di strategie didattiche innovative e tecnologie inclusive, ispirate ai principi dell'UDL, possa contribuire a rinnovare la didattica del latino nella scuola secondaria di secondo grado, rendendola più accessibile, coinvolgente e inclusiva per tutti gli studenti, attraverso la personalizzazione degli apprendimenti.

L'obiettivo principale è quello di individuare traiettorie didattiche innovative in grado di valorizzare la componente formativa e culturale del latino, adottando la prospettiva della personalizzazione dei percorsi formativi, in linea con i principi fondanti dell'UDL, che promuovono la pluralità delle modalità di accesso, espressione e coinvolgimento.

L'indagine si articola attorno ad alcuni interrogativi di ricerca, pensati per riflettere sulle implicazioni didattiche più ampie dell'intervento sperimentale. In particolare, si intende interrogarsi:

– su quali strategie didattiche possano essere adottate nell'insegnamento del latino, nella scuola secondaria di secondo grado, affinché la disciplina sia percepita dagli studenti come formativa e accessibile;

– in che modo sia possibile potenziare l'engagement degli studenti, ossia il loro coinvolgimento attivo e partecipato nell'apprendimento del latino, attraverso approcci metodologici più flessibili e inclusivi;
– quali siano i benefici derivanti dall'impiego di tecnologie inclusive, nella prospettiva di un apprendimento multimodale, adattivo e non lineare;
– e, infine, se e in che misura l'UDL possa rappresentare una cornice metodologica sostenibile e trasferibile, capace di supportare l'innovazione anche in altre discipline classiche.

Questi obiettivi e interrogativi intendono contribuire a un cambiamento trasformativo nella prassi educativa, mediante la progettazione e la sperimentazione di percorsi reali e replicabili, fornendo eventuali strumenti concreti e riflessioni critiche utili sia alla comunità scientifica sia al mondo della scuola.

4. Scelte metodologiche e procedurali

Il disegno metodologico della ricerca è sviluppato secondo un approccio misto, qualitativo e quantitativo, che integra la ricerca-azione, l'osservazione sistematica, l'analisi documentale e la valutazione partecipativa (Creswell & Plano Clark, 2018). Tale scelta metodologica si fonda sull'assunto che un'indagine educativa debba tenere conto della complessità dei contesti e dei vissuti degli studenti coinvolti e non possa limitarsi alla raccolta di dati quantitativi.

Il contesto della sperimentazione è costituito da sei classi seconde di licei scientifici della provincia di Salerno, selezionate attraverso la stipula di specifici protocolli d'intesa tra le scuole e l'Università degli Studi di Salerno. La scelta del biennio del liceo scientifico risponde a criteri sia didattici (è il periodo in cui si fondano le competenze base in latino) sia strategici, data la diminuzione di iscritti nei percorsi che prevedono il latino a fronte dell'aumento di iscrizioni ai licei scientifici con opzione scienze applicate, nei quali la disciplina non è prevista nel curricolo.

Il progetto si articola in otto fasi principali.

La prima fase della ricerca è stata incentrata sulla revisione della letteratura scientifica nazionale e internazionale sulle seguenti tematiche:

– strategie didattiche inclusive per l'insegnamento del latino;
– tecnologie didattiche inclusive per l'insegnamento del latino;
– insegnamento del latino in Italia, contemplando una lettura critica e pedagogia della normativa;
– principi e pratiche dell'Universal Design for Learning nella scuola secondaria di secondo grado.

È seguita la seconda fase interamente focalizzata sulla progettazione di itinerari didattici inclusivi, realizzati in collaborazione con un gruppo di docenti di latino mediante workshop partecipati.

La terza fase della ricerca è stata dedicata all'individuazione del campione, con attenzione all'equilibrio tra contesti urbani e periferici, e alla presenza di alunni con BES; il campione sarà costituito da sei classi seconde di sei licei scientifici di Salerno e provincia, presso le quali realizzare la sperimentazione degli itinerari didattici.

La quarta fase della ricerca consisterà nell'informazione e nella formazione dei docenti di latino operanti nelle sei classi seconde attraverso incontri strutturati sull'UDL, sull'utilizzo delle tecnologie inclusive e sulla progettazione cooperativa.

Saranno, poi, nella quinta fase, implementati in aula gli itinerari didattici, i quali coinvolgeranno docenti di latino e dottoranda di ricerca: in tal senso, si opererà un'osservazione sistematica attraverso l'uso di griglie strutturate.

Per quanto concerne la valutazione degli esiti, sesta fase, saranno utilizzate rubriche di valutazione, elaborate congiuntamente ai docenti coinvolti, focalizzate su competenze linguistiche, metacognitive e trasversali.

Al termine delle attività didattiche, nella settima fase, sarà effettuata un'analisi dei processi formativi, formali ed informali, attivati durante il lavoro, attraverso questionari di gradimento per la valutazione dell'esperienza rivolti a tutti i docenti e a tutti i discenti, mirati ad ottenere un feedback sui vissuti, sulle le difficoltà e sui punti di forza percepiti nel percorso.

L'ottava fase consisterà nell'analisi dei dati e nella disseminazione dei risultati, mediante report interni, articoli scientifici e seminari aperti alla comunità scolastica.

Dal punto di vista etico, la ricerca è condotta nel pieno rispetto della normativa sulla privacy e dell'adesione volontaria dei partecipanti, con il consenso informato firmato da genitori, dirigenti e docenti.

5. Discussione dello stato dell'arte della ricerca

Ad oggi, il progetto ha visto il completamento delle prime tre fasi: la revisione della letteratura su normative, strategie inclusive, tecnologie didattiche e UDL nella scuola superiore; la progettazione collaborativa di itinerari didattici innovativi; l'individuazione del campione sperimentale. Le fonti analizzate hanno costituito la base per un ripensamento didattico del latino. Se da un lato diversi studi ne ribadiscono il valore culturale e formativo (Bruni, 2005; Preti, 2015), dall'altro gli approcci innovativi si rivelano ancora marginali nella pratica didattica quotidiana, spesso ostacolati da una scarsa formazione metodologica dei docenti.

L'adozione di tecnologie digitali (Balbo, 2021) e di metodologie inclusive, anche se andrebbero maggiormente implementate, può favorire, inoltre, un rinnovato interesse per la disciplina, un accesso più ampio ad essa, e il coinvolgimento di tutta la classe (Garulli, Pasetti & Viale, 2021).

I dati emersi mostrano, dunque, una forte correlazione tra uso di approcci inclusivi, tecnologie digitali, Intelligenza Artificiale e aumento dell'engagement scolastico. Tuttavia, gli studi dedicati all'UDL applicato specificamente alla didattica del latino risultano ancora scarsi. Tale progetto si configura, quindi, come ricerca innovativa.

6. Punti di forza e di criticità della ricerca

La ricerca evidenzia una progettazione dell'intervento fondata su una struttura sistemica e coerentemente articolata, che integra le diverse fasi della sperimentazione, progettazione, formazione, osservazione e valutazione, in un impianto unitario e dialogico in modo da consentire una lettura analitica dei suoi effetti. L'integrazione tra teoria e prassi didattica, attraverso la collaborazione strutturata tra l'università e le istituzioni scolastiche coinvolte, la formazione in itinere e la co-progettazione, potenzierebbe l'efficacia degli interventi e favorirebbe la co-costruzione di percorsi formativi ancorati ai bisogni reali dei contesti scolastici, superando la logica della mera applicazione top-down di modelli teorici. Alla base del progetto vi è l'idea che la personalizzazione dei percorsi, la valorizzazione delle differenze e l'uso consapevole delle tecnologie inclusive potrebbero attivare processi cognitivi e motivazionali significativi, migliorando l'inclusione e la motivazione. In questa prospettiva, l'adozione di strumenti coerenti con i principi dell'Universal Design for Learning potrebbe rappresentare una leva fondamentale per riconoscere e valorizzare le diverse modalità di espressione e di apprendimento presenti tra gli studenti della classe, in particolar per quel che concerne una disciplina in cui l'UDL non è stato esplicitamente applicato.

Nonostante tali considerazioni, una parte dei docenti potrebbe percepire l'introduzione di metodologie innovative come complesse, dispendiose in termini di tempo, o distanti dalle pratiche consolidate. Inoltre, è da tener presente la variabilità delle infrastrutture tecnologiche nei diversi istituti scolastici coinvolti: le differenze nell'accesso alle risorse digitali, nella qualità delle connessioni e nella dotazione

strumentale potrebbero influire sull'efficacia degli interventi e generare disuguaglianze, non garantendo pari opportunità per tutti gli studenti.

Sul piano metodologico, va sottolineato che alcuni risultati della sperimentazione potrebbero risultare difficilmente generalizzabili, a causa della difficoltà nella misurazione oggettiva dell'inclusività percepita, della limitata estensione temporale del progetto, della specificità del contesto territoriale o del carisma e delle competenze digitali del docente, in particolare per le possibili differenze nei livelli di engagement tra le classi. Tuttavia, tali limiti non comprometterebbero il senso della ricerca, che mira, piuttosto, alla produzione di modelli adattabili e replicabili in una pluralità di contesti educativi, anche attivando un processo di co-progettazione didattica del latino estesa ad insegnanti non partecipanti alla sperimentazione.

Le ricadute potenziali della ricerca riguarderebbero non solo il miglioramento della didattica del latino, ma più in generale l'evoluzione dell'insegnamento delle discipline umanistiche in ottica inclusiva e tecnologicamente mediata. I risultati attesi potrebbero, eventualmente, incidere sui percorsi di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, offrendo modelli e strumenti concreti per la costruzione di pratiche didattiche accessibili, flessibili, significative e tecnologicamente rispondenti alle esigenze attuali. In tal senso, la ricerca potrebbe contribuire al superamento della dicotomia tra competenze umanistiche e digitali, suggerendo una possibile convergenza generativa tra saperi classici e innovazione metodologica.

7. Conclusioni

Il progetto di ricerca si propone di fornire un contributo innovativo alla didattica del latino, con l'obiettivo di rendere il suo insegnamento più inclusivo, motivante e accessibile, alla luce del decremento di interesse da parte della società e delle esigenze educative della scuola contemporanea. L'adozione dell'Universal Design for Learning come cornice epistemologica consente di progettare ambienti di apprendimento realmente inclusivi, capaci di accogliere la complessità e l'unicità degli studenti.

Inoltre, l'integrazione di tecnologie inclusive, la formazione dei docenti e la co-progettazione rappresentano mezzi per innovare pratiche didattiche ancora centrate su un approccio grammaticale tradizionale.

Il potenziale dell'approccio UDL potrebbe offrire un supporto per contribuire ad implementare la didattica del latino, non più come retaggio di una tradizione elitaria, ma come spazio di formazione aperto, equo, generativo e attento ai bisogni reali degli studenti.

Il lavoro è ancora in corso, ma in prospettiva, sarà fondamentale consolidare la sperimentazione, raccogliere dati longitudinali, espandere il campione e diffondere i risultati attraverso pubblicazioni scientifiche e attività di formazione verso la direzione di una scuola che insegna latino non come lingua morta, ma come lingua viva.

Riferimenti bibliografici

Balbo, A. (2021) *Materiali e metodi per una didattica multimediale del latino*. Patron.

Balbo, A. (2023) *Insegnare latino.* UTET Università.

Bruni E.M. (2005). *Greco e latino: le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005).* Armando.

Canfora, L. (2015). Perché ai moderni serve il latino. In L. Preti (a cura di), *I quaderni della didattica: Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento del latino* (1ª ed.). EdiSES. (Opera originale pubblicata il 19 marzo 2005 sul *Corriere della Sera*).

CAST (2011a). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA.

CAST (2011b). Center for Applied Special Technology, *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version*

2.0, Wakefield (MA) (Trad. it. a cura di Savia G., Mulè P., 2015). http://https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg- graphicorganizer-v2-0-italian.pdf.
CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2, Author. Da.,* Wakefield (MA). http://udlguidelines.cast. org
CAST (2024), *Universal Design for Learning Guidelines Version 3.0, Author. Da.,* Wakefield (MA). https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer-digital-numbers-a11y-italian-updated.pdf
Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Sage Publications.
Edyburn, D. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? *Learning Disability Quarterly, 33(1)*, 33–41. https://doi.org/10.1177/073194871003300103 (Original work published 2010)
Flocchini, N. (1999). *Insegnare latino*. La Nuova Italia.
Gardini, N. (2018). *Le dieci parole latine che raccontano il nostro mondo*. Garzanti.
Garulli, V., Pasetti, L., & Viale, M. (2021). Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione. *Didattica dell'italiano, 3*, 1-208.
Ghedin, E., & Mazzocut, S. (2017). Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, 18*, 145–162.
Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana. Einaudi.
Iannella, A., Fiorentino, G., & Pera, I. (2018). Per una didattica del latino tra conoscenze disciplinari e competenze digitali. *Mondo digitale, 17, 2018-3.*
Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn. *Mind, Brain and Education, 1*(1), 3–10.
Mace, R. (1985). Universal design: Barrier free environments for everyone. *Designers west*, *33*(1), 147-152.
Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025, 11 febbraio). *Iscrizioni, Valditara: "Notevole crescita di iscrizioni alla filiera del 4+2"*. Allegato 1: *Dati iscrizioni online 2025-2026*. https://www.mim.gov.it/web/guest/-/iscrizioni-valditara-notevole-crescita-di-iscrizioni-alla-filiera-del-4-2-
Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca. Ufficio di Statistica. (2014). *Le iscrizioni al primo anno delle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado del sistema educativo di istruzione e formazione*.
Ok, M.W., Rao, K., Bryant, B.R., & McDougall D. (2017), Universal design for learning in pre-k to grade 12 classrooms: A systematic review of research. *Exceptionality,* 25, 2, 116-138. https://doi.org/10.1080/09362835.-2016.1196450
Preti, G. (1945, 8 dicembre). Scuola umanistica o scuola tecnica? *Politecnico*. Giulio Einaudi.
Preti, L. (2015). *I quaderni della didattica: Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento del latino* (1ª ed.). EdiSES.
Rao, K., Ok, M.W., & Bryant B.R. (2014), A review of research on universal design educational models. *Remedial and Special Education,* 35(3), 153-166. https://doi.org/10.1177/0741932513518980
Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. ASCD.
Sibilio, M. (2014). *La didattica semplessa*. Liguori.
Sibilio, M. & Aiello, P. 2015 *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. FrancoAngeli.
Zielinski, T. (2013). *L'antico e noi. Otto lezioni in difesa degli studi classi*c, a cura di N. Capone. La scuola di Pitagora.

Riferimenti normativi

Legge 1 luglio 2021, n.101. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 6 maggio 2021, n. 59, recante misure urgenti relative al Fondo complementare al Piano nazionale di ripresa e resilienza e altre misure urgenti per gli investimenti.
Ministero dell'Università, dell'Istruzione e della Ricerca. Circolare Ministeriale n.8 del 6 marzo 2013. Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative.
Ministero dell'Università, dell'Istruzione e della Ricerca. Decreto Ministeriale n.5669 del 12 luglio 2011.

I.9
L'ansia nei futuri insegnanti: il ruolo della tecnologia indossabile
Anxiety in future teachers: the role of wearable technology

Savannah Olivia Mercer
Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione
savannaholivia.mercer@unipa.it

Lo stress e il burnout degli insegnanti sono questioni critiche che influenzano la qualità dell'istruzione, la permanenza degli insegnanti e i risultati degli studenti. Questo progetto multifase e basato su metodi misti riguarda il benessere emotivo dei futuri insegnanti, lo sviluppo di una misura dell'ansia specifica per il contesto e la potenziale integrazione di tecnologie indossabili per la gestione dell'ansia e dello stress. Una revisione sistematica, integrata da recensioni narrative e critiche, ha identificato i principali fattori di stress negli insegnanti in formazione e ha evidenziato l'utilità degli strumenti di biofeedback, come l'attività elettrodermica (EDA), nel rilevare i marcatori fisiologici dello stress. Sulla base di queste intuizioni, è stato sviluppato e perfezionato il questionario Future Teacher Anxiety Questionnaire (FTAQ) composto da 32 domande, attraverso test pilota, focus group internazionali e analisi psicometriche. L'elevata coerenza interna e la forte validità concorrente con misure consolidate hanno confermato l'FTAQ come strumento affidabile per valutare l'ansia in sei sottoscale, tra cui lo stress burocratico e le relazioni interpersonali. Il progetto ha anche esaminato la preparazione tecnologica e come questa si intersechi con l'inclusività come base fondamentale per l'accettazione delle tecnologie indossabili nei contesti di formazione degli insegnanti. Nel complesso, i risultati dimostrano l'interconnessione tra la regolazione emotiva degli insegnanti, la competenza tecnologica e l'apertura all'innovazione. Le implicazioni includono l'informazione dei programmi di formazione degli insegnanti, il sostegno agli interventi precoci per prevenire il burnout e la guida all'implementazione etica e incentrata sull'utente delle tecnologie di biofeedback indossabili. Integrando prospettive quantitative, qualitative e fisiologiche, questa ricerca fornisce un quadro completo e empiricamente fondato per migliorare il benessere degli insegnanti in formazione nei contesti educativi digitalizzati.

Parole chiave: ansia nei futuri insegnanti, benessere, futuri insegnanti, questionario validazione, tecnologie indossabili.

Teacher stress and burnout are critical issues affecting educational quality, teacher retention, and student outcomes. This multi-phase, mixed-methods project concerns the emotional well-being of pre-service teachers, the development of a context-specific anxiety measure, and the potential integration of wearable technologies for anxiety and stress management. A systematic review, complemented by narrative and critical reviews, identified key stressors in pre-service teachers, and highlighted the utility of biofeedback tools such as electrodermal activity (EDA) in capturing physiological markers of stress. Building on these insights, the 32-item Future Teacher Anxiety Questionnaire (FTAQ) was developed and refined through pilot testing, international focus groups, and psychometric analyses. High internal consistency and strong concurrent validity with established measures confirmed the FTAQ as a reliable tool for assessing anxiety across six subscales, including bureaucratic stress and interpersonal relationships. The project also examined technological readiness and how it intersects with inclusivity as a fundamental basis towards accepting wearable technologies within teacher training contexts. Collectively, findings demonstrate the interconnectedness of teacher emotional regulation, technological competence, and openness to innovation. Implications include informing teacher training programs, supporting early interventions to prevent burnout, and guiding ethical, user-centred implementation of wearable biofeedback technologies. By integrating quantitative, qualitative, and physiological perspectives, this research provides a comprehensive, empirically grounded framework for enhancing pre-service teacher well-being in digitalised educational contexts.

Keywords: pre-service teacher anxiety, teacher-wellbeing, mixed-methods, innovative teaching, wearable technology.

1. Theoretical framework

Teaching is becoming increasingly recognised as an emotionally intensive profession. Teachers are required to both regulate their own emotions as well as respond to the emotional needs of their students, providing what is referred to as emotional labour (Kariou et al., 2021). Such expectations to provide emotional labour, from both structural and societal levels, can result in teacher burnout (Bodenheimer & Shuster, 2020). Burnout is commonly defined as a work-related psychological syndrome arising from continued, chronic workplace stress, typically characterised by emotional exhaustion and reduced professional efficacy (Maslach et al., 2001). More recent research continues to conceptualise burnout as a multidimensional construct with particular relevance in education, where sustained emotional demands are strongly linked to higher burnout scores among teachers (Skaalvik & Skaalvik, 2020). Recent evidence indicates that burnout rates are increasing globally, threatening teacher retention and the stability of educational systems (Madigan & Kim, 2021b; Turner & Garvis, 2023). It is understood that the role of the teacher is evolving rapidly (UNESCO, 2024), and educators are expected not only to transmit knowledge but also to nurture socio-emotional skills, manage complex classroom dynamics, and integrate new digital technologies. These new roles that teachers are now expected to fulfil on top of their usual duties of teaching content following the curriculum further intensify the emotional demands placed on teachers.

The importance of the study of teacher emotions does not remain confined to solely the teachers themselves, in fact, they shape entire classroom dynamics. Teachers' emotion and their capacity to regulate their emotional responses plays a role in student outcomes (Pi et al., 2022), academic achievement (Madigan & Kim, 2021a), and teaching efficacy (Aldrup et al., 2024). Moreover, the quality of student-teacher interactions has a key impact on students' well-being (Braun et al., 2020; Frenzel et al., 2021). Co-regulation is central to these issues, as emotionally regulated teachers create emotionally safe environments that benefit students (Sáez-Delgado et al., 2022).

Whilst there exists research exploring the emotions and anxieties of in-service teachers, far less is understood about pre-service teachers, who are known to encounter distinctive stressors during their training, as well as those faced by in-service teachers (Gorospe, 2022). These include limited classroom experience, uncertainty about future employment, and the gap between theoretical preparation and practical teaching realities. One of the first key steps in addressing teacher wellbeing is the effective measurement of anxiety and stress; however, traditional teacher anxiety scales are rarely tailored to the stressors faced by pre-service teachers. This gap is particularly evident within the Italian literature. Although several studies have examined teacher stress using validated instruments (Zurlo et al., 2013), these investigations predominantly focus on in-service teachers and do not systematically address the distinctive stressors encountered during pre-service training. Furthermore, Italian research has frequently relied on generalised anxiety measures (Mancini et al., 2022), such as the State–Trait Anxiety Inventory (STAI; Spielberger, 1983), or broader burnout scales (Fiorilli et al., 2015; Parrello et al., 2019), which, while psychometrically robust, are not specifically designed to capture the contextualised anxieties associated with teacher preparation. As such, there remains a methodological gap in the Italian context concerning tools tailored to the emotional experiences of pre-service teachers.

Addressing the emotional needs of future teachers is therefore imperative, with the potential to reduce attrition before individuals even enter the profession. An additional element within this discourse is that the teaching profession now exists within a digital era characterised by innovative technologies and digital pedagogies. Assistive technologies are now well integrated within educational spaces and learning environments, including the use of wearable technologies. Wearable technologies refer to body-worn digital devices equipped with sensors capable of continuously collecting physiological and behavioural data, such as heart rate, activity levels, and sleep patterns (Piwek et al., 2016). Looking specifically towards their use within anxiety management, wearable sensors that capture biomarkers such as electrodermal activity (EDA) and heart-rate-variability (HRV) offer novel ways to monitor psychophysio-

logical markers of stress and anxiety (Betancourt et al., 2017; Bustillo & Antón, 2019; Meijer et al., 2023). These tools provide continuous, non-invasive measures of stress, enabling researchers to capture real-time fluctuations in emotional states during authentic teaching experiences. Reliable interpretation of such data requires triangulation, the combination of multiple data sources to strengthen validity and credibility (Noble & Heale, 2019; Sciberras & Dingli, 2023). Combining subjective self-report data with objective physiological data offers a more accurate view of teacher emotion, and this forms the basis of the present project. The increasing integration of educational technologies has created new pedagogical environments, methodologies, and resources intended to better serve diverse student populations (Méndez et al., 2023). However, effective and meaningful implementation depends heavily on adequate teacher preparation and training. Teachers occupy a central role in ensuring that assistive technologies are embedded in inclusive educational practices rather than treated as peripheral tools (Pérez, 2014).

Within the Italian context, this issue carries particular significance. Italy has historically been recognised as a pioneer in the mainstreaming of students with disabilities into general education classrooms (Aiello & Pace, 2020). Despite sustained efforts to align with international legislative frameworks promoting inclusive education, recent scholarship calls for continued revision of Italian school systems in light of innovative and technologically mediated approaches (Marsili et al., 2021). Moreover, research indicates that both mainstream and special educational needs (SEN) teachers' attitudes toward disability significantly influence the quality of school inclusion in Italy (Arcangeli et al., 2020). These findings underscore the importance of examining how emerging technologies, including wearable devices, are positioned within teacher education programmes in the Italian setting.

While the present project engages with psychophysiological and psychological dimensions of emotion and anxiety, its foundation remains pedagogical. Teacher emotion is approached here as a socially situated, contextually constructed, and pedagogically meaningful phenomenon (Zembylas, 2003, 2005, 2007). Rather than treating emotion as a purely internal state, this perspective recognises that emotional experiences are embedded within the practices and discourses of teacher education. Consequently, the project adopts a sociocultural view of emotion, in which anxiety is shaped by institutional expectations, pedagogical identity, and interactions with students and peers. Aligning with Zembylas' notions of emotional praxis, this study recognises that teachers' emotions are not merely private, individual feelings but exist within educational institution contexts that come with various expectations and social rules. Such rules are an added issue, specifically one that must be faced by pre-service teachers who are often placed within educational settings for the first time with little practical preparation. It is important to address that within the ever-changing role of the teacher, the expectations to remain composed, caring, and emotionally resilient often mask the emotional labour demanded of teachers and contribute to the burnout faced by teachers. Viewing emotion through this lens positions anxiety as a socially and pedagogically meaningful experience rather than a sign of individual failings. This aligns closely with the project's critical disability studies (CDS) framework, which also interrogates normative assumptions. The present project is situated within the CDS framework that asserts that assistive technologies must be designed for and with users to avoid reinforcing inequities (Mankoff et al., 2010; Williams & Gilbert, 2020). Integrating wearable technology into teacher education raises ethical considerations concerning accessibility, inclusivity, and data privacy. Therefore, pre-service teacher voices and attitudes must be central to integration and a key aspect of adding such technologies into teacher training programmes. Intentional, participatory design is fundamental to ensure that wearable tools genuinely serve teachers' well-being and professional needs. Building on these perspectives, this research is guided by a heuristic combination of sociocultural theories of teacher emotion (Zembylas, 2003, 2005, 2007) and critical disability studies perspectives (Mankoff et al., 2010; Williams & Gilbert, 2020). This integration provides a structured lens for interpreting pre-service teachers' emotional experiences, linking observed and self-reported anxiety with technological readiness and openness to wearable interventions. In doing so, the study not only investigates anxiety in context but also generates insights that have heuristic value

for exploring professional readiness and the design of inclusive, user-centred technological tools. Together, these perspectives inform a more inclusive and ethically grounded approach to integrating assistive and wearable technologies in teacher education. Positioned within the aforementioned frameworks, the study employs thematic analysis of qualitative data, such as participants' reflections, opinions, and open-ended survey responses, as well as statistical analyses of quantitative findings, enabling both the rich interpretation of emotion within the pedagogical and socio-relational contexts in which it exists, as well as grounding these with robust quantitative data.

2. Research questions and objectives

With a starting point of the existing literature on a national and international level, the research questions for the project were created, focusing on examining how wearable technologies can be integrated into teacher training contexts to monitor and support the emotional well-being of pre-service teachers. Grounded in theories of teacher emotions, critical disability studies, and innovative approaches to technology design, the study seeks to bridge three persistent gaps in the literature, including: the lack of validated, modern tools for assessing anxiety specific to pre-service teachers; the limited exploration of how physiological data from wearable devices can be triangulated with self-report and observational measures in educational contexts; and the need to explore pre-service teachers' own perceptions of, and willingness to adopt, wearable technologies for emotional self-regulation.

The study was guided by the following research questions:

- What are the factors contributing to anxiety in future teachers?
- Based on existing research, how can a new self-report tool more effectively assess anxiety in future teachers, overcoming limitations of existing questionnaires and facilitating triangulation with physiological data?
- How have wearable devices been employed in educational research to measure emotional states in educational and learning contexts?
- What is the potential of wearable devices for monitoring and managing anxiety in future teachers?
- What factors influence pre-service teachers' acceptance of, and intention to use wearable devices for anxiety management?

The research questions combine for a project that addresses two parts of an issue; firstly, teacher anxiety and stress and addressing the rising problem of poor teacher wellbeing, then in the age of the digital era, investigating the role of wearable technologies in solving this problem and how they can be incorporated, to address these questions, the project pursued the following research objectives:

- Investigate factors contributing to anxiety among pre-service teachers, with attention to the differences from in-service teachers.
- Develop and validate a psychometrically robust self-report instrument tailored to the unique experiences of pre-service teachers and suitable for triangulation with physiological data.
- Assess the digital skills of pre-service teachers and examine how these competences relate to their openness to wearable devices and to inclusive attitudes in classroom practice.
- To explore the perception of wearable technologies among future teachers, investigating their willingness to adopt such tools for anxiety management.
- Use findings from quantitative and qualitative surveys and prototype exploration and co-production workshops to propose models for large-scale integration in teacher-training programmes.

3. Methodological and procedural choices

An exploratory mixed-methods design was adopted, integrating quantitative and qualitative approaches to examine pre-service teacher anxiety and the potential role of wearable technologies. The mixed-methods approach allows for quantitatively accurate as well as qualitatively rich data to be collected. The six phases are outlined below:

1. The *first phase*, of theoretical analysis, includes a synthesis and systematic review of the literature on prospective teachers' anxiety and the use of wearable technologies in education, with the aim to map the existing knowledge base.
2. The *second phase,* of the development of a new measure focuses on the construction of the Future Teacher Anxiety Questionnaire (FTAQ), based on theory, semi-structured observations, and interviews aimed at identifying indicators of physical anxiety.
3. The *third phase*, of the validation of the new measure includes pilot testing, review, and large-scale validation of the FTAQ through both quantitative statistical analysis and qualitative thematic feedback, ensuring reliability and construct validity.
4. The *fourth phase* aimed to examine pre-service teachers' technological competence and inclusive attitudes as foundational elements influencing the adoption of emerging and assistive technologies. By analysing the factorial structure of the TPACK framework and linking it with attitudes captured through the SACIE-R, this phase provided insights into how technological competence and beliefs about inclusion interact, thus identifying potential enablers and barriers to the integration of wearable technologies in teaching training courses.
5. The *fifth phase*, of empirical investigation of attitudes and readiness, involves TAM-based questionnaires and prototype coproduction and exploration of wearable devices to gather perceptions and user reactions regarding their role in managing anxiety.
6. The *sixth phase*, of reflection and framework-building, will be dedicated to the synthesis of responses from the future teachers regarding the use of wearable technologies, and the proposal of a model and guidelines for integrating wearable technologies into teacher training programs.

4. State of the art of the research and initial results

4.1 First phase: theoretical analysis of existing literature

The objective of the literature review phase was to investigate what had already been done within the field of wearable technologies and teacher anxiety. For this reason, multiple different reviews were carried out. Due to the topic being relatively niche, it was important to conduct a systematic review as the basis of understanding teacher anxiety causes, as well as more specific critical and narrative reviews to explore the less researched topics and how they interact with the theme of teacher anxiety. A narrative review and a critical review were conducted to map existing research on wearable devices and how these have been used in educational contexts. A systematic review was conducted in order to assess causes of teacher anxiety. For the different literature reviews, Scopus and Web of Science were selected as the primary databases because they offer comprehensive coverage of international research, including relevant Italian journals, thereby ensuring that both global and national perspectives were captured.

Below each review is discussed separately, addressing the objectives, methodology, and state of the art of the research and initial results. While the systematic review followed a structured, transparent, and reproducible protocol to comprehensively identify and synthesise empirical evidence on the causes of teacher anxiety, the narrative review provided a broader, interpretative overview of emerging themes in the field, and the critical review offered an evaluative analysis of conceptual, methodological, and theoretical limitations within existing research on wearable technologies in educational contexts.

4.1.1 Narrative Review: teacher emotions through electrodermal activity

The narrative review was conducted to provide a holistic understanding of how wearable devices can use biofeedback in the teaching context. There was a focus on identifying themes, challenges, and gaps related to a specific biomarker that is captured by wearables: electrodermal activity (EDA). A comprehensive search strategy was applied across two major databases, Scopus and Web of Science. Search terms included combinations of keywords such as 'electrodermal activity' OR 'EDA' OR 'galvanic skin response' OR 'GSR' AND 'teacher' OR 'educator' OR 'teaching staff'. To ensure inclusivity, variations of these terms were explored, including older terminology for EDA, to capture different perspectives on physiological responses among educational professionals. No date restrictions were applied, allowing for a broad and thorough overview of a relatively scarce area of literature.

The narrative review (Mercer & Leone, 2024) screened 292 articles on electrodermal activity (EDA) in teachers, ultimately including 19 studies. Three main themes emerged. First, EDA as a measure of teacher stress and burnout highlighted its utility in capturing real-time physiological arousal associated with emotional labour, although sample sizes were small, and settings varied from lab to classroom. Second, EDA for pedagogical self-reflection demonstrated its potential to support teachers' reflective practices by tracking emotional variations during teaching, though continuous measurement posed logistical challenges. Third, EDA for capturing teacher–student interaction dynamics, exploring correlations between physiological responses and classroom behaviours, but longitudinal and large-scale studies remain limited. Studies included both empirical and theoretical work, and only EDA-based measures were considered.

4.1.2 Critical Review: biofeedback games in Education and Implications for Teacher Training

A critical review was conducted to critically explore the use of biofeedback games in educational contexts, with a focus on their potential application in teacher training. This approach was chosen to allow for critical evaluation of both the benefits and potential risks of implementing biofeedback games in teacher training programs, aligning with the overall aims of the project. A comprehensive search strategy was applied across two major databases, Web of Science and Scopus. Search queries combined terms such as *'biofeedback games'* and *'neurofeedback games'* with *'education'*, *'learning outcomes'*, *'student engagement'*, and *'teacher training'*. Additional terms related to stress, anxiety, and emotion regulation, such as *'relaxation'*, *'stress management'*, and *'anxiety'*, were included to capture the use of biofeedback games in supporting emotional well-being. The review intentionally included both clinical and non-clinical populations to provide a broad understanding of applications across diverse contexts, followed by a discussion of implications for teacher training. No date restrictions were applied to ensure a thorough overview of the literature, while language filters limited results to publications in English and Italian.

The critical review's (Mercer & De Franches, 2025) initial search yielded 116 articles, narrowed to 31 through screening. Four key themes emerged: stress management, cognitive development, mental health, and emotional regulation. Biofeedback games consistently promoted stress reduction and relaxation using real-time physiological feedback such as EDA, heart rate variability, or breathing rate. Positive carry-over effects were observed, improving stress management and attentional performance in subsequent tasks. Mobile and low-cost systems increased accessibility and engagement, making interventions feasible outside laboratory settings. Cognitive benefits included enhancements in attention, working memory, and language learning. Mental health outcomes included reductions in anxiety, depression, and burnout. The review critically assessed the results for the context of teacher training, suggesting that biofeedback could enhance emotional regulation, resilience, and cognitive skills, supporting classroom management and thus potentially preventing burnout.

4.1.3 Systematic Review: causes of anxiety in pre-service teachers

The systematic review was on the causes of anxiety in pre-service teachers and the impacts on teacher development. The review was guided by three main research questions:

1. What factors contribute to the experience of anxiety among pre-service teachers?
2. In what ways do different stages or contexts of teacher education shape pre-service teachers' experiences of anxiety?
3. How have studies characterized or explained the causes of anxiety in pre-service teachers?

In order to address the research questions, a comprehensive, systematic search was conducted across two major databases: Web of Science and Scopus. Search terms within the "topic" (title, abstract and keyword) fields included combinations of keywords relating to the themes of *pre-service teacher training, wellbeing*, and *stressors*. There were no date limits set in order to gain a complete and thorough overview of pre-service teacher anxiety causes. Only full text articles in English or Italian were selected. Only articles that met the inclusion criteria and presented findings on causes of pre-service teacher anxiety were included for the final synthesis. Only empirical studies were included and the studies could only include pre- or early career, beginning teachers. Studies were excluded if they focused solely on domain-specific anxieties (e.g., mathematics, technology), examined only self-efficacy or competence without assessing anxiety, investigated in-service teachers without separable data for pre-service teachers, or examined anxiety in students rather than teachers. Non-empirical sources such as editorials, commentaries, and conceptual papers were also excluded.

The search query for one of the databases is evidenced below:

(TITLE-ABS-KEY("pre-service teacher*" OR "beginning teacher*" OR "novice teacher*" OR "early-career educator*" OR "early career teacher*" OR "student teacher*" OR "future teacher*" OR "teacher trainee" OR "prospective teacher*") AND TITLE-ABS-KEY(anxiety OR stress OR "psychological distress" OR worry OR apprehension OR "mental health" OR "emotional wellbeing" OR burnout) AND TITLE-ABS-KEY("professional development" OR "teacher readiness" OR "teaching confidence" OR "career development" OR preparedness OR efficacy OR "self-efficacy" OR competence OR "teaching quality")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE,"English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE,"Italian")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE,"ar") OR LIMIT-TO (DOCTYPE,"re")) AND (LIMIT-TO (PUBSTAGE,"final"))

The systematic review is currently underway, with results being prepared for dissemination. To ensure the integrity and completeness of the findings, the results will be reported separately upon completion and have therefore not been included in this paper.

4.2 Second phase: development of a new measure of future teacher anxiety

4.2.1 Item development through observations and interviews

The first step was dedicated to generating questionnaire items for a new measure of future teacher anxiety (FTAQ). Established scales were used as references, while additional items were derived inductively through classroom observations and informal interviews. A total of 62 future teachers enrolled in a teacher training course at the University of Palermo participated. Each trainee conducted a short, simulated lesson activity in front of peers while researchers recorded behavioural and physical markers of anxiety using a structured observational grid (e.g., trembling, fidgeting, hurried speech). Following the activity, participants took part in open-ended interviews to reflect on their experiences and identify perceived stressors. While the study involved recording anxiety in a structured setting, the observed responses reflected genuine responses associated with performing a graded teaching activity, rather than experimental anxiety artificially induced for the research. This hybrid approach combined theory-driven and inductive methods, ensuring that both established and context-specific indicators of anxiety informed item generation.

4.2.2 Pilot testing of the FTAQ

The second step involved piloting the newly developed 30-item FTAQ with 88 trainee teachers at the University of Palermo. The sample comprised of 44 females, 43 males, and one participant who preferred not to disclose (age range 23–59 years, M = 37, SD = 8.9). The sample included participants preparing for both primary (N = 41) and secondary (N = 47) school teaching. The instrument included four subscales: Classroom Management and Student Engagement, Workload and Teaching Stress, Performance and Evaluation Anxiety, and Emotional and Physical Manifestations. Items were rated on a 5-point Likert scale (1 = strongly disagree to 5 = strongly agree). The questionnaire was administered online via Google Forms, with informed consent and a disclaimer regarding the sensitive nature of the items. Participants were also asked to evaluate the questionnaire's clarity, length, and relevance through a combination of closed-ended and open-ended feedback questions. Data analysis was conducted using Jamovi 2.2.5. Quantitative analyses included assessments of internal consistency (Cronbach's), item–rest and inter-item correlations, and exploratory factor analysis to examine underlying structures. Qualitative thematic analysis of participants' written feedback was also performed to identify areas for refinement, ensuring that the measure reflected both theoretical constructs and lived experiences of future teachers.

The results of the pilot study (Mercer et al., 2025) developed and validated a 30-item Future Teacher Anxiety Questionnaire with four subscales: Class Management and Student Engagement, Workload and Teaching Stress, Performance and Evaluation Anxiety, and Emotional and Physical Manifestations. Cronbach's alpha indicated high internal consistency across subscales and the total scale (= 0.895–0.966), Item-rest and inter-item correlations identified several lower-performing items (CMSE7, WTS8, PA6, EPM6) as candidates for refinement. Principal axis factor analysis with Oblimin rotation, guided by parallel analysis, revealed patterns of item loadings across the subscales and confirmed the reduction of certain items with no or low loadings (e.g. CMSE7 with a 0.406 loading). Participant feedback showed the questionnaire was generally clear but that certain stressors were not included. Qualitative responses highlighted job insecurity, bureaucratic burdens, classroom challenges, and systemic issues as suggestions for additional items to better reflect trainee teacher experiences. These responses were also confirmed by the international focus group. This informed the refinement of the FTAQ into having two additional items and six subscales: Classroom Management and Student Engagement, Workload and Teaching Stress, Performance and Evaluation Anxiety, Emotional and Physical Manifestations of Anxiety and Stress, Bureaucratic and Precarious Stress, and Interpersonal Relationships in the Workplace.

4.3 Third phase: Validation of the FTAQ

4.3.1 Cross-cultural feedback and refinement

Following the pilot study, qualitative feedback suggested the inclusion of additional domains to capture systemic and relational sources of anxiety. In particular, two new subscales were introduced: Bureaucratic and Precarious Stress (BPS) and Interpersonal Relationships in the Workplace (IR). These refinements were informed by both pilot-phase responses and an international focus group. Participants were recruited during a summer school activity in which professional networks were created, including university partnerships and teacher education contacts across Finland, Norway, Spain, Latvia, Romania, Germany, Poland, and Italy. Inclusion criteria required participants to be either pre-service or in-service teachers. Pre- and in-service teachers from Finland, Norway, Spain, Latvia, Romania, Germany, Poland, and Italy (N = 15) voluntarily took part in a structured discussion exploring factors contributing to pre-service teacher anxiety in their national contexts. Participants then recorded their reflections via an online open-ended questionnaire, that were then thematically analysed.

Results indicated a shared cross-national recognition that pre- and in-service teachers experience

distinct stress triggers. While both groups identified bureaucracy, workload, and classroom management challenges as significant stressors, pre-service teachers more frequently emphasised anxiety related to limited practical experience, job insecurity, performance comparison with peers, and fear of professional failure. Thematic analysis of this international sample provided preliminary support for the cross-cultural relevance of the FTAQ constructs and the inclusion of the Bureaucratic and Precarious Stress (BPS) and Interpersonal Relationships (IR) subscales.

4.3.2 Concurrent validity testing

To further evaluate the validity of the FTAQ, a concurrent validity study was conducted by comparing responses on the FTAQ with scores on the established Teaching Anxiety Scale (TCHAS; Parsons, 1973). A total of 224 third-year future teachers enrolled at the University of Palermo completed both instruments. The administration was carried out in classroom settings under supervision, with informed consent obtained in advance. Statistical analysis using Jamovi 2.2.5 assessed the correlations between the two measures, using Spearman's *r*. This procedure provided an empirical test of the FTAQ's alignment with an established gold-standard measure of teaching-related anxiety.

Spearman's correlation was conducted between total FTAQ and TCHAS mean scores (Mercer & Falzone, 2025). Results indicated a strong, positive, and significant correlation ($r = .70$, $p < .001$), demonstrating concurrent validity. This provides robust evidence supporting the FTAQ as a valid measure of anxiety among pre-service teachers. Further, Spearman's rho correlations between the TCHAS and each of the six FTAQ subscales revealed consistently positive and significant relationships, ranging from moderate to strong ($r = .46–.66$, all $p < .001$). These results suggest that all subcomponents of the FTAQ meaningfully align with the established measure, reflecting its validity. Together with high internal consistency, these findings confirm the FTAQ's concurrent validity and reliability as a comprehensive instrument for assessing teaching anxiety in future educators.

4.3.3 Final validation

A large-scale confirmatory factor analysis (CFA) is underway in order to confirm the factor structure and complete the final validation of the FTAQ with a large sample size to increase reliability and validity.

4.4 Fourth phase: exploration of initial technological competence in relation to inclusive attitudes

4.4.1 Factor analysis of TPACK

This phase of the research sought to explore technological readiness using a well-known framework in order to understand the technological competence of pre-service teachers. It was first important to examine the factorial structure of the Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK; Mishra & Koehler, 2006) framework in the Italian teacher training context. A large sample of 1,723 future teachers enrolled in education and support courses completed the TPACK questionnaire. Exploratory factor analysis (EFA) was conducted in Jamovi 2.2.5 with principal axis factoring as the extraction method and oblique rotation for the non-normally distributed data, to determine underlying factors. The number of factors was explored using a parallel analysis technique, which allowed the investigation of how the model behaves in the Italian future teacher context.

This phase examined the reliability and construct validity of the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework among Italian pre-service teachers. The analysis initially identified seven factors, consistent with the original TPACK model, but further refinement revealed five coherent domains: two distinct Technological Knowledge (TK) factors, a combined Technological Pedagogical and Content Knowledge factor, a merged Pedagogical Content Knowledge factor, and a distinct Content Knowledge domain. Goodness-of-fit indices indicated strong model adequacy (TLI = 0.916; RMSEA

= 0.061, 90% CI [0.059, 0.062]), confirming the construct validity of most TPACK domains, while suggesting partial overlap between others in this context (Mercer et al., 2024). These findings were useful for understanding the practicality of using the TPACK framework in the project context.

4.4.2 SACIE-R and inclusive education attitudes

In parallel, the Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education (SACIE-R, Forlin et al., 2011) questionnaire was administered to trainee support teachers in Italy. This instrument was used to capture perspectives on inclusive practices and potential barriers to their adoption. Linking these measures with the analysis of technological competence using a Spearman's *r* correlational analysis allowed for an exploration of how attitudes toward inclusion interact with their readiness to adopt new assistive technologies. This phase was designed to identify underlying factors that may influence the integration of assistive and wearable technologies, directly informing the broader project aim of supporting inclusive teacher training.

Correlational analyses then explored the relationship between TPACK and the Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education (SACIE-R) (Gülbay et al., 2024). Significant positive correlations emerged between overall TPACK and SACIE-R scores ($r = .26$, $p < .001$), indicating that greater perceived technological–pedagogical competence corresponded with more positive and confident attitudes toward inclusive education. Overall, these findings reinforce that strengthening teachers' technological–pedagogical integration skills is closely linked to more positive and confident dispositions toward inclusive practices in digitally enhanced learning environments, which is important in considering the role of wearable technologies and how teachers accept these for use in the classroom.

4.5 Fifth phase: investigation of readiness and acceptance of wearable technologies

4.5.1 Technology acceptance survey

The study involved a mixed survey to assess future teachers' perceptions, attitudes, and intentions regarding wearable technologies for anxiety management, framed within the Technology Acceptance Model (TAM; Davis et al., 1989). Participants (N = 596) were pre-service teachers enrolled at the University of Palermo. The questionnaire included items covering the TAM constructs: Perceived Usefulness (PU), Perceived Ease of Use (PEOU), Attitudes Towards Use (ATU), and Behavioural Intention (BI). Items were rated on a 7-point Likert scale, with higher scores reflecting stronger agreement. The quantitative section was analysed according to the TAM using regression analysis. Alongside quantitative data, participants were also invited to provide open-ended written responses at the end of the questionnaire for thematic analysis in order to capture more nuanced opinions, concerns, and suggestions related to the potential use of wearable technologies in teacher training contexts.

The TAM-based survey, completed by 596 pre-service teachers to assess perceptions and intentions specifically regarding wearable devices for anxiety and stress management (Mercer & La Marca, 2025), produced valuable results. Prior to interpretation, regression assumptions were verified: residuals were normally distributed (Q-Q plot), homoscedasticity was satisfied (standardised residuals vs. predicted values), multicollinearity was not a concern (VIF < 3; Tolerance > 0.3), and no significant autocorrelation was detected (Durbin-Watson = 1.96). Scatterplot inspection suggested linear relationships between Attitudes Toward Use (ATU) and Perceived Usefulness (PU) with Behavioural Intention (BI), whereas Perceived Ease of Use (PEOU) showed a weaker, potentially non-linear relationship. Multiple regression indicated that PU, PEOU, and ATU collectively explained 79.5% of the variance in BI ($R^2 = .795$, $F(3, 592) = 764$, $p < .001$). ATU was the strongest predictor ($\beta = 0.70$, $p < .001$), followed by PU ($\beta = 0.29$, $p < .001$). PEOU did not significantly predict BI directly ($\beta = 0.05$, $p = .093$). However, further analyses revealed that PEOU significantly predicted both ATU ($\beta = 0.19$, $p < .001$) and PU ($\beta = 0.34$, $p < .001$), suggesting an indirect effect on behavioural intention via attitudes and perceived usefulness.

These findings highlight that pre-service teachers' intentions to adopt wearable technologies are primarily influenced by perceived value and attitudes toward use, with ease of use contributing indirectly.

4.5.2 Prototype exploration

This stage was also programmed to explore responses to prototypes of wearable technologies in order to provide further qualitative insights beyond the TAM framework.

Considering the steps together, this phase helps to evaluate the readiness of future teachers for integrating wearable devices into training programmes and highlights both the perceived benefits and concerns surrounding their use.

5. Strengths and weaknesses of the research

The findings of the studies within the project so far are largely consistent with prior research on teacher stress, emotional labour, and technology acceptance. The FTAQ questionnaire has been shown to align with established measures, confirming that pre-service teachers experience stress linked to classroom management, workload, and performance evaluation. The rigorous testing and development process of the questionnaire has ensured the questionnaire's validity thus far, as well as an international focus group that has allowed for the questionnaire items to have an added layer of cross-cultural relevance. Similarly, the quantitative analysis of the technology acceptance survey echoes prior educational technology studies, showing that perceived usefulness and attitudes strongly predict behavioural intentions to adopt new tools.

Some of the findings remain preliminary, and the next steps are underway. The wearable technology attitudes exploration thus far suggests strong acceptance amongst pre-service teachers, yet actual prototype exploration would add more rich insights. Similarly, while pilot FTAQ data show high internal consistency and concurrent validity, a further study with a large sample size is being conducted to confirm the questionnaire's validity and enhance generalizability. Furthermore, whilst the TAM study offered valuable quantitative results, further thematic analysis of the open-ended, qualitative results will offer important insights into what pre-service teachers are looking for in regard to wearable technologies for anxiety management, and frameworks for how these could be integrated into curricula.

The project at this point and the current state of results offer valuable contributions. For didactics researchers, the FTAQ provides a validated instrument to study pre-service teacher anxiety. From an educational technology perspective, TAM results underscore the importance of perceived value and attitudes when introducing wearable interventions. For pre-service teachers and institutions looking to support the well-being of this group, findings support integrating emotional regulation training, combining self-report measures with biofeedback tools to enhance teacher resilience and classroom management.

The development and validation of the FTAQ highlights not only the multidimensional nature of pre-service teacher anxiety but also the importance of considering systemic and relational stressors, such as bureaucratic challenges and interpersonal dynamics. These findings underscore the need for teacher training programs to integrate emotional regulation and stress management components explicitly into curricula. Moreover, the strong alignment between FTAQ scores and established measures suggests that context-specific instruments provide more nuanced insight into pre-service teacher experiences, which has heuristic value for designing targeted interventions. Similarly, the TAM-based findings indicate that attitudes and perceived usefulness are critical predictors of wearable technology adoption, suggesting that successful integration of such tools requires attention to both pedagogical and emotional needs of teachers. Together, these results inform theory by linking emotional, cognitive, and technological dimensions of teacher preparation and offer practical guidance for program design.

This study extends previous work by offering a context- and population-specific anxiety measure,

integrating qualitative and quantitative insights, and exploring early-stage acceptance of wearable technologies. Future research will include large-scale FTAQ validation, exploration and coproduction of wearables prototypes, and examination of their influence on participant acceptance for the creation of a framework. Overall, the study provides a comprehensive, multi-method foundation for understanding pre-service teacher stress and the potential role of wearable technologies in training.

Riferimenti bibliografici

Aiello, P., & Pace, E. M. (2020). Inclusive Educational Principles, Policies, and Practices in Italy. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1282

Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2024). The role of teachers' emotion regulation in teaching effectiveness: A systematic review integrating four lines of research. *Educational Psychologist*, *59*(2), 89-110. https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2282446

Arcangeli, L., Bacherini, A., Gaggioli, C., Sannipoli, M., & Balboni, G. (2020). Attitudes of Mainstream and Special-Education Teachers toward Intellectual Disability in Italy: The Relevance of Being Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(19), 19. https://doi.org/10.3390/ijerph17197325

Betancourt, M. A., Dethorne, L. S., Karahalios, K., & Kim, J. G. (2017). Skin Conductance as an In Situ Marker for Emotional Arousal in Children with Neurodevelopmental Communication Impairments: Methodological Considerations and Clinical Implications. *ACM Transactions on Accessible Computing*, *9*(3), 8, 1-8, 29. https://doi.org/10.1145/3035536

Bodenheimer, G., & Shuster, S. M. (2020). Emotional labour, teaching and burnout: Investigating complex relationships. *Educational Research*, *62*(1), 63-76. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1705868

Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *69*, 101151. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151

Bustillo, J., & Antón, A. (2019). Electrodermal activity distinguishes teaching and non-teaching activities in university lecturers. *Inted2019 Proceedings*, 1154-1163. 13th International Technology, Education and Development Conference. https://doi.org/10.21125/inted.2019.0372

Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management Science*, *35*(8), 982-1003. https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982

Fiorilli, C., De Stasio, S., Benevene, P., Iezzi, D., Pepe, A., Albanese, O. (2015). Copenhagen Burnout Inventory (CBI): A validation study in an Italian teacher group. *TPM. Testing, psychometrics, methodology in applied psychology, 22*(4), 537-551 [10.4473/TPM22.4.7].

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International, 21*(3), 3. https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682

Frenzel, A. C., Daniels, L., & Buri , I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, *56*(4), 250–264. https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501

Gorospe, J. D. (2022). Pre-Service Teachers' Teaching Anxiety, Teaching Self-Efficacy, and Problems Encountered during the Practice Teaching Course. *Journal of Education and Learning*, *11*(4), 84–91. https://doi.org/10.5539/jel.v11n4p84

Gülbay, E., Falzone, Y., & Mercer, S. O. (2024). Inclusive Education in the Digital Era: Special Education Teachers' Perspectives on Technology Integration and Inclusive Practices. *ISSN: 2188-1162 The European Conference on Education 2024: Official Conference Proceedings*, 941–955. https://doi.org/10.22492/issn.2188-1162.2024.73

Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A., & Lainidi, O. (2021). Emotional Labor and Burnout among Teachers: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(23), 12760. https://doi.org/10.3390/ijerph182312760

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021a). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, *105*, 101714. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021b). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, *105*, 103425. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425

Mancini, G., Mameli, C., & Biolcati, R. (2022). Burnout in Italian Primary Teachers: The Predictive Effects of Trait Emotional Intelligence, Trait Anxiety, and Job Instability. *Europe's Journal of Psychology, 18*(2), 168-180. https://doi.org/10.5964/ejop.2685

Mankoff, J., Hayes, G. R., & Kasnitz, D. (2010). Disability studies as a source of critical inquiry for the field of assistive technology. *Proceedings of the 12th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility*, 3–10. https://doi.org/10.1145/1878803.1878807

Marsili, F., Morganti, A., & Signorelli, A. (2021). The Italian Leadership on Inclusive Education: Myth or Reality? *Science Insights Education Frontiers, 9*(2), 1241–1263. https://doi.org/10.15354/sief.21.or048

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

Meijer, A. L., Arts, L. P. A., Gomez, R., & van den Broek, E. L. (2023). Electrodermal activity: A continuous monitor of well-being. *Journal of Smart Cities and Society*, *2*(4), 193-207. https://doi.org/10.3233/SCS-230021

Méndez, V. G., Suelves, D. M., Méndez, C. G., & Mas, J. A. R.-L. (2023). Future teachers facing the use of technology for inclusion: A view from the digital competence. *Education and Information Technologies, 28*(8), 9305–9323. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11105-5

Mercer, S. O., & Falzone, Y. (2025). Evaluating the Concurrent Validity of the Future Teacher Anxiety Questionnaire. *Italian journal of educational research*, *34*, 164-174. https://doi.org/10.7346/sird-012025-p164

Mercer, S. O., Falzone, Y., La Marca, A., Miro, B., De Franches, G. R., & Pecoraro, M. (2025). Development and Initial Validation of a Future Teacher Anxiety Questionnaire: A Pilot Study. *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online* (pp. 88–103). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-93999-0_6

Mercer, S. O., Falzone, Y., & Marca, A. L. (2024). Exploratory Factor Analysis of TPACK: assessing construct validity in the context of Italian future teachers. *Formazione & Insegnamento, 22*(2), 47-55. https://doi.org/10.7346/-fei-XXII-02-24_06

Mercer, S. O., & De Franches, G. R. (2025). Biofeedback games in education: A review with implications for teacher training. *Italian Journal of Educational Technology*, *33*(1), 105-120.
https://doi.org/10.17471/2499-4324/1395

Mercer, S. O., & La Marca, A. (2025). Exploring Future Teachers' Acceptance of Wearable Technologies for Anxiety and Stress Management: A TAM-Based Study. ISSN: 2188-1162. *The European Conference on Education 2025: Official Conference Proceedings*, 261-272. https://doi.org/10.22492/issn.2188-1162.2025.22

Mercer, S.O. & Leone, A. (2024). Understanding Teacher Emotions Through Electrodermal Activity in Teaching: A Narrative Review. *QTimes webmagazine*, 3(16), 984-996. DOI: 10.14668/QTimes_16372

Noble, H., & Heale, R. (2019). Triangulation in research, with examples. *Evidence-Based Nursing*, *22*(3), 67-68. https://doi.org/10.1136/ebnurs-2019-103145

Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Parrello, S., Ambrosetti, A., Iorio, I., & Castelli, L. (2019). School Burnout, Relational, and Organizational Factors. *Frontiers in Psychology, 10*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01695

Parsons, J. S. (1973). *Assessment of Anxiety About Teaching Using the Teaching Anxiety Scale: Manual and Research Report*. https://eric.ed.gov/?id=ED079330

Pérez, A. G. (2014). Characterization of Inclusive Practices in Schools with Education Technology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 6th International Conference on Intercultural Education "Education and Health: From a Transcultural Perspective", 132*, 357-363. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.322

Pi, Z., Yang, H. H., Chen, W., Hu, X., & Li, X. (2022). Editorial: The role of teachers' emotions in students' outcomes: From the perspective of interpersonal emotions. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/-10.3389/fpsyg.2022.1075110

Piwek, L., Ellis, D. A., Andrews, S., & Joinson, A. (2016) The Rise of Consumer Health Wearables: Promises and Barriers. *PLoS Med*, 13(2), e1001953. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1001953

Sáez-Delgado, F., López Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Baeza-Sepúlveda, C., Contreras-Saavedra, C., & Lozano, G. (2022). Teacher Self-Regulation and Its Relationship with Student Self-Regulation in Secondary Education. *Sustainability*, *14*, 16863. https://doi.org/10.3390/su142416863

Sciberras, M., & Dingli, A. (2023). Research Analysis—Triangulation Approach. In M. Sciberras & A. Dingli

(Eds.), *Investigating AI Readiness in the Maltese Public Administration* (pp. 31-32). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-19900-4_9

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7–8), 602-616. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404

Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Consulting Psychologists Press.

Turner, K., & Garvis, S. (2023). Teacher Educator Wellbeing, Stress and Burnout: A Scoping Review. *Education Sciences*, *13*(4), 4. https://doi.org/10.3390/educsci13040351

Williams, R. M., & Gilbert, J. E. (2020). Perseverations of the academy: A survey of wearable technologies applied to autism intervention. *International Journal of Human-Computer Studies*, 143, 102485. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2020.102485

UNESCO. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession—UNESCO Digital Library*. Retrieved 30 May 2025, from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832

Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9, 213-238. https://doi.org/10.1080/13540600309378

Zembylas, M. (2007). Emotional Capital and Education: Theoretical Insights from Bourdieu. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 443-463. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00390.x

Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. Information Age Pub.

Zurlo, M. C., Pes, D., & Capasso, R. (2013). Teacher Stress Questionnaire: validity and reliability study in Italy. *Psychol Rep*, 113(2), 490-517. doi: 10.2466/03.16.PR0.113x23z9. PMID: 24597443.

I.10

Verso un Ecomuseo di Comunità: giovani e agricoltura per lo sviluppo locale

Towards a Community Ecomuseum: youth and agriculture for local development

Eleonora Greco
Università Pegaso, Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dello Sport
eleonora.greco@unipegaso.it

Negli ultimi anni si è assistito a una crescente attenzione verso il patrimonio culturale, ritenuto una risorsa strategica per la ripresa economica e sociale dei territori marginali. Tale interesse si colloca in un contesto di crisi dei modelli produttivi e dei modi di abitare tradizionali, segnato dalla necessità di ricercare nuove forme di governo, sviluppo e cura dei territori. Il progetto di ricerca qui presentato si colloca all'interno del programma di studi del Laboratorio di ricerca P.L.A.C.E. EspérO-UniPegaso, che intende studiare e sperimentare un modello di governance territoriale partecipata mediante il dispositivo dell'ecomuseo nelle aree marginali del Sud Salento. La ricerca-intervento in oggetto si propone, in particolare, di coinvolgere i giovani in questo processo, promuovendo percorsi di messa in valore attorno al patrimonio rurale locale dentro nuove modalità di iniziative economiche. Il contributo presenta i primi esiti della ricerca, che hanno previsto la progettazione e la realizzazione di azioni di sensibilizzazione e attivazione dei giovani delle comunità di riferimento, attraverso un laboratorio partecipativo con 43 studenti delle scuole secondarie e un Talk pubblico rivolto alla comunità locale, al quale hanno preso parte 13 partecipanti. I risultati preliminari evidenziano un gap tra i giovani e il territorio, segnato da una conoscenza disomogenea delle risorse locali e una distanza tra il riconoscimento del patrimonio culturale e la sua percezione come opportunità concreta. Al contempo si osserva un interesse verso forme di autonomia lavorativa e imprenditorialità, accompagnato dalla percezione di accesso limitato alle informazioni e alle misure di sostegno.

Parole chiave: agricoltura, ecomuseo, giovani, governance territoriale, sviluppo locale.

In recent years, increasing attention has been devoted to cultural heritage, considered a strategic resource for the economic and social recovery of marginal territories. This interest is situated within a context marked by the crisis of traditional productive models and ways of living, characterised by the need to seek new forms of territorial governance, development, and care. The research project presented here is part of the research programme of the P.L.A.C.E. Research Laboratory EspérO-UniPegaso, which aims to study and experiment with a model of participatory territorial governance through the ecomuseum as a device in the marginal areas of South Salento. The research-intervention specifically aims to involve young people in this process by promoting pathways for the enhancement of local rural heritage through new forms of economic initiatives. The paper presents the initial outcomes of the research, which included the design and implementation of awareness-raising and youth engagement actions within the local communities, carried out through a participatory workshop involving 43 secondary school students and a public talk addressed to the local community, attended by 13 participants. Preliminary findings highlight a gap between young people and their territory, characterised by uneven knowledge of local resources and a distance between the recognition of cultural heritage and its perception as a concrete opportunity. At the same time, an interest in forms of self-employment and entrepreneurship emerges, accompanied by a perceived limited access to information and support measures.

Keywords: agriculture, ecomuseum, youth, territorial governance, local development.

1. Quadro teorico

Nel dibattito accademico e istituzionale nazionale ed europeo è emerso, negli ultimi decenni, l'interesse per le politiche e le azioni di tutela e promozione del patrimonio culturale, ritenuto una risorsa strategica per lo sviluppo dei territori marginali. Tale interesse si colloca entro una tensione ambivalente tra retoriche neoliberiste, che piegano il patrimonio a logiche estrattive e di mercato (Harvey, 2019; Barbera, 2022), e forme di valorizzazione che rischiano di scivolare in atteggiamenti nostalgici o autoreferenziali (Lowenthal 2015; Colazzo, 2021). Vale la pena chiedersi quale modello di sviluppo immaginiamo e come le comunità, e in esse gli individui, possano dotarsi di strumenti per leggere la propria condizione e individuare possibilità concrete di reagirvi. In questo senso, l'agire educativo è ritenuto necessario per un'azione di ascolto e di facilitazione di tali processi (Freire, 2018; Colazzo, 2021), in cui il ricercatore sociale svolge un ruolo importante nell'istituire un dialogo tra le istanze provenienti dai territori e le opportunità di sviluppo locale.

All'interno del programma di ricerca del laboratorio P.L.A.C.E, in cui si colloca il presente studio, il patrimonio culturale è inteso come l'insieme di quei beni materiali e immateriali che una comunità identifica come parte della propria identità (Colazzo, 2024), una realtà dinamica soggetta a una continua ri-semantizzazione. Questa definizione supera l'impostazione conservativa per aprirsi a un approccio comunitarista: al centro non vi è più il bene materiale in sé, ma la relazione che la comunità intrattiene con esso, che lo rende il terreno di confronto - a volte di conflitti - tra gruppi sociali portatori di visioni e valori differenti (Colazzo & Del Gobbo, 2022). In virtù di questa sua dimensione relazionale/conflittuale, il patrimonio è connesso al territorio in cui prende forma, inteso come "il prodotto dinamico del processo di coevoluzione di lunga durata fra insediamento umano e ambiente" (Magnaghi 2020, p.44), esito di un complesso intreccio di pratiche relazionali, simboliche, materiali (Ingold, 2001). Una delle sue espressioni più emblematiche è il paesaggio agrario, costruzione culturale tangibile in cui si stratificano i segni materiali e immateriali che testimoniano il passaggio dei popoli e la capacità delle comunità di adattarsi, trasformare e reinterpretare l'ambiente in funzione dei propri bisogni.

Questa visione, sostenuta dalle teorie territorialiste e culturaliste, abbraccia l'idea che, a sua volta, la comunità non sia qualcosa di già dato una volta per tutte, ma "[...] il risultato (sempre da raggiungere) di una intenzionalità collettiva, [...] un processo dinamico e mai concluso di messa in connessione di differenze" (Manfreda & Colazzo 2025, p.188). La prospettiva da cui guardiamo al patrimonio vede in esso uno strumento e un terreno elettivo entro cui progettare interventi orientati al coinvolgimento e all'attivazione di progettualità tra i diversi gruppi sociali che articolano una comunità territoriale, collocandolo nello spazio della pedagogia di comunità (Colazzo & Manfreda, 2019). La pedagogia di comunità si pone la questione di come costruire e ricostruire la comunità e quali modelli di intervento mettere in atto per sollecitare e accompagnare le progettualità sociali e la capacità dei soggetti di leggere e agire il contesto in cui vivono. Tale prospettiva si collega all'epistemologia del sapere situato (Haraway, 1988), che mette in discussione l'idea di un sapere neutrale e universale, sottolineandone il carattere parziale e contestuale, e alle teorie dell'apprendimento situato e comunitario (Lave & Wenger, 2006), secondo cui i processi di produzione di conoscenza e di apprendimento sono inseparabili dai contesti sociali, culturali e relazionali in cui prendono forma.

In questa prospettiva, a nostro avviso il patrimonio culturale può avere funzione educativa ed essere uno strumento di empowerment a condizione che venga progettato come ambiente in grado di generare apprendimento, e che le comunità siano abilitate, attraverso la loro attivazione, alla sua gestione e valorizzazione, come affermato dalla stessa Convenzione di Faro (Consiglio d'Europa, 2005) e dalle riflessioni sui beni comuni di Elinor Ostrom (2006). Tuttavia, questa abilitazione della comunità a essere risorsa e motore di sviluppo necessita di una capacità immaginativa e di un appropriato investimento educativo capace di stimolare processi riflessivi e progettuali all'interno delle comunità (Colazzo, 2024). Questo è particolarmente vero nei centri minori e marginali, segnati da fenomeni di spopolamento, depauperamento sociale ed economico, in cui le comunità faticano a riposizionarsi dentro le dinamiche economiche sociali globali. In tali contesti, la valorizzazione del patrimonio culturale diventa strategica

per la rigenerazione territoriale (De Rossi, 2018; Dipartimento per le politiche di coesione e per il sud, 2025), potendo trarre dal patrimonio culturale una potenziale leva per lo sviluppo economico e la crescita comunitaria, come testimoniato dai recenti movimenti di ritorno al territorio (Magnaghi, 2020). Tra questi, il fenomeno del neoruralismo (Corti, 2007; van der Ploeg, 2015) è espressione di una più ampia riorganizzazione del rapporto tra società e paesaggio agrario. Esso si alimenta di forme plurali di auto-organizzazione rurale che ricollocano l'agricoltura in una dimensione comunitaria, rappresentando tentativi di riattivare e reinterpretare il territorio come spazio produttivo, relazionale e innovativo, anche attraverso l'uso delle tecnologie. Nascono così modelli di smart community o smart village (European Commission, 2017), sperimentando forme inedite di innovazione sociale, attraverso soluzioni bottom-up, che possano coniugare sviluppo economico e sviluppo di comunità.

Per attivare e sostenere tali energie insorgenti riteniamo necessario operare su almeno tre dimensioni – formale, informale e istituzionale (Colazzo, 2021) – promuovendo dispositivi in grado di sostenere il confronto tra gli attori sociali. Dalle nostre pregresse ricerche su questi temi, un dispositivo possibile per interconnettere produttivamente istituzioni, territorio e comunità è l'ecomuseo (Grasseni, 2010; Reina, 2014; de Varine, 2021).

L'ecomuseo fa la sua comparsa agli inizi degli anni Settanta in Francia come critica al museo ereditato dal XIX secolo e alla cosiddetta cultura alta. Il termine fu coniato dall'allora direttore dell'ICOM Hugues de Varine e dal museologo Georges Henri Rivière, nel solco delle riflessioni sulla Nuova Museologia Sociale. Per la sua natura poliedrica, è un costrutto che si presta a diverse interpretazioni e applicazioni. In questa sede, condividiamo la definizione di Riviére e de Varine (2021) secondo cui esso è identificabile come un patto condiviso tra comunità, territorio e patrimonio. Più che in forma materiale, è definito dalle sue azioni (Rete degli Ecomusei Italiani, 2016), configurandosi come un processo permanente per lo sviluppo e la sperimentazione di nuove forme di partecipazione alla pianificazione e alla valorizzazione territoriale orientate allo sviluppo comunitario, fondato sulle risorse materiali, immateriali e umane del territorio. In questa accezione, può essere compreso come un dispositivo capace di infrastrutturare il territorio in forma di ecosistema educativo dinamico e diffuso: esso non si limita a custodire e rappresentare il patrimonio, ma diventa uno spazio di mediazione e di relazione, in cui le diverse forze aggregative di una comunità trovano un terreno comune di confronto e corresponsabilità. Nei territori a vocazione agricola, l'ecomuseo può agire da presidio a tutela della biodiversità e laboratorio di pratiche economiche e sociali orientate a uno sviluppo integrato del territorio, contribuendo a riattivare la trama territoriale di saperi, relazioni e funzioni produttive, in una visione in cui la cura del paesaggio si traduce in rigenerazione comunitaria e territoriale.

All'interno di questo quadro, i giovani assumono un ruolo strategico. Considerati forze attive di una comunità, essi non sono soltanto destinatari di interventi educativi, ma potenziali protagonisti dello sviluppo sociale ed economico di un territorio. La questione è tanto più rilevante e urgente nei contesti marginali, dove la perdita delle nuove generazioni ha inciso profondamente sul tessuto sociale. Tuttavia, la prospettiva dell'immobilità proposta da studi recenti (Membretti et al., 2023) offre una chiave interpretativa inedita, riscontrando tra i giovani un desiderio di restanza (Teti, 2022) che non sempre è l'esito di un vincolo o di mancanza di alternative, ma una scelta consapevole che si traduce nelle filiere di (neo)agricoltura, artigianato, cultura e turismo (Uleri et al., 2022). Come evidenziano diversi studi (Fabbricatti, 2017; Verderosa, 2021; Giancristofaro & Villa, 2023; Leone & Orio, 2023), infatti, tali ambiti si configurano non solo come settori economici, ma come spazi di sperimentazione sociale e culturale capaci di sostenere processi di riterritorializzazione e rigenerazione comunitaria.

2. Obiettivi e interrogativi della ricerca

Sebbene il concetto di patrimonio sia stato oggetto di notevoli trasformazioni, rimane ancora poco esplorato in che modo esso possa assumere un ruolo sociale ed essere strumento per promuovere l'em-

powerment comunitario e la capacità di agency degli attori locali nella cura e nella progettazione del proprio territorio.

Muovendo dal presupposto di un'idea di educativo connessa al patrimonio culturale così come inteso nel paragrafo uno, abbiamo ipotizzato l'ecomuseo come spazio aperto in cui poter dar corpo a un progetto di comunità (Manfreda & Colazzo, 2025) volto a intervenire sui fattori di criticità menzionati che interessano le aree fragili e marginali - quali sono i piccoli comuni rurali del Salento sud-orientale eletti come laboratorio in vivo della nostra ricerca. Tali aree presentano tuttavia un ricco patrimonio storico-architettonico, paesaggistico, immateriale da poter valorizzare. Il nostro programma di ricerca di promozione e sviluppo di comunità portato avanti con il Laboratorio di ricerca P.L.A.C.E (Participatory Local Action for Community Emporwement) EspérO-UniPegaso nasce dalle riflessioni, dal materiale raccolto e dai momenti pubblici di ascolto e discussione con gli interlocutori del territorio realizzati dal gruppo di ricerca della PMI EspérO nel corso di ricerche ultradecennali sul campo. Il programma di ricerca si propone di sperimentare, definire e implementare un modello innovativo ad hoc di Ecomuseo di Comunità inteso come strumento di governance del territorio, attraverso cui la comunità viene direttamente coinvolta nella costruzione, ricostruzione e produzione del proprio patrimonio materiale e immateriale, promuovendo al contempo lo sviluppo socio-economico delle comunità.

Data la complessità dell'oggetto di ricerca, si assume un approccio multidimensionale ed ecologico (Bronfenbrenner, 1979) che considera il territorio e lo sviluppo umano in relazione al soggetto, all'ambiente e alla cultura, e la comunità come un sistema complesso in cui interagiscono diversi livelli, interrogandoci di volta in volta su come poter aggregare gli attori locali - cittadini, scuole, istituzioni, enti territoriali, terzo settore - nella co-progettazione dell'Ecomuseo delle Comunità del Salento sud-orientale, che sarà l'esito di un processo interpretativo e partecipativo delle comunità stesse, volto a rafforzare l'autoconsapevolezza e l'empowerment individuale e collettivo.

All'interno dell'articolato piano di lavoro, personalmente mi occupo del target giovani, riconoscendo il loro ruolo di potenziali risorse operative della comunità, capaci di reinterpretare il patrimonio locale in chiave innovativa. Lo scopo dello studio è indagare come coinvolgere i giovani del territorio in processi di governance territoriale partecipativa, quali quelli istituenti un ecomuseo di comunità. In questa prospettiva, la ricerca mira a individuare criteri, metodologie e strumenti partecipativi funzionali al loro coinvolgimento, con l'obiettivo di attivare percorsi di messa in valore attorno al patrimonio culturale dentro nuove modalità di iniziative economiche, stimolando l'imprenditività giovanile. Gli interrogativi che ci poniamo sono i seguenti:

1. come avvicinare i giovani al patrimonio culturale locale dell'area territoriale considerata – costituito dai saperi rurali e artigianali – al fine di creare opportunità innovative di sviluppo locale?
2. in che modo è possibile favorire la connessione tra i giovani e il tessuto produttivo locale, mettendo in relazione i loro interessi, competenze e aspirazioni con le risorse culturali, artigianali e agricole del territorio?
3. come accompagnare i giovani nello sviluppo di progettualità specifiche del territorio, promuovendo la partecipazione attiva alle dinamiche locali?

Nel tentativo di dare risposta agli interrogativi, ci si è proposto di:

a) individuare gli enti territoriali – che a vario titolo si occupano di agricoltura, artigianato, sviluppo locale, promozione del territorio – da attivare nel processo di coinvolgimento dei giovani, analizzando il loro ruolo e le loro pratiche in funzione di costruire possibili sinergie e progettualità;
b) rilevare il grado di conoscenza e la rappresentazione che i giovani hanno del loro territorio e la qualità della relazione con esso;
c) individuare i bisogni formativi e le competenze dei giovani del territorio;
d) esplorare metodologie e strumenti partecipativi idonei a coinvolgere e attivare i giovani.

La presente ricerca intende pervenire a un modello di coinvolgimento dei giovani concepito per il contesto territoriale oggetto dello studio. Il modello è finalizzato a:

– promuovere azioni di ricerca-intervento;
– creare spazi partecipativi e percorsi di co-progettazione territoriale;
– favorire la connessione tra giovani, enti territoriali, istituzioni e comunità.

Esso intende fornire linee guida per politiche e azioni di sviluppo delle comunità rurali e per la promozione della partecipazione giovanile, configurandosi come caso di studio emblematico da cui trarre elementi di riflessione e principi ispiratori utili ad altre realtà rurali similari.

3. Scelte metodologiche e procedurali

Per quanto concerne l'impostazione metodologica, facciamo riferimento alla ricerca-intervento a orientamento partecipativo (Colucci, Colombo & Montali, 2008), intesa come processo democratico di produzione di conoscenza pratica fondato sulla circolarità teoria e prassi, azione e riflessione, al fine di sviluppare soluzioni concrete ai problemi delle persone, dei gruppi, delle comunità e, più in generale, di promuovere il loro sviluppo. Tale scelta metodologica permette di indagare e conoscere l'oggetto di ricerca (realtà sociale e individui ascritti) e, contemporaneamente, di perturbarlo attraverso la costruzione di contesti partecipativi che coinvolgono contemporaneamente ricercatori e attori della ricerca. Il dialogo tra ricercatore e testimoni della ricerca è metodologicamente fondante, riconoscendo l'esistenza di una pluralità di saperi, tanto formali – i saperi esperti – quanto informali – i saperi situati della comunità. Tale consapevolezza orienta l'adozione di un approccio transdisciplinare, adeguato allo studio del territorio come ecosistema complesso, entro cui il ricercatore assume il ruolo di facilitatore e mediatore capace di costruire un sistema integrato di risorse. Ciò richiede anche la negoziazione dell'accesso e il suo riconoscimento da parte dei testimoni della comunità. Per tale ragione, il lavoro sul campo è sufficientemente complesso e articolato, presidiando i momenti della vita comunitaria (ritualità, feste, momenti pubblici di dibattito) sia con proposte sia prendendo parte alle iniziative della comunità stessa, privilegiando un approccio qualitativo, considerato idoneo, secondo Manfreda, ad "acquisire una conoscenza abbastanza profonda delle situazioni in cui siano coinvolte delle soggettività" (Manfreda 2024, p. 63), e metodi e strumenti che derivano dal campo performativo e creativo della ricerca sociale (Giorgi, Pizzolati & Vacchelli, 2021).

Il percorso di ricerca ha preso avvio con la Mappatura dei Bisogni (MdB), un modello di assessment e intervento volto a far emergere le dimensioni implicite e i sistemi di significazione attraverso cui gli individui interpretano sé stessi, il contesto e la propria relazione con esso, configurandosi come dispositivo di empowerment soggettivo e comunitario che orienta la progettazione degli interventi che andiamo a realizzare con la comunità (Manfreda, 2024). Elemento caratterizzante della MdB è l'assunzione del bisogno come risorsa dinamica e potenziale di cambiamento, che viene messo in forma, rielaborato, restituito ai partecipanti - connettendolo con le risorse e le opportunità del contesto - e tradotto in progetto. La MdB combina pratiche di narrazione, arti performative, linguaggi mediali con metodologie partecipative per la costruzione di pratiche educativo-esperienziali finalizzate a processi di ri-narrazione orientati a far maturare nel tempo competenze, interesse, aggregazione degli attori territoriali (vedi Manfreda, Greco & Boriglione 2025).

Nel contesto del programma di ricerca, una prima fase ha riguardato la costruzione di una base epistemologica comune e l'avvio di azioni di progettazione partecipata con gli attori territoriali, quali: un processo di governance condivisa con il comune di Ortelle e con le associazioni locali; un Archivio Partecipato Inventato online per la digitalizzazione del patrimonio. Un ulteriore asse di intervento ha riguardato il supporto all'imprenditività giovanile, attraverso percorsi orientati a evidenziare le opportunità

di sviluppo locale nei settori dell'agricoltura e dell'artigianato. Per ciò che riguarda la presente ricerca, tra gli interventi messi in campo si evidenziano:

– il laboratorio "Narrazioni dal territorio per il territorio" realizzato all'interno della tradizionale Fiera di San Vito a Ortelle con gli studenti delle scuole secondarie, volto a ispirare e stimolare i giovani sulle opportunità professionali locali;
– il talk pubblico *Territorio e sviluppo locale: opportunità per l'imprenditorialità giovanile in un'ottica di sostenibilità e valorizzazione del patrimonio culturale*, indirizzato ai giovani, per ragionare su come produrre sviluppo locale a partire dai saperi e dalle risorse culturali del territorio, per idee e progetti che possano creare opportunità. Il GAL Porta a Levante e Confartigianato Imprese Lecce, che abbiamo coinvolto nella progettazione dell'attività, hanno illustrato ai partecipanti strategie, incentivi e misure rivolte ai settori dell'agricoltura e dell'artigianato.

Per ciò che riguarda il laboratorio "Narrazioni dal territorio per il territorio", sono state coinvolte le classi seconda e terza della scuola secondaria di primo grado di Ortelle e le classi quarta e quinta del Polo Tecnico del Mediterraneo "Aldo Moro" di Santa Cesarea Terme, coinvolgendo 43 giovani in un dialogo interattivo e intergenerazionale con agricoltori e artigiani del territorio. Questi ultimi hanno condiviso le sfide, le opportunità e le potenzialità legate alle proprie professioni in relazione al tessuto economico e sociale locale. In un secondo momento, agricoltori, artigiani, studenti e studentesse, divisi in quattro gruppi, sono stati coinvolti in un processo di co-creazione pensato per stimolare i partecipanti a riflettere sul presente, a immaginare il futuro del proprio territorio e quale ruolo ciascuno può avere in esso. I partecipanti sono stati invitati a realizzare una linea del tempo, intesa come strumento di progettazione e riflessione condivisa. I quattro artefatti prodotti sono stati sottoposti a valutazione mediante una griglia appositamente progettata, finalizzata a indagare gli aspetti intrinseci ed estrinseci del prodotto. La griglia è stata costruita attorno a cinque indicatori di valutazione: completezza; chiarezza e coerenza; creatività e originalità; conoscenza del territorio; percezione del territorio. Ogni indicatore è stato articolato in descrittori associati a una scala a cinque punti. In particolare, essi fanno riferimento: alla presenza della visione del presente e del futuro del territorio (completezza); all'organizzazione temporale e alla coerenza interna della rappresentazione (chiarezza e coerenza); all'utilizzo di simboli, disegni, parole chiave ed esempi (creatività e originalità); ai riferimenti a risorse, caratteristiche, criticità e potenzialità locali (conoscenza del territorio); alla dimensione identitaria ed emotiva del rapporto con il contesto territoriale (percezione del territorio).

I risultati della valutazione degli artefatti sono stati confrontati e arricchiti da un questionario semistrutturato, somministrato al termine del laboratorio, che ha inteso esplorare tre dimensioni:

1. "Contesto", volta a indagare la visione dei giovani rispetto al loro ambiente di vita e le loro aspettative sullo sviluppo del territorio;
2. "Conoscenza del territorio", mirata a rilevare il grado di familiarità dei giovani con le attività artigianali, agricole, culturali, produttive e non;
3. "Progettualità future", finalizzata a comprendere le aspirazioni dei giovani e la loro propensione a immaginare un futuro sul proprio territorio.

Il questionario è stato, dunque, articolato in due sezioni:

– Informazioni generali (classe e scuola frequentate);
– Domande aperte (corrispondenti alle tre dimensioni individuate):
    1. Immagina di camminare per le strade del tuo paese: cosa ti piacerebbe vedere attorno a te? Quali negozi, attività, mestieri vorresti che ci fossero?
    2. In quali negozi, attività, botteghe di artigiani del tuo territorio sei mai stato almeno una volta?

3. Come ti immagini tra qualche anno quando sarai grande? Questa cosa che tu immagini la farai sul tuo territorio?

Sono state raccolte 40 risposte su un totale di 43 partecipanti al laboratorio. Le risposte sono state organizzate in tre griglie di analisi, una per ciascuna dimensione, consentendo di suddividere i dati per categorie, identificate attraverso una lettura attenta e preliminare delle risposte dei partecipanti, attraverso cui sono state estratte citazioni esemplificative per supportare l'interpretazione qualitativa.

Il Talk pubblico ha inteso promuovere la conoscenza delle peculiarità del territorio e del patrimonio culturale locale come risorse potenziali per lo sviluppo di idee imprenditoriali innovative, incentivare i giovani a esplorare le possibilità offerte dalle professioni legate al mondo rurale e artigianale, informare sulle misure di sostegno e le opportunità disponibili nei settori dell'agricoltura e dell'artigianato. L'incontro è stato articolato in una discussione pubblica interattiva, introdotta da interventi istituzionali e tecnici da parte di rappresentanti di enti locali, associazioni di categoria e organismi di sviluppo territoriale. Per la raccolta dati è stato predisposto un questionario strutturato, somministrato in apertura dell'evento. Lo strumento ha avuto una duplice funzione:

– conoscitiva, per delineare i profili socio-anagrafici e occupazionali dei partecipanti;
– esplorativa, per indagare le rappresentazioni dei giovani in relazione alle tre dimensioni oggetto dell'incontro:
  1. Patrimonio culturale;
  2. Agricoltura;
  3. Artigianato.

La costruzione del questionario si è basata sull'elaborazione di ipotesi esplicative relative alle rappresentazioni dei giovani rispetto a sé stessi e al contesto territoriale. Per ciascuna dimensione sono stati formulati da due a tre item tematici, strutturati su una scala Likert a 5 punti (da "molto d'accordo" a "molto in disaccordo"), con alternanza di affermazioni positive e negative al fine di controllare la coerenza interna delle risposte. A titolo esemplificativo, tra gli item inclusi si segnalano:

– "Vedo l'agricoltura come una possibilità concreta per il mio futuro e come un modo per contribuire alla mia comunità";
– "Non mi sento motivato a partecipare alle attività della mia comunità perché non mi identifico nelle tradizioni e nelle pratiche culturali del mio territorio";
– "L'avvio di attività artigianali innovative potrebbe aiutare i giovani a rilanciare l'economia del territorio".

Il questionario è stato compilato su base volontaria dai partecipanti presenti all'iniziativa, per un totale di 13 questionari compilati.

Per l'analisi dei dati raccolti nei due casi di studio si è adottato un approccio metodologico misto (mixed-methods), al fine di integrare evidenze quantitative e qualitative e garantire una triangolazione interpretativa. In particolare, la griglia di valutazione ha consentito di analizzare le rappresentazioni del territorio espresse in forma collettiva attraverso gli artefatti, mentre il questionario semi-strutturato ha permesso di rilevare le rappresentazioni individuali dei giovani rispetto al contesto territoriale, al grado di conoscenza delle risorse locali e alle progettualità future. Il questionario somministrato durante il Talk pubblico ha svolto una funzione complementare, permettendo di mettere in relazione le rappresentazioni dei giovani con le rappresentazioni espresse in un contesto comunitario più ampio e intergenerazionale.

4. Discussione dei dati raccolti e stato dell'arte della ricerca

L'analisi dei dati raccolti durante le prime fasi dello studio attraverso il laboratorio "Narrazioni dal territorio per il territorio" e il questionario somministrato durante il Talk pubblico consente di evidenziare caratteri circa la rappresentazione del territorio e delle sue risorse e le possibili traiettorie future, pur nella differenza tra i due contesti di rilevazione.

Per quanto riguarda il laboratorio partecipativo, si riprendono in questa sede, in forma sintetica alcuni dei risultati già presentati in forma estesa in precedenti contributi (si veda Greco, 2025; Manfreda, Greco, Boriglione, 2025): si evidenzia un gap tra i giovani e il loro territorio, da cui emerge una limitata conoscenza delle opportunità e delle risorse locali e una difficoltà nel percepire e rappresentare il proprio territorio come parte integrante della propria quotidianità, privilegiando una prospettiva globale più che locale. In particolare, dall'analisi delle tre dimensioni indagate emerge:

– nella dimensione "Contesto", la distribuzione delle risposte evidenzia la centralità della categoria 'Attività commerciali' (62,5% delle risposte codificate), seguita da 'Luoghi di socializzazione e attività ricreative' (40%). I dati suggeriscono che i giovani interpretano il territorio principalmente a partire dalla possibilità di soddisfare bisogni quotidiani ("Camminando per le strade del mio paese mi piacerebbe vedere attorno a me sicuramente negozi di abbigliamento o altro evitando di spostarsi dal proprio territorio [...]") e relazionali ("[...] aree dedicate ai ragazzi, inoltre mi piacerebbe che ci fossero delle associazioni che attirino l'attenzione di grandi e piccoli in modo che tutti possano passare del tempo insieme e socializzare"). Dall'insieme delle risposte, la visione di territorio appare orientata verso l'accessibilità e la funzionalità, l'interazione sociale e il tempo libero, la cura verso l'ambiente, la valorizzazione della cultura e delle tradizioni locali, con una connessione alla modernità globale;
– nella dimensione "Conoscenza del territorio", le botteghe artigianali risultano l'esperienza più citata (50%), seguite dalle attività agricole, enogastronomiche e ricettive (40%). La conoscenza del territorio appare legata alla quotidianità e spesso mediata dai contesti scolastici, che giocano un ruolo fondamentale nel creare occasioni di scoperta, mentre le iniziative autonome sembrano essere più rare. Si evidenzia, inoltre, una disomogeneità, in quanto non tutti i giovani hanno avuto esperienze significative con il territorio, che suggerisce una distribuzione non uniforme delle opportunità di accesso alle risorse territoriali;
– nella dimensione "Progettualità future", emerge una pluralità di interessi professionali nei settori: educativo-formativo; pubblico; artistico-culturale; economico; tecnologico; enogastronomico; scientifico-sanitario; libera professione; alimentare; aspirazioni personali. Al di là delle identificazioni con specifici ambiti produttivi, emerge tra i giovani una rappresentazione del futuro lavorativo orientata a forme di autonomia lavorativa e imprenditorialità (17,6%), configurando la libera professione come modalità privilegiata di realizzazione personale e occupazionale. Tale orientamento può essere interpretato alla luce delle trasformazioni contemporanee del mercato del lavoro, ma anche in relazione alle caratteristiche dei contesti rurali e marginali, in cui la microimprenditorialità rappresenta spesso forme realistiche di inserimento lavorativo ("Io spero di proseguire con il mio obiettivo di diventare una bartender di livello [...] poter aprire una mia attività ristorativa e poter inserire all'interno qualcosa che qui giù manca e personale super appassionato proprio come me"). La relazione tra progettualità futura e territorio appare tuttavia ambivalente: a parità, alcuni studenti immaginano percorsi di studio e/o lavoro fuori dal contesto locale, altri esprimono un forte legame affettivo con il territorio e il desiderio di contribuire al suo sviluppo. In alcuni casi emerge l'ipotesi di esperienze formative o lavorative esterne seguite da un possibile ritorno, mentre per altri la scelta tra restare o partire appare condizionata dalle opportunità disponibili (presumibilmente economiche).

Il questionario somministrato durante il Talk pubblico ha consentito di esplorare le rappresentazioni dei partecipanti rispetto al patrimonio culturale, all'agricoltura e all'artigianato come possibili ambiti di sviluppo locale e imprenditorialità. Il gruppo dei rispondenti (n.13) presenta una composizione intergenerazionale (38,5% tra i 18 e i 39 anni; 30,8% tra 40 e 50 anni; 23,1% oltre i 65 anni). Dal punto di vista occupazionale, vi è una prevalenza di lavoratori autonomi (38,5%), seguiti da pensionati (23,1%), studenti (15,4%) e lavoratori dipendenti (15,4%). Dalle tre dimensioni indagate emerge quanto segue:

– Patrimonio culturale: i rispondenti concordano nel considerare le pratiche culturali una risorsa per lo sviluppo di idee imprenditoriali, seppur si segnala una criticità relativa al coinvolgimento dei giovani nelle attività culturali del territorio, percepito come non ancora sufficiente;
– Agricoltura: le rappresentazioni risultano complessivamente positive, seppur caratterizzate da elementi di ambivalenza. La maggioranza dei partecipanti riconosce il potenziale innovativo del settore, in particolare in relazione all'integrazione con le tecnologie digitali; allo stesso tempo emergono incertezze rispetto alle condizioni territoriali per avviare un'attività agricola e all'accessibilità delle informazioni sulle misure di sostegno disponibili, suggerendo una conoscenza non uniforme delle opportunità esistenti;
– Artigianato: si osserva una distanza tra il riconoscimento del valore del settore e l'interesse personale a intraprendere percorsi professionali in questo ambito. La quasi totalità dei rispondenti ritiene che l'artigianato possa contribuire al rilancio economico del territorio e condivide l'idea che l'integrazione tra artigianato e tecnologie possa generare innovazione. Tuttavia, molti partecipanti si collocano in posizione neutrale rispetto all'artigianato come possibile scelta professionale e una quota significativa segnala la mancanza di spazi, risorse e informazioni per avviare attività nel settore.

Complessivamente, si osservano più frequentemente posizioni meno stabilizzate tra i partecipanti più giovani. La presenza ricorrente di posizioni neutrali o di disaccordo su alcuni item può essere interpretata come indicatore di una distanza tra il riconoscimento simbolico delle risorse territoriali e la loro percezione come possibili ambiti di realizzazione professionale o imprenditoriale.

I dati raccolti nelle prime fasi della ricerca suggeriscono alcune indicazioni utili in relazione agli interrogativi della presente ricerca:

1. avvicinamento dei giovani al patrimonio culturale locale: i risultati suggeriscono che tale relazione si attivi soprattutto attraverso processi di mediazione e facilitazione, quando il patrimonio è mobilitato entro esperienze concrete di partecipazione, narrazione e co-progettazione che ne favoriscono una lettura situata e condivisa;
2. connessione tra giovani e tessuto produttivo locale: i dati sembrano indicare una distanza tra il riconoscimento del valore dei settori agricolo e artigianale e la loro traduzione in opportunità percepite come praticabili; ciò orienta l'attenzione verso il ruolo di dispositivi di accompagnamento e di intermediazione (anche da parte degli enti territoriali) nel rendere più accessibili informazioni e risorse;
3. accompagnamento dei giovani nello sviluppo di progettualità territoriali: le evidenze iniziali suggeriscono che la partecipazione possa essere sostenuta attraverso spazi continuativi di confronto e sperimentazione tra giovani e attori del territorio, capaci di connettere aspirazioni individuali e opportunità locali.

Per ciò che concerne le successive fasi si delineano prospettive di intervento su queste dimensioni che possano promuovere una maggiore e diffusa conoscenza del territorio e delle sue risorse, soprattutto tra i giovani, privilegiando occasioni in cui possano confrontarsi con chi vive e opera sul territorio da molto tempo attraverso pratiche esperienziali, narrative e creative. Un'altra linea di azione è rappresentata

dallo sviluppo di competenze sulle nuove professionalità e per l'imprenditività con l'obiettivo di fornire ai giovani strumenti attraverso cui leggere e agire sul territorio. A tal fine, si intende:

1. realizzare una profilatura dei giovani del territorio per individuare interessi, aspirazioni, valori e bisogni;
2. sviluppare azioni e percorsi formativi in sinergia con gli enti territoriali.

Riguardo al punto 1, è stato sviluppato un questionario strutturato finalizzato a ricostruire una rappresentazione approfondita e articolata dei fabbisogni dei giovani di età compresa tra i 18 e i 35 anni. Lo strumento è stato elaborato nell'ambito di un percorso formativo dedicato ai giovani del Servizio Civile Nazionale della Fondazione Mons. Vito De Grisantis e Caritas Diocesi di Ugento-S.M. di Leuca, realizzato dai docenti Ada Manfreda e Salvatore Colazzo. Il questionario è una rielaborazione adattata dello strumento "Favorire l'occupabilità e l'inclusione attiva dei giovani", originariamente sviluppato dall'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (Inapp).

In parallelo, rispetto al punto 2, è in corso un'indagine con tre enti territoriali – il GAL Porta a Levante, Confartigianato Imprese Lecce e il Parco Otranto S.M di Leuca e Bosco di Tricase – volta ad analizzare il loro ruolo e le loro pratiche e ad individuare possibili sinergie per lo sviluppo del territorio all'interno del processo di costituzione dell'Ecomuseo delle Comunità, nella prospettiva di facilitare il raccordo con i giovani.

Ulteriori studi saranno necessari per sviluppare e affinare il modello, anche confrontando le azioni messe in campo con esperienze analoghe a livello nazionale e internazionale, per identificare strategie di miglioramento.

5. Punti di forza e di criticita della ricerca

Il progetto di ricerca si colloca in un periodo storico di forte trasformazione sociale ed economica che interessa le aree rurali. Esse rappresentano oggi un terreno di prova in relazione alle grandi sfide della contemporaneità, dalla transizione ecologica alla sostenibilità, fino alla possibilità di costruire alternative ai modelli sociali ed economici urbanocentrici e capitalistici. L'attualità della tematica rappresenta, dunque, uno dei punti di forza del presente progetto di ricerca, che si propone di offrire un contributo di tipo socio-pedagogico al dibattito scientifico sui temi in oggetto e di porsi al servizio delle comunità nel sostenere azioni di rigenerazione agricola e culturale del territorio, sostenendo modelli di produzione territoriale in un'ottica multifunzionale e innovativa che uniscano agricoltura, artigianato, cultura, turismo, e che possano generare nuove forme di economia comunitaria e di cura del territorio.

Un altro punto di forza risiede nella situatezza della ricerca, nel suo radicamento nel territorio e con le comunità di riferimento, costruito attraverso il coinvolgimento diretto, dialogico e continuativo del ricercatore. La presenza sul campo consente, infatti, di acquisire una conoscenza profonda delle dinamiche sociali, economiche, culturali locali, garantendo che le azioni e le riflessioni sviluppate siano strettamente connesse ai bisogni reali, alle risorse e alle pratiche delle comunità e del territorio di riferimento. Tuttavia, la situatezza rappresenta al tempo stesso una criticità: essa limita la possibilità di generalizzare i risultati e di replicare il modello in altri territori, poiché ogni comunità presenta specificità sociali, culturali ed economiche difficilmente trasferibili.

Un ulteriore punto di forza risiede nella definizione di un modello di coinvolgimento dei giovani che connette metodologie e strumenti provenienti dal campo delle scienze sociali, dell'antropologia, del design partecipativo, delle arti performative, offrendo linee guida su come costruire spazi partecipativi a partire dalle risorse del territorio.

Quale aspetto critico della ricerca, va segnalata la dinamicità che caratterizza i contesti comunitari. In particolare, il coinvolgimento dei giovani e più in generale degli attori locali è soggetto a fattori di

variabilità individuale e sociale. Ciò rende necessario un approccio flessibile, che permetta di adattarsi alle diverse situazioni e di modulare di volta in volta strategie, strumenti e azioni. Tale criticità si riflette nei gruppi numericamente contenuti dei partecipanti coinvolti nelle attività di ricerca, determinati sia dalla scala territoriale dell'intervento sia dalla natura volontaria e situata della partecipazione. Questa condizione limita la rappresentatività dei dati raccolti e non consente di estendere i risultati all'insieme della popolazione giovanile del territorio. Inoltre, la partecipazione alle attività di ricerca e ai momenti pubblici è avvenuta su base volontaria o attraverso reti territoriali già attive, rimane pertanto meno esplorata la posizione dei giovani più distanti dai contesti partecipativi locali.

Un ulteriore limite riguarda l'utilizzo di strumenti di rilevazione costruiti ad hoc, progettati in coerenza con gli obiettivi della ricerca-intervento e con la natura qualitativa del disegno di ricerca. Pur risultando adeguati alla rilevazione delle rappresentazioni e delle esperienze dei partecipanti nei contesti attivati, tali strumenti non sono stati sottoposti a procedure di validazione standardizzate. La solidità interpretativa dei risultati si fonda quindi sulla coerenza del disegno metodologico complessivo e sulla triangolazione tra fonti e strumenti.

In ultimo, vi sono implicazioni etiche e culturali da tenere in conto. La ricerca deve confrontarsi con la pluralità dei posizionamenti all'interno della comunità, i diversi punti di vista e bisogni che la attraversano, prestando attenzione a non creare visioni stereotipate delle comunità e a non cadere in atteggiamenti nostalgici del passato. In questo senso, la ricerca si configura non solo come un processo di generazione di conoscenza, ma anche come un esercizio di responsabilità pedagogica, sociale e civile.

Riferimenti bibliografici

Barbera, F. (2022). Si scrive "Contro i borghi", si legge "Per i Paesi". *Dialoghi Mediterranei, (58),* 1 novembre.

Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino.

Colazzo, S., & Manfreda, A. (2019). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*. Armando.

Colazzo, S. (2021). Pedagogia civile, pedagogia del patrimonio, educazione alla cittadinanza. *Nuova Secondaria, 38*(5), 4-6.

Colazzo, S., & Del Gobbo, G. (2022). Patrimoni culturali e Comunità: relazioni plurali da maneggiare con cura. *Lifelong Lifewide Learning, 18*(41), 1-10. https://doi.org/10.19241/lll.v18i41.696

Colazzo, S. (2024). Abbecedario Pedagogico: Heritage. *Nuova Secondaria, 41*(8), 10-12.

Consiglio d'Europa (2005). *Convenzione Quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società*.

Colucci, F. P., Colombo, M., & Montali, L. (a cura di) (2008). *La ricerca-intervento*. Il Mulino.

Corti, M. (2007). Quale neoruralismo? *L'Ecologist Italiano, 7,* 168-186.

De Varine, H. (2021). *L'ecomuseo singolare e plurale. Una testimonianza su cinquant'anni di museologia comunitaria nel mondo*. Utopie Concrete.

De Rossi, A. (a cura di) (2018). *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste.* Donzelli.

Dipartimento per le politiche di coesione e per il sud (2025). *Piano Strategico Nazionale delle Aree Interne*.

European Commission (2017). *EU Action for SMART VILLAGE*.

Fabbricatti, K. (2017). Interazioni creative tra luoghi e comunità: esperienze di riattivazione delle aree interne. *TECHNE: Journal of Technology for Architecture & Environment, 14,* 227-234. https://doi.org/10.13128/Techne-20803

Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi.* Gruppo Abele.

Giancristofaro, L., & Villa, M. (2023). Neo-ruralismo agricolo, nutrizionismo, foraging e resistenze culturali nelle Alpi e negli Appennini: due case study etnografici a confronto. *DADA Rivista di Antropologia post-globale, Speciale Antropologia dell'Agricoltura (1),* 87-111.

Giorgi, A., Pizzolati, M., & Vacchelli, E. (2021). *Metodi creativi per la ricerca sociale. Contesto, pratiche, strumenti*. Il Mulino.

Grasseni, C. (a cura di) (2010). *Ecomuseologie. Pratiche e interpretazioni del patrimonio locale*. Guaraldi.

Greco, E. (2025). Il Neoruralismo: una chiave di lettura per il protagonismo dei giovani nelle aree marginali. *DADA Rivista di Antropologia Post Globale, speciale Ecomusei (1),* 169-186.

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies, 14*(3), 575-599. https://doi.org/10.2307/3178066
Harvey, D. (2019). *Geografia del dominio. Capitalismo e produzione dello spazio*. Ombre Corte.
Ingold, T. (2001). *Ecologia della cultura*. Meltemi.
Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erickson.
Leone, S., Orio, A. (2023). Scelte di vita e culture ambientali. Giovani neorurali che restano nelle aree interne. *Welfare e Ergonomia, 9*(2), 59-73.
Lowenthal, D. (2015). *The past is a foreign country -Revisited.* Cambridge University Press.
Magnaghi, A. (2020). *Il principio territoriale*. Bollati Boringhieri.
Manfreda, A. (2024). *Mappatura dei bisogni educativi. Questioni metodologiche e casi di studio*. L'Harmattan Italia.
Manfreda, A., & Colazzo, S. (2025). Patrimonio, comunità e cittadinanza attiva. Tessiture pedagogiche per un futuro condiviso. *DADA Rivista di Antropologia Post Globale, speciale Ecomusei,* (1), 187-200.
Manfreda, A., Greco, E., & Boriglione, R. (2025). Fostering agency in marginalized communities: participatory methodologies and tools for territorial development. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactis, 9*(1). https://doi.org/10.32043/gsd.v9i1.1488
Membretti, A., Leone, S., Lucatelli, S., Storti, D., & Urso, G. (2023) (a cura di). *Voglia di restare. Indagine sui giovani nell'Italia dei paesi.* Donzelli.
Ostrom, E. (2006). *Governare i beni collettivi*. Marsilio.
Reina, G. (2014) (a cura di). *Gli ecomusei. Una risorsa per il futuro*. Marsilio.
Rete Ecomusei Italiani (2016). *Manifesto strategico degli Ecomusei Italiani*.
Teti, V. (2022). *La restanza*. Einaudi.
Uleri, F., Elsen, S., & Piccoli, A. (2022). Nuovi agricoltori e trasformazione eco-sociale per le aree interne: processi di innovazione sociale e costruzione sociale della qualità in Trentino Alto-Adige e Liguria. *Fuori Luogo. Rivista di Sociologia del Territorio, Turismo, Tecnologia, 11*(1), 119-138. https://doi.org/10.6093/2723-9608/8955
van der Ploeg, J.D. (2015). *I nuovi contadini. Le campagne e le risposte alla globalizzazione*. Donzelli.
Verderosa, B. (2021). La rigenerazione delle aree interne: è possibile una nuova dimensione rurale? *OS. Opificio della Storia, 2*(2), 22-33. https://doi.org/10.6093/2724-3192/8250

I.11

Valorizzare le conoscenze: tra principi di assicurazione della qualità, sinergie e valutazioni di impatto nei contesti universitari nazionali e internazionali

Valorizing knowledge: between quality assurance principles, synergies and impact evaluation in national and international academic contexts

Lucrezia Bano
Università degli Studi di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione
lucrezia.bano@unito.it

La ricerca si inserisce in un contesto di attenzione nazionale e internazionale rispetto all'ottimizzazione di strategie nelle pubbliche amministrazioni (D.M. 118/2023) e nell'ambito dei rapporti di collaborazione tra università e società, aggiornati dal punto di vista dell'assicurazione della qualità dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR, 2023) a seguito di una Raccomandazione (2022/2415) del Consiglio dell'Unione Europea, con la denominazione "valorizzazione delle conoscenze". Obiettivi conoscitivi della ricerca sono 1) comprendere le esperienze del personale accademico rispetto alla conduzione delle tre missioni istituzionali, mediante un disegno misto esplorativo sequenziale, 2) confrontare esperienze italiane e internazionali di valutazione della valorizzazione delle conoscenze e importanza attribuita a valutare il loro impatto, mediante uno studio di caso multiplo, e 3) descrivere le esperienze del personale dell'Università di Torino rispetto alla valutazione d'impatto di iniziative di valorizzazione delle conoscenze, mediante una ricerca standard. Le esperienze del personale accademico, raccolte attraverso interviste semistrutturate, sono state sottoposte a *content analysis* software-assistita con NVivo; sono state rinvenute ventitré categorie relative a sinergie e sbilanciamenti tra missioni. Dal confronto tra esperienze valutative italiane e internazionali, mediante analisi tematica riflessiva, sono state individuate azioni specifiche rispetto alla valutazione della valorizzazione delle conoscenze in ambito italiano e una maggiore integrazione nelle pratiche quotidiane della valutazione di impatto da parte degli Atenei anglosassoni. L'analisi dei dati sulle esperienze nell'Università di Torino, assistita dal software Jamovi, ha rivelato criticità diffuse nel processo di monitoraggio delle attività di public engagement nonché nell'inserimento dei dati nel gestionale.

Parole chiave: alta formazione, assicurazione della qualità, terza missione, valorizzazione delle conoscenze, valutazione di impatto.

The research is placed in a context of national and international attention to strategical optimization in public administrations (Ministerial Decree 118/2023) and collaborative relationships between universities and society, updated from a quality assurance perspective by the Italian National Agency for the Evaluation of the University and Research Institutes (ANVUR, 2023) following a Recommendation (2022/2415) of the Council of the European Union, and named "valorization of knowledge". The research objectives are 1) to understand the experiences of academic staff in conducting the three institutional missions, through an exploratory sequential mixed design; 2) to compare Italian and international experiences in evaluating valorization of knowledge and the importance given to assessing their impact, through a multiple case study; and 3) to describe the experiences of University of Turin staff in evaluating the impact of valorization of knowledge initiatives, through a standard research. The experiences of academic staff, collected through semi-structured interviews, were subjected to software-assisted content analysis using NVivo. Twenty-three categories were identified relating to synergies and imbalances between missions. Comparing Italian and international evaluation experiences through reflexive thematic analysis, specific measures regarding valorization of knowledge's evaluation were identified in Italy, while Great Britain universities demonstrated a better integration of impact evaluation into daily practices. Data analysis on experiences at the University of Turin, assisted by the Jamovi software, revealed widespread critical issues in the process of monitoring public engagement activities and in data entry into the management system.

Keywords: higher education, quality assurance, third mission, valorization of knowledge, impact evaluation.

1. Quadro teorico di riferimento

La ricerca ha origine da fondi PNRR a sostegno dell'innovazione nella pubblica amministrazione e si prefigge di supportare il lavoro della Direzione Ricerca, Innovazione e Internazionalizzazione dell'Università di Torino. L'oggetto di ricerca enuclea tre costrutti, ripresi nello specifico da tre interrogativi di ricerca: quello di valorizzazione delle conoscenze (precedentemente Terza Missione), quello di valutazione dell'impatto e il confronto, riguardo la valutazione dell'impatto per la valorizzazione delle conoscenze, delle pratiche accademiche a livello nazionale e internazionale.

La valorizzazione delle conoscenze è oggetto di indagine a seguito degli aggiornamenti che l'hanno coinvolta, da parte dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR, 2023), dal punto di vista terminologico. Non più "terza missione" – espressione legata a un'apertura *extra moenia* in cui il rapporto con l'esterno era prevalentemente di tipo trasmissivo – la valorizzazione delle conoscenze è definita come l'insieme dei "processi collaborativi con cui si crea valore scientifico, economico e sociale, collegando aree, saperi e settori diversi e trasformando i dati, le competenze tecniche e i risultati della ricerca in prodotti, servizi, soluzioni e politiche che generano benefici alla società" (ANVUR, 2023). L'enfasi sull'aspetto collaborativo è da ricondurre al paradigma suggerito a livello internazionale, mediante l'*ITA.CON Project – Enhancing the system of knowledge exchange and collaboration between universities and society in Italy,* sovrinteso tra 2021 e il 2024 dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) e il Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR), che menziona le *KEC activities (knowledge exchange and collaboration:* "attività di interscambio della conoscenza e collaborazione") e che propone una *roadmap* riformativa per favorire una maggiore contaminazione bidirezionale università-società.

Tra gli aggiornamenti che hanno coinvolto la valorizzazione delle conoscenze figura l'approccio valutativo, tramite selezione di casi studio a partire dall'esercizio VQR 2015-2019, con centralità per la valutazione del suo impatto. Precondizione per una generazione e valutazione d'impatto per la valorizzazione delle conoscenze è la sua compresenza con le missioni istituzionali di didattica e ricerca e integrazione nelle pratiche quotidiane degli Atenei. Se da un punto di vista strategico, la narrazione istituzionale incoraggia una prospettiva olistica e ciclica delle missioni anziché quella di tre pilastri paralleli (Pinheiro et al., 2015; Goddard et al., 2016), si riscontrano difficoltà a livello operativo e motivazionale nel condurre attività di valorizzazione delle conoscenze. Le criticità sopraggiungono in mancanza di sostegno e risorse per la perduranza nel tempo delle iniziative, che impedisce un monitoraggio compatibile con la valutazione di impatto (Boffo & Moscati, 2015), e in mancanza di autonomia organizzativa conferita alla valorizzazione delle conoscenze (Koryakina et al., 2015), per la coordinazione del personale accademico da parte di personale tecnico-amministrativo dedicato (Reed et al., 2023). Tuttavia la valorizzazione delle conoscenze viene subordinata rispetto alle altre due missioni istituzionali anche perché ritenuta meno utile e percepita come facoltativa (Scardigno et al., 2019; Compagnucci & Spigarelli, 2020), per minore visibilità interna negli Atenei e per mancanza di relazione tra attività di valorizzazione di conoscenze e progressione di carriera universitaria (Rostan & Ceravolo, 2021; Forliano et al., 2022; Reale, 2025), nonché per l'aggravio burocratico talvolta implicato al coinvolgimento nelle iniziative (Ćulum et al., 2013; OCSE, 2024) e disequilibri tra settori disciplinari con maggiori o minori prospettive applicative (Vargiu, 2014).

Per quanto riguarda la valutazione di impatto, si fa riferimento alla definizione del glossario del Comitato per l'Aiuto allo Sviluppo *(Development Assistance Committee)* dell'OCSE (OCSE DAC, 2002): «effetti a lungo termine, positivi e negativi, primari e secondari, previsti o imprevisti, prodotti direttamente o indirettamente da un intervento.» Un intervento può produrre risultati, ordinati in ordine crescente nella catena di creazione del valore *(impact value chain),* attribuita, insieme alla teoria del cambiamento *(theory of change)* all'economista Peter Drucker (1954). La rappresentazione sequenziale della catena di creazione del valore è stata in seguito elaborata da organizzazioni quali l'Aspen Institute e la Kellogg Foundation (2004), per la sua applicazione in ambito valutativo (Stern et al., 2012). Un

intervento prevede degli *input*, le risorse utili all'implementazione del programma, quali i fondi e l'*expertise* delle figure coinvolte, degli *output,* prodotti e servizi tangibili generati dall'intervento e i dati che li riguardano, quali gli eventi organizzati e relative analitiche monitorabili in modo diretto, e gli *outcome,* le ricadute che seguono l'erogazione e possono essere attribuite con evidenze empiriche alle fasi precedenti, non monitorabili direttamente bensì che richiedono eventi di *follow-up* e raccolta dei dati (Gertler et al., 2016). La manifestazione degli impatti, invece, prevede una durata pluriennale, che varia a seconda degli enti regolatori: per gli enti del Terzo Settore in Italia, le Linee Guida pongono la soglia minima dei diciotto mesi, mentre la Kellogg Foundation (2004) definisce impatti soltanto risultati rilevati a distanza di almeno sette anni dalla fase erogativa.

Nel sistema accademico italiano, per accertare la manifestazione di impatti delle attività di valorizzazione delle conoscenze, il caso studio deve presentare (ANVUR, 2023) una descrizione estesa della dimensione sociale, economica e culturale dell'impatto, con enfasi sulle sinergie interdisciplinari (criterio a), prove empiriche della pertinenza tra le azioni intraprese e la situazione di partenza del contesto, in rapporto alla dimensione locale, regionale, nazionale, europea o internazionale dell'impatto, nonché alla narrazione strategica istituzionale dell'Ateneo (criterio b), evidenze opportunamente monitorate del valore aggiunto per i beneficiari raggiunti, in rapporto alla situazione di partenza (criterio c) e l'investimento da parte dell'Ateneo dal punto di vista del contributo scientifico, organizzativo e gestionale (criterio d).

Per quanto riguarda invece il sistema accademico anglosassone, viene applicato come modello di assicurazione della qualità accademica il Research Excellence Framework (REF), che combina la peer review informata e lo studio di caso (Grant et al., 2009; Blasi, 2023). Il REF2029 prevede la compilazione di tre moduli: *"contribution to knowledge and understanding"* (nel REF2021 *"output"), "engagement and impact"* (nel REF2021 *"impact")* e *"people, culture and environment"* (nel REF2021 *"environment"*), intesi come i prodotti scientifici della ricerca, il loro impatto socio-economico e la qualità della vita offerta dal contesto accademico. I criteri adottati per la valutazione dell'impatto provengono da uno studio condotto dalla Brunel University (Scoble et al., 2010), ovvero il criterio di profondità *(depth)* inteso come il livello fino al quale le iniziative concorrono al cambiamento, e propagazione *(spread),* intesa come l'estensione fino alla quale il cambiamento è sopravvenuto e ha condizionato i beneficiari, collocati a fini comparativi in una matrice (*Brunel Research Impact Device of Evaluation – BRIDE matrix*). Insieme a significatività e portata, viene introdotto un nuovo criterio di valutazione per *"engagement and impact",* ovvero *"rigour",* rigore, presente fin dagli esercizi precedenti anche per la valutazione dei prodotti di ricerca e riferito alla cura progettuale della generazione di impatto riposta dall'Ateneo; viene richiesta la produzione di "*explanatory statement",* dichiarazioni esplicative, potenziate da metriche e indicatori, sulla capacità complessiva dell'istituzione di produrre impatto, in linea con le proprie strategie istituzionali.

Tuttavia, la valutazione dell'impatto per iniziative di valorizzazione delle conoscenze può produrre effetti distorsivi (Penfield et al., 2014), quali l'ottenimento di maggiori risultati, e di conseguenza direzionamento dei fondi, per discipline maggiormente applicative e comunicabili, e il condizionamento delle agende di ricerca verso determinate tematiche a scapito di altre, nonché verso pratiche di commercializzazione, definito "corruzione epistemica" (Kidd et al., 2021). Alcuni studi, d'altro canto, hanno riscontrato mancanza di relazione significativa tra la conduzione di azioni di valorizzazione delle conoscenze e la programmazione delle agende di ricerca (Perkmann et al., 2012).

2. Interrogativi, obiettivi e ipotesi della ricerca

Il primo interrogativo di ricerca si chiede quali sinergie intercorrano tra la valorizzazione delle conoscenze e le altre missioni istituzionali dell'università e se vi siano missioni prevalenti rispetto ad altre. Primo obiettivo della ricerca è comprendere le esperienze dei e delle docenti, concentrandosi in particolare

sulle sinergie tra ricerca e valorizzazione delle conoscenze. La prima ipotesi di ricerca è che lo svolgimento delle missioni sia soggetto a sbilanciamenti a svantaggio della valorizzazione delle conoscenze e a favore delle altre missioni istituzionali, e le sinergie tra missioni siano poco frequenti.

Il secondo interrogativo di ricerca si chiede quali siano convergenze e divergenze tra esperienze italiane e internazionali di valutazione della valorizzazione delle conoscenze, e, nella valutazione delle esperienze italiane e internazionali, quanto spazio sia dedicato alla rilevazione dell'impatto. Il secondo obiettivo che la ricerca si prefigge è quello di confrontare alcune esperienze di valutazione della valorizzazione delle conoscenze negli Atenei italiani e internazionali, specificando se, nella valutazione delle esperienze, la valutazione dell'impatto sia presa in considerazione. La seconda ipotesi di ricerca è che, in merito alla valorizzazione delle conoscenze, sussista in ambito internazionale una differenza che consiste in una maggiore cultura dell'impatto rispetto al contesto italiano.

Il terzo interrogativo è quanto e come il personale nell'Università degli Studi di Torino, promotrice della ricerca, valuti l'impatto delle proprie attività di valorizzazione delle conoscenze, con attenzione sia per l'estensione a livello di Ateneo, sia sulle tecniche e strumenti impiegati. Obiettivo del terzo studio all'interno della ricerca è descrivere le esperienze del personale dell'Università di Torino che ha proceduto a valutare l'impatto delle proprie attività di valorizzazione delle conoscenze, mediante una ricerca standard. La terza ipotesi di ricerca è che, nel valutare le attività di valorizzazione delle conoscenze, il personale di riferimento dell'Università di Torino incontri delle criticità specifiche rispetto alla voce relativa all'impatto.

3. Scelte metodologiche e procedurali

3.1 Disegno misto esplorativo sequenziale

Per il perseguimento del primo obiettivo di ricerca, il disegno misto di tipo esplorativo sequenziale (Trinchero & Robasto, 2019) prevede un primo studio esplorativo di tipo qualitativo, volto a rilevare le sinergie tra le missioni, e un successivo studio confermativo di tipo quantitativo, volto a rilevare le frequenze delle sinergie individuate. Per lo studio qualitativo, i dati sono stati rilevati mediante un'intervista semistrutturata, somministrata in presenza o da remoto, mentre, per lo studio quantitativo, mediante un questionario ad alta strutturazione.

La popolazione indagata dallo studio qualitativo corrisponde a professori e professoresse, ricercatori e ricercatrici, tecnici e tecniche della ricerca dell'Università degli Studi di Torino. La tecnica di campionamento adottata è di tipo non probabilistico per elementi rappresentativi, dove la rappresentatività è in rapporto ai Dipartimenti dell'Ateneo. I Vicedirettori e Vicedirettrici dipartimentali alla Terza Missione hanno fornito il nominativo di una figura disponibile, per una numerosità campionaria corrispondente a ventisette rispondenti per ventisette Dipartimenti. Il campione è composto da quattordici professori e professoresse associate, cinque professori e professoresse ordinarie, due ricercatori e ricercatrici a tempo determinato di tipo A, due ricercatori e ricercatrici a tempo determinato in *tenure track*, due tecnici e tecniche della ricerca, una ricercatrice a tempo determinato di tipo B e un'assegnista. Le caratteristiche del campione con potenzialità di condizionare i risultati sono i ruoli in Dipartimento inerenti alla valorizzazione delle conoscenze: dieci membri, di cui due coordinatori e coordinatrici, della Commissione dipartimentale per la Terza Missione o Public Engagement, quattro referenti dipartimentali alla compilazione del Registro Public Engagement e cinque Vicedirettori e Vicedirettrici alla Terza Missione, per un totale di sedici persone con ruoli dipartimentali.

Le trascrizioni delle interviste sono state caricate sul software NVivo 15 e sottoposte a *content analysis* (Mayring, 2000; Gläser-Zikuda et al., 2020); le funzioni assolte dal software, oltre al supporto fisico alla codifica nell'evidenziazione dei passaggi testuali e generazione di categorie, sono state la generazione automatica di file testuali per ogni categoria (*code view*) e per ogni intersezione tra categorie, la suddi-

visione delle categorie in più set statici *(static set),* l'avvio di *matrix coding query* tra categorie per la determinazione di nessi, mediante l'analisi delle intersezioni nella codifica, e la creazione di una mappa concettuale.

Popolazione e campionamento per la somministrazione del questionario sono in corso di definizione.

3.2 Studio di caso multiplo

Per perseguire il secondo obiettivo di ricerca, si è optato per uno studio di caso multiplo (Yin, 2006) che consentisse il confronto di più contesti accademici.

Il campionamento, non probabilistico ragionato, ha seguito tre differenti criteri. Per le università italiane il criterio di riferimento è la numerosità di iscritti, corrispondente al gruppo dei mega Atenei italiani, i dieci Atenei con più di 40.000 iscritti secondo l'edizione 2023/2024 della Classifica Censis. Per le università anglosassoni il criterio di riferimento è la distribuzione geografica, con la selezione di un'università in Inghilterra, una in Scozia e una in Galles; tra i contesti con tali requisiti, la selezione ha osservato gli ulteriori criteri di numerosità degli iscritti, il più possibile vicina a quella dei mega Atenei, e di un'offerta formativa di tipo generalista. Per le università europee il criterio di riferimento è l'appartenenza all'alleanza interuniversitaria UNITA, nello specifico al gruppo delle università capofila, in virtù dell'opportunità per l'Università degli Studi di Torino di sfruttare canali già instaurati di comunicazione e collaborazione per meglio indagare i temi di ricerca e mettere a fattore comune i risultati.

Il campione è composto da un totale di 18 università. I dieci Atenei italiani sono l'Università degli Studi di Torino, l'Università degli Studi La Sapienza di Roma, l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, l'Università degli Studi di Padova, l'Università di Bologna, l'Università degli Studi di Napoli Federico II, l'Università degli Studi di Milano, l'Università degli Studi di Firenze, l'Università degli Studi di Palermo e l'Università di Pisa. Le tre università anglosassoni sono lo University College London in Inghilterra, la University of Glasgow in Scozia e la Cardiff University in Galles. Le cinque università europee sono l'Universidade da Beira Interior (Portogallo), l'Universidad de Zaragoza (Spagna), l'Université de Pau et des Pays de l'Adour (Francia), l'Université Savoie Mont Blanc (Francia), l'Universitatea de Vest di Timi oara (Romania).

I dati sono stati rilevati attraverso documenti istituzionali pubblici, aggiornati entro settembre 2025, pubblicati attraverso i siti istituzionali di ogni Ateneo, per un totale di 181 documenti. A livello italiano, la raccolta ha compreso i documenti richiesti a livello ministeriale, quali lo Statuto di Ateneo, il Piano Strategico, il Piano Integrato di Attività e Organizzazione (PIAO) ai sensi del D.M. 1154/2021 e della Legge 113/2021, la Programmazione Triennale del Ministero dell'Università e della Ricerca (prevista dall'articolo 1-ter della Legge 43/2005), la Relazione sui risultati delle attività di ricerca, di formazione e di trasferimento tecnologico (ai sensi dell'articolo 3-quater della Legge 1/2009), la Relazione annuale del Nucleo di Valutazione (Legge 370/1999) e altri documenti inerenti all'assicurazione della qualità (Politiche per la Qualità, documenti di definizione e riesame del Sistema di Assicurazione della Qualità da parte del Presidio di Ateneo). È stato considerato ogni altro documento pubblicato che avesse attinenza con la valutazione e la valorizzazione delle conoscenze (Linee guida, Piani, relazioni). Sono stati rinvenuti documenti internazionali con corrispettive funzioni statuarie, programmatiche e di indirizzo, nonché policy e relazioni sulla qualità, accompagnate da relazioni da parte delle agenzie di valutazione.

3.3 Ricerca standard

Per perseguire il terzo obiettivo di ricerca, è stata adottata una strategia di tipo standard.

Presso l'Università degli Studi di Torino, l'autovalutazione delle iniziative di valorizzazione delle conoscenze viene riportata, attraverso un formulario standardizzato, durante la compilazione del Registro

Public Engagement, che prevede alcune voci facoltative inerenti alla valutazione dell'impatto. La popolazione indagata dallo studio risulta quindi essere il personale dell'Università degli Studi di Torino che abbia compilato il Registro Public Engagement nel corso dell'anno solare 2024: benché per ogni scheda sia previsto un Delegato o Delegata alla compilazione, i dati inseriti fanno riferimento all'attività svolta da tutti i componenti impegnati nell'iniziativa. Il campione corrisponde alla popolazione, per un totale di 4445 schede compilate nel 2024 per altrettante iniziative di Public Engagement. Lo strumento di raccolta dei dati è il formulario semi-strutturato dell'applicativo IRIS di CINECA, modulo *Resource management Public Engagement* (RM-PE). I campi del formulario che hanno consentito di ottenere informazioni sullo svolgimento della valutazione sono i seguenti:

- un campo aperto a compilazione facoltativa "Descrizione obiettivi" con limitazione di caratteri;
- un elenco a discesa a scelta singola, a compilazione obbligatoria, inerente "dimensione geografica dell'impatto" con le opzioni "internazionale", "nazionale", "locale", "regionale";
- un elenco a discesa, a scelta multipla e a compilazione facoltativa, per indicare la dimensione degli eventuali impatti tra "sociale", "culturale" ed "economico", con inserimento obbligatorio di un valore numerico e/o testuale;
- un campo booleano "sì/no" per l'utilizzo di strumenti per la valutazione dell'impatto; se selezionato "sì", diventa obbligatorio selezionare delle opzioni, all'interno di un menù a discesa a scelta multipla, con le seguenti voci: "strumenti di *web analytics* (per *social media*)"; "risonanza mediatica (per mezzi di comunicazione tradizionali)"; "registro presenze eventi"; "questionari (di *follow up* o di valutazione)"; "focus group"; "altro";
- un campo aperto a compilazione facoltativa: "descrivere brevemente strumenti e metodi utilizzati", con limitazione di caratteri;
- un campo aperto a compilazione facoltativa: "descrivere brevemente risultati ottenuti in termini di raggiungimento degli obiettivi prefissati e gradimento ed efficacia dell'iniziativa", con limitazione di caratteri.

Le distribuzioni di frequenza sono state ricavate da Microsoft Excel. Il software utilizzato per le analisi bivariate (test di associazione χ^2 per campioni indipendenti e test t a campioni indipendenti) è Jamovi 2.6.

È stata svolta una riduzione a codifica dei campi inerenti al valore testuale dell'impatto. Sulla base delle compilazioni, sono state individuate cinque categorie: "valori testuali non numerici", "valori numerici", "valori sia numerici sia non numerici", "valori testuali riferiti a un numero (privi di valore numerico)", "valori solo numerici". Sono state svolte inoltre riduzioni a codifica dicotomiche (con modalità "sì" in caso di compilazione e modalità "null" in caso di mancata compilazione), su altri campi testuali: "Descrizione obiettivi", "Descrivere brevemente strumenti e metodi utilizzati", "Descrivere brevemente risultati ottenuti". Le voci valutate non valide sono state segnalate come celle vuote.

4. Stato dell'arte della ricerca

4.1 Stato di avanzamento del primo obiettivo

Sono state generate complessivamente 23 categorie semantiche *("code"* all'interno di NVivo). L'intitolazione della categoria ha seguito l'impostazione "*sinergia/sbilanciamento rilevato tra missioni,* attribuito a *origine della sinergia/sbilanciamento su percezione del/la rispondente".* Le categorie sono state smistate in set statici, sottoinsiemi descrittivi non gerarchici e sovrapponibili, volti a cogliere attributi e caratteristiche comuni alle categorie.

Ogni categoria appartiene ad almeno un sottoinsieme, "Sinergia" o "Sbilanciamento".

- Il sottoinsieme "Didattica" indica sinergie o sbilanciamenti riconosciuti soltanto tra valorizzazione delle conoscenze e didattica, il sottoinsieme "Ricerca" sinergie e sbilanciamenti riconosciuti tra valorizzazione delle conoscenze e ricerca.
- Il sottoinsieme "Public Engagement" indica categorie riconosciute soltanto da esperienze narrate di public engagement, tra le diverse tematiche di valorizzazione delle conoscenze.
- I sottoinsiemi "Gestione del tempo" e "Collaborazione" indicano categorie che toccano esperienze di sinergie e sbilanciamenti sulla gestione del tempo e sulla collaborazione.
- Il sottoinsieme "Continuità" indica sinergie o sbilanciamenti relativi alla continuità tra missioni, nozione individuata in sede di definizione operativa del fattore "sinergie tra missioni", ovvero l'esperienza di concatenamento di una missione all'altra su medesimi contenuti.
- Il sottoinsieme "Valutazione" comprende sinergie o sbilanciamenti tra missioni innescati da processi e dinamiche valutative.
- Il sottoinsieme "Margini di miglioramento da parte di Ateneo" indica sinergie o sbilanciamenti innescati da elementi percepiti dai e dalle rispondenti come migliorabili da parte dell'istituzione, in quanto non ancora completamente conformi alle esigenze esperite.

In Fig. 1 è presente una mappa concettuale generata con NVivo che permette di visualizzare le categorie, divise tra sinergie e sbilanciamenti e contrassegnate da colori e forme in base alla loro appartenenza ai sottoinsiemi.

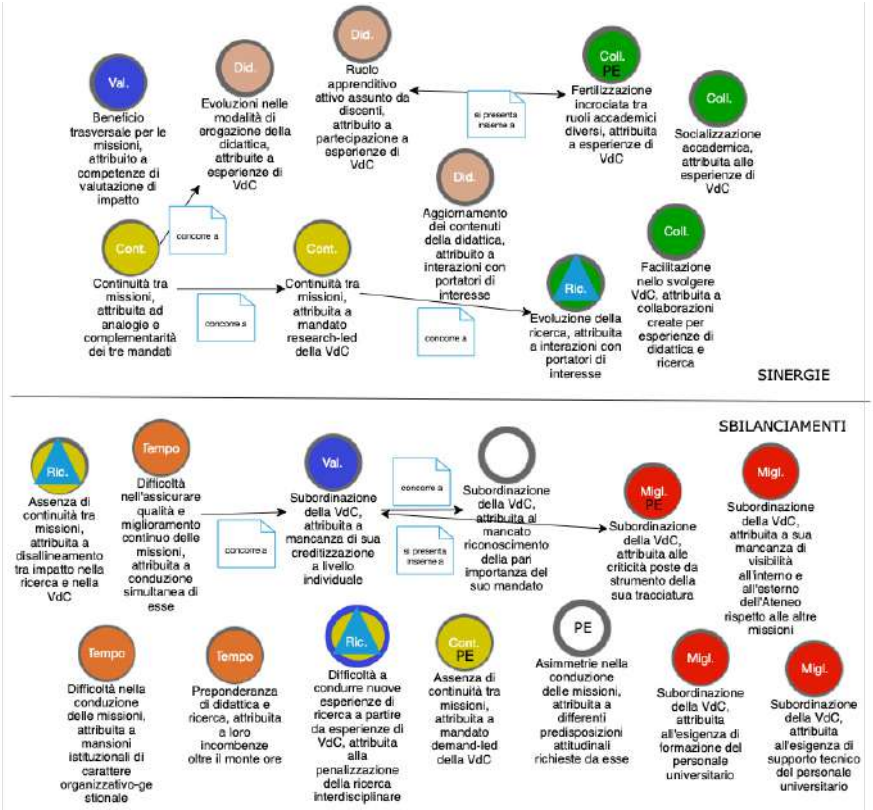


Fig.1 – Mappa concettuale che riunisce le categorie individuate dalla *content analysis,* divise tra sinergie e sbilanciamenti e la cui appartenenza ai set statici è segnalata con colori, forme e sigle: il cerchio rosa "Did." indica l'appartenenza al sottoinsieme "Didattica", il triangolo azzurro "Ric." il sottoinsieme "Ricerca", il cerchio verde "Coll." il sottoinsieme "Collaborazione", il cerchio blu "Val." il sottoinsieme "Valutazione", il cerchio giallo "Cont." il sottoinsieme "Continuità", il cerchio arancione "Tempo" il sottoinsieme "Gestione del tempo", la sigla "PE" il sottoinsieme "Public engagement"

L'analisi delle intersezioni nella codifica ha permesso di identificare le relazioni tra codici rappresentate in Fig. 1.

Alcune criticità nel condurre le tre missioni istituzionali risultano, nei resoconti di chi risponde, in rapporto di causa ed effetto o di reciproco condizionamento. Per esempio, la difficoltà nell'assicurare qualità e miglioramento continuo di tutte e tre le missioni, dovuta all'impegno quotidiano che richiedono, fa sì che la valorizzazione delle conoscenze venga subordinata rispetto alle altre missioni, in quanto non corrisponde a una premialità su base individuale: qualora le tre missioni vengano percepite come non tutte ugualmente sostenibili, l'impegno viene dedicato in modo prioritario a missioni che concedono vantaggi nella progressione di carriera. La mancanza di premialità può inoltre contribuire alla mancanza di un pari riconoscimento del suo mandato rispetto a didattica e ricerca, percepito come meno prioritario. A sua volta, la mancanza di premialità individuale viene menzionata nelle interviste insieme alle criticità poste dallo strumento della sua tracciatura, il Registro Public Engagement, poiché i due sbilanciamenti agiscono in modo bidirezionale: la mancanza di premialità per la valorizzazione delle conoscenze disincentiva dal monitoraggio delle attività funzionale all'inserimento delle informazioni richieste nel gestionale, e le criticità poste dallo strumento risultano meno accettabili a causa della mancanza di un riconoscimento individuale, il che determina un'indisponibilità generale verso la valorizzazione delle conoscenze e sua valutazione.

Si possono rintracciare rapporti causali anche tra le sinergie tra missioni. Se un rispondente percepisce che le tre missioni siano complementari e presentino analogie, ciò lo porta a svolgere attività di valorizzazione delle conoscenze inerenti alle proprie specifiche linee di ricerca e ai contenuti della propria didattica, in coerenza con una visione ciclica, e non a comparti stagni, delle missioni. La condivisione di filoni e contenuti tra missioni facilita l'avanzamento della ricerca, grazie all'incontro con portatori di interesse in grado di fornire dati, campioni, saperi extra-accademici utili, o collaboratori in progetti di ricerca. La percezione delle missioni come complementari e con reciproche analogie concorre inoltre all'evoluzione delle modalità di erogazione della didattica, in quanto individuare nessi tra il mandato della didattica e della valorizzazione delle conoscenze predispone favorevolmente i rispondenti alla trasposizione di linguaggi, strategie e strumenti dalla divulgazione ad un contesto didattico. Infine, il fatto che la popolazione studentesca, partecipando a esperienze di valorizzazione delle conoscenze, assuma un ruolo apprenditivo percepito come attivo dai e dalle docenti, si accompagna alla fertilizzazione incrociata di saperi e *know-how* tra ruoli accademici diversi, uno scambio che contribuisce alla riuscita delle iniziative e che diventa parte del bagaglio delle figure accademiche che hanno collaborato.

Le esperienze narrate hanno permesso di rilevare la presenza di sinergie tra missioni, in particolare dal punto di vista della collaborazione, in quanto potenziale leva per una conduzione bilanciata delle attività, grazie al trasferimento dei contatti e degli apprendimenti continui. Il rapporto tra didattica e valorizzazione delle conoscenze è stato descritto come particolarmente sinergico. Gli sbilanciamenti risultano tuttavia capillari e vedono la subordinazione della valorizzazione delle conoscenze, confermando parte dell'ipotesi di ricerca. La necessità di condurre le tre missioni e altre mansioni istituzionali nel medesimo tempo lavorativo ostacola il miglioramento del proprio agire, e la mancanza di una premialità su base individuale per la valorizzazione delle conoscenze determina la priorità delle altre missioni. Per una descrizione quantitativa delle frequenze di sbilanciamenti e sinergie tra missioni, segue nel disegno di ricerca a metodi misti l'analisi dei dati ottenuti dai questionari.

4.2 Primi risultati del secondo obiettivo

Segue la tavola di codifica generata dall'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006, 2023), esito di un preliminare confronto tra le pratiche valutative italiane e internazionali della valorizzazione delle conoscenze. La generazione dei codici ha rispettato un'impostazione *data-driven* a partire dal materiale documentale, mentre la generazione dei temi ha rispettato un'impostazione *theory-driven* a partire da

framework sovranazionali (Consiglio dell'Unione Europea, 2022; Direttorato generale per Ricerca e Innovazione della Commissione Europea, 2024).

Temi	1.Produzione documentale	2.Progettazione strategica	3.Risorse amministrative	4.Nomine istituzionali	5.Formazione della popolazione accademica
Codici	Presenza di documenti sulla programmazione della VdC/TM	Valutazione VdC/TM presente in obiettivi, indicatori, azioni strategici	Direzioni amministrative dedicate a VdC/TM	Commissioni e comitati dedicati alla VdC/TM	Iniziative di formazione alla valutazione della VdC/TM
		Valutazione impatto presente in obiettivi, indicatori, azioni strategici	Direzioni amministrative che richiamino VdC/TM	Vicariati/deleghe/prorettorati dedicati alla VdC/TM	Iniziative di formazione alla valutazione dell'impatto
		Rappresentanza delle parti interessate in apposita commissione/organo previsto da Statuto	Ufficio valutazione VdC/TM		*Policy fellowhips*
		Ruoli preposti alla co-progettazione di VdC/TM	Figure adibite alla valutazione dell'impatto		Materiali formativi accessibili da sito istituzionale
		Tavoli di lavoro ibridi (accademici e non) per sfide globali			
		Aderenza a framework nazionali di buone pratiche (KEC)			

Temi	6.Sistemi di raccolta e gestione dei dati	7.Autovalutazione VdC	8.Canali di condivisione di buone pratiche	9.Comunicazione interna ed esterna
Codici	Cruscotti di visualizzazione dei dati di VdC/TM	Azioni di autovalutazione per gestione della valutazione della VdC/TM	Consorzi/ reti interateneo su VdC/TM	Pubblicazioni a cura dell'Ateneo su VdC/TM rivolte a portatori di interesse eterogenei
	Registri di reportistica dei dati di VdC/TM	Autovalutazione dei servizi di supporto alla valutazione della VdC/TM	Attività convegnistica su valutazione della VdC/TM	Ufficio di promozione VdC/TM
				Produzione e diffusione di *evidence notes*

Tab. 1 – Tavola di codifica esito dell'analisi tematica riflessiva sul confronto tra esperienze valutative italiane e internazionali della valorizzazione delle conoscenze e impatto. Le esperienze riscontrate unicamente nelle università anglosassoni sono evidenziate in arancione. Gli acronimi VdC/TM stanno per "Valorizzazione delle Conoscenze/Terza Missione"

La valutazione della valorizzazione delle conoscenze viene favorita, negli Atenei italiani analizzati, da 1) riconoscimento istituzionale della valorizzazione delle conoscenze mediante vicariati, deleghe, prorettorati dedicati, al pari di didattica e ricerca; 2) adozione di registri dedicati alla reportistica dei dati per il censimento e la comunicazione interna di Ateneo sulla valorizzazione delle conoscenze, in agevolazione di un processo valutativo continuativo; 3) partecipazione a consorzi e reti interateneo, quali APEnet e Netval, per la trasmissione di buone pratiche sulla valorizzazione delle conoscenze e sua valutazione. Una criticità comune che gli Atenei italiani riscontrano per la valutazione consiste nel monitoraggio esteso a tutte le strutture di Ateneo. Rispetto alla valutazione dell'impatto, ancora a uno stadio di scarsa maturità, l'analisi tematica ha messo in luce alcune esperienze isolate ma interessanti, che indicano una attenzione crescente: la costituzione di uffici dedicati alla valutazione della valorizzazione delle conoscenze, attività di formazione erogata sulla valutazione di impatto e la sua presenza in obiettivi e azioni del Piano Strategico.

Le esperienze valutative comuni a tutti gli Atenei analizzati, italiani e internazionali, riguardano il riconoscimento istituzionale della valorizzazione delle conoscenze mediante vicariati, deleghe, prorettorati dedicati, e la partecipazione a consorzi e reti interateneo per la trasmissione di buone pratiche sul tema della valorizzazione delle conoscenze. Il caso degli atenei anglosassoni fa eccezione per quanto riguarda la maturità della valutazione di impatto condotta a livello di istituzione, per la presenza di figure quali i *Research Impact manager* e squadre quali l'*Impact & Engagement team* che sostengono la valutazione dell'impatto sia a livello di Ateneo sia a livello di Dipartimento. Oltre alle figure specializzate nella valutazione dell'impatto tra il personale tecnico-amministrativo, si rileva:

– l'aderenza a framework nazionali sulla valorizzazione delle conoscenze, quale il *Concordat for the advancement of knowledge exchange in higher education,* che guida la progettazione strategica della valorizzazione delle conoscenze;
– l'integrazione, nelle agende di ricerca e valorizzazione delle conoscenze, delle *"grand challenges",* problemi aperti riconosciuti su scala globale che richiedono tavoli di lavoro interdisciplinari e intersettoriali;
– la possibilità di svolgere *policy fellowships,* in cui accademici frequentano ambienti di policy-making e policy-maker vengono ospitati nel contesto accademico;
– l'accesso mediante i siti istituzionali a materiali formativi specifici sulla valutazione della valorizzazione delle conoscenze e suo impatto;
– la sollecitazione da parte dell'Ateneo alla produzione di *evidence notes,* rapporti di ricerca sintetici e adattati nel lessico a mirate categorie di portatori di interesse, sui progetti e risultati di ricerca, diffondibili attraverso i canali di comunicazione istituzionali.

I primi risultati indicano sensibili differenze tra i casi italiani e i casi internazionali: le missioni della ricerca e della valorizzazione delle conoscenze vengono gestite in interdipendenza sia nei casi europei non italiani, sia nei casi anglosassoni. Si può rilevare negli altri casi europei, a confronto con quello italiano, un'attenzione prioritaria per la valorizzazione delle conoscenze intesa come trasferimento tecnologico, di cui è testimonianza la compresenza nelle intitolazioni di nomine istituzionali, delle Direzioni e della documentazione delle infrastrutture di ricerca. La seconda ipotesi di ricerca può ritenersi confermata per quanto riguarda i casi internazionali anglosassoni.

4.3 Primi risultati del terzo obiettivo

I risultati indicano che la valutazione della valorizzazione delle conoscenze è praticata dal personale dell'Università di Torino in modo infrequente rispetto all'attività complessiva di public engagement (l'11.6% delle schede, 515 delle 4445 schede totali, dichiara l'uso di strumenti di valutazione). Gli stru-

menti principalmente utilizzati sono i questionari (49.7%, 256 schede) di gradimento dell'iniziativa (specificato in 54 sulle 180 schede che, dopo aver selezionato lo strumento del questionario nella scelta multipla, presentano una descrizione degli strumenti di valutazione), il registro presenze (31.3%, 161 schede) e gli strumenti di *web analytics* (27.4%, 141 schede). Riguardo agli indicatori, i valori inseriti in forma numerica corrispondono al numero delle presenze, alle visualizzazioni di contenuti, ai risultati dell'analisi dei dati raccolti dai questionari, quali percentuali in merito al gradimento; i valori in forma testuale corrispondono a conoscenze acquisite mediante l'iniziativa e manifestazioni di interesse per i temi trattati. La valutazione si sofferma sulla valutazione di *output* o *outcome,* senza riferimenti a valutazioni svolte o da svolgere sul lungo periodo, se non in casi isolati (1.4%, 7 schede su 515).

È emerso che la compilazione di alcune voci ha una relazione significativa con lo svolgimento della valutazione, quali l'esplicitazione di obiettivi ($\chi^2[1]= 127$; $p < 0.001$), la dimensione geografica locale dell'impatto atteso ($\chi^2[3]= 18.2$; $p < 0.001$; residuo standardizzato di cella pari a +3.060 rispetto alla soglia critica di ±1.96), i livelli di coinvolgimento ($\chi^2[2]= 45.8$; $p < 0.001$) "collaborazione" (residuo standardizzato di cella pari a +4.59), e "ascolto e dialogo" (residuo standardizzato di cella pari a +3.77), e le categorie di public engagement ($\chi^2[11]= 305$; $p < 0.001$) "Attività di coinvolgimento e interazione con il mondo della scuola" (residuo standardizzato di cella pari a +15.249) e "Pubblicazione e gestione di siti web e altri canali social di comunicazione e divulgazione scientifica" (residuo standardizzato di cella pari a +5.254). L'implementazione di alcuni elementi ha a sua volta rivelato una relazione significativa con lo svolgimento di valutazione, quali lo stanziamento di budget ($t [4443] = – 4.89$; $p < 0.001$; differenza tra medie pari a 2822 punti, intervallo di confidenza 95%) e la presenza di partner esterni ($\chi^2[1]= 62.8$; $p < 0.001$).

Sono state rilevate incoerenze nella compilazione, tra cui alcune attribuibili alla struttura e ai vincoli del Registro, quali il fraintendimento di alcune consegne, l'impossibilità di inserire specifiche testuali nei campi numerici dei valori degli indicatori e l'assenza di vincoli che tutelino una sequenzialità coerente nella compilazione.

In merito alla valutazione dell'impatto, i compilatori del Registro Public Engagement hanno dimostrato maggiori criticità rispetto alla descrizione degli strumenti di valutazione e alla corrispondenza degli indicatori con svolgimento delle altre fasi progettuali, non soltanto rispetto al totale delle voci considerate non valide in quanto non coerenti con il dato richiesto (159 descrizioni di strumenti di valutazione, 33 indicatori).

La descrizione degli strumenti di valutazione viene compilata con scarsa frequenza (12.4%, 552 schede su 4445) e più scarsamente in modo coerente (8.8%, 393 schede valide). La quantità di schede con compilazioni non valide (159 schede) porta a ipotizzare un fraintendimento nella consegna presente nel Registro, "Descrivere brevemente strumenti e metodi utilizzati", che manca di un riferimento esplicito alla valutazione. Al posto della descrizione degli strumenti valutativi, le compilazioni non valide corrispondono infatti a descrizioni di strumenti e metodi relativi all'erogazione dell'intervento previsto dall'iniziativa, o attinenti all'ambito disciplinare coinvolto.

Oltre al basso tasso di compilazione (7.9% sul totale delle schede), risulta scarsa coerenza tra l'inserimento di indicatori e la compilazione delle altre voci sulla valutazione di impatto: rispetto al numero delle schede con descrizione degli obiettivi (13.4%), sia con la descrizione dei risultati (28.9%), nonché con le schede che dichiarano l'utilizzo di strumenti di valutazione. In termini assoluti, risultano presenti indicatori in più numerose schede con risposta "no" all'utilizzo di strumenti di valutazione (206) che in quelle con risposta "sì" (112), nonostante l'incidenza percentuale sia superiore per le schede con risposta "sì", in quanto la distribuzione tra schede che prevedono o no strumenti di valutazione è estremamente sbilanciata (515 su 4445 schede, 11.6%). Risultano quindi 206 schede in cui, all'inserimento di un valore valido di output o outcome, non viene segnalata modalità di rilevazione dei dati che ha permesso di attestarlo.

La terza ipotesi risulta confermata, in quanto, nel valutare le attività di valorizzazione delle conoscenze, il personale di riferimento dell'Università di Torino incontra delle criticità specifiche rispetto

alla voce relativa all'impatto, dal punto di vista della frequenza delle schede che dichiarano lo svolgimento di valutazione, dell'esperienza di compilazione nonché del monitoraggio di ricadute a lungo termine.

5. Limiti di validità della ricerca

I limiti di validità della ricerca rispetto al primo obiettivo concernono la rappresentatività del campione, in rapporto ai Dipartimenti dell'Università degli Studi di Torino, ma non in rapporto all'impegno profuso nella valorizzazione delle conoscenze, in virtù degli incarichi istituzionali rispetto alla valorizzazione delle conoscenze (sedici su ventisette) e per l'esperienza dimostrata durante le interviste. Il campione potrebbe quindi non essere rappresentativo in merito alla motivazione dei docenti nei confronti della valorizzazione delle conoscenze. La ricaduta, sui risultati di ricerca, della sproporzione tra punti di vista potrebbe tradursi nell'impossibilità di cogliere alcuni sbilanciamenti.

I limiti di validità della ricerca rispetto al secondo obiettivo consistono nell'eterogeneità dei modelli comunicativi degli Atenei nell'accesso e aggiornamento delle informazioni nel materiale documentale, secondo differenti calendari e criteri per la condivisione delle informazioni. Le esperienze effettive degli Atenei possono essere riportate più o meno fedelmente dal profilo delineato dai documenti pubblici risalenti a uno specifico periodo di tempo. Inoltre, a causa delle diverse esigenze di ricerca che hanno guidato la fase di campionamento, la numerosità degli iscritti varia tra Atenei italiani (superiori alla soglia dei 40.000 iscritti) e Atenei internazionali campionati: le università dell'alleanza UNITA hanno una quantità di iscritti inferiore (tra gli 8.000 e i 30.000), come anche la Cardiff University e la University of Glasgow (intorno ai 30.000), con potenziali effetti distorsivi nella comparazione.

I limiti di validità della ricerca rispetto al terzo obiettivo consistono nella possibilità di indagare unicamente iniziative di public engagement, e non relative ad altre tematiche della valorizzazione delle conoscenze, dovuta alla presenza del modulo IRIS RM-PE per la raccolta standardizzata di dati sulla valutazione dell'impatto nelle sue dimensioni sociale, culturale ed economica. Un ulteriore limite di validità, per le analisi bivariate, consiste nelle incoerenze riscontrate nella compilazione delle schede, non tutte risolvibili scartando le compilazioni non valide.

Riferimenti bibliografici

ANVUR (2023). *Bando VQR 2020-2024*. https://www.anvur.it/sites/default/files/2024-11/Bando-VQR-2020-2024_31ottobre.pdf

Blasi, B. (2023). *Società e Università: Valutazione e Impatto Sociale.* FrancoAngeli.

Boffo, S., & Moscati, R. (2015). La Terza Missione dell'università. Origini, problemi e indicatori. *Scuola democratica, 6*(2), 251-272.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3,* 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2023). Thematic analysis. In H. Cooper, M. N. Coutanche, L. M. McMullen, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA Handbook of research methods in psychology: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (2nd ed.). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000319-000

Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change, 161.* https://doi.org/10.1016/-j.techfore.2020.120284

Ćulum, B., Rončevi , N., & Ledić, J. (2012). Facing new expectations: Integrating third mission activities into the university. In B. M. Kehm, & U. Teichler (Eds.), *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges*. Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4614-5_9

Direttorato generale per Ricerca e Innovazione della Commissione Europea (2024). *Mutual Learning Exercise on*

Knowledge Valorisation – Focus on Skills, Intersectoral Cooperation and Incentive Systems. Final report. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/71fc2551-0dbb-11ef-a251-01aa75ed71a1/language-en

Drucker, P. F. (1954). *The practice of management* (1st ed.). Harper & Row.

Forliano, C., De Bernardi, P., Bertello, A., & Ricciardi, F. (2022). Institutional Logics to Unveil Entrepreneurial Universities' Performances: A Cross-Country Comparative Study. In E. Caperchione, & C. Bianchi (Eds.), *Governance and Performance Management in Public Universities.* SIDREA Series in Accounting and Business Administration. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85698-4_9

Gertler, P. J., Martinez, S., Premand, P., Rawlings, L. B., & Vermeersch, C. M. (2016). *Impact evaluation in practice*. World Bank Publications. https://doi.org/10.18235/0006529

Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., & Stephan, M. (2020). The potential of qualitative content analysis for empirical educational research. *Forum of Qualitative Social Research, 21*(1).

Goddard, J., Hazelkorn, E., Kempton, L., & Vallance, P. (2016). *The civic university: The policy and leadership challenges.* Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781784717728

Grant, J. Brutscher, P. B., Kirk, S. E., Butler, L., & Wooding, S. (2009). *Capturing Research Impacts. A Review of International Practice*. http://www.rand.org/pubs/documented_briefings/2010/RAND_DB578.pdf

The jamovi project (2024). *jamovi.* (Version 2.6) [Computer Software]. Retrieved from https://www.jamovi.org

Kellogg Foundation (2004). *Logic Model Development Guide.* https://www.naccho.org/uploads/downloadable-resources/Programs/Public-Health-Infrastructure/KelloggLogicModelGuide_161122_162808.pdf

Kidd, I. J., Chubb, J., & Forstenzer, J. (2021). Epistemic corruption and the research impact agenda. *Theory and Research in Education, 19*(2), 148-167. https://doi.org/10.1177/14778785211029516

Koryakina, T., Sarrico, C. S., & Teixeira, P. N. (2015). Third mission activities: university managers' perceptions on existing barriers. *European Journal of Higher Education, 5*(3), 316-330. https://doi.org/10.1080/-21568235.2015.1044544

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum of Qualitative Social Research, 1(*2), 20, http://dx.doi.org/-10.17169/fqs-1.2.1089

OCSE (2024). ITA.CON Project – Knowledge exchange and collaboration between university and society. *OECD SME and Enterpreneurship Papers, 47*. https://doi.org/10.1787/ae130814-en

Penfield, T., Baker, M. J., Scoble, R., & Wykes, M. C. (2014). Assessment, Evaluations, and Definitions of Research Impact. *Research Evaluation, 23*(1), 21-32. https://doi.org/10.1093/reseval/rvt021

Pinheiro, R., Langa, P. V., & Pausits, A. (2015). The institutionalization of universities' third mission: Introduction to the special issue. *European Journal of Higher Education, 5*(3), 227-232. https://doi.org/10.1080/-21568235.2015.1044551

Reale, E. (Ed.) (2025). *Gli effetti della valutazione sulla ricerca accademica: produzione della conoscenza e problemi metodologici.* FrancoAngeli.

Reed, A., Loveys, M., Hatzipanag, S., Hackett, P., Koudri, S., & Collie, J. (2023). Exploring Knowledge Exchange. Barriers and perceptions. In *EdMedia+ Innovate Learning*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Rostan, M., & Ceravolo, F. A. (2021). Le basi valoriali e organizzative dell'impegno pubblico e sociale degli accademici italiani. *Sociologia del lavoro, 2021/160,* 110-133. https://doi.org/10.3280/sl2021-160006

Scardigno, F., Pastore, S., Guaragno, F., & Blasi, B. (2019). Valutare la Terza missione dell'Universita: processi partecipativi e meccanismi di consultazione. *Rassegna italiana di valutazione, 74*(2), 55-76. https://doi.org/-10.3280/riv2019-074004

Scoble, R., Dickson, K., Hanney, S., & Rodgers, G. J. (2010). Institutional strategies for capturing socio-economic impact of academic research. *Journal of Higher Education Policy and Management, 32*(5), 499-510. https://doi.org/10.1080/1360080x.2010.511122

Stern, E., Stame, N., Mayne, J., Forss, K., Davies, R., & Befani, B. (2012). Broadening the range of designs and methods for impact evaluations. *DFID Working Paper, 38.* https://doi.org/10.22163/fteval.2012.100

Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca sociale.* Mondadori Education.

Unione Europea (2022). *Raccomandazione 2022/2415 del Consiglio del 2 dicembre 2022 sui principi guida per la valorizzazione delle conoscenze.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32022H2415

Vargiu, A. (2014). Indicators for the Evaluation of Public Engagement of Higher Education Institutions. *Journal of the Knowledge Economy, 5*, 562–584. https://doi.org/10.1007/s13132-014-0194-7

Yin, R. K. (2006). Case study methods. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. Lawrence Erlbaum Associate Publishers.

I.12

Lo sviluppo dell'autodirezione nello studio in contesto universitario. La valutazione di un percorso laboratoriale dedicato all'organizzazione e alla gestione del tempo

The development of Self-Directed Learning in the university context: the evaluation of a laboratory-based program on time management

Sofia Torresani
Sapienza Università di Roma, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione
sofia.torresani@uniroma1.it

Il presente contributo analizza lo sviluppo dell'autodirezione nello studio in contesto universitario attraverso la progettazione, implementazione e valutazione di un percorso laboratoriale in contesto universitario dedicato all'organizzazione e alla gestione del tempo di studio. La ricerca si colloca nel quadro teorico dell'"imparare a imparare" (Marcuccio, 2016) e del modello di autodirezione dell'apprendimento (Pellerey, 2006). La ricerca si configura come quasi sperimentale con pre-test e post-test e gruppo di controllo utilizzando un campione a scelta ragionata all'interno di due diversi atenei italiani. La raccolta dei dati prevede l'utilizzo di strumenti quali-quantitativi nelle diverse fasi di sviluppo del progetto. I risultati attesi riguardano il potenziamento della consapevolezza e del controllo dei propri processi di studio. Allo stato attuale l'intervento è stato progettato e parzialmente implementato presso il Corso LM-85bis di Sapienza. La ricerca contribuisce a definire un intervento formativo replicabile, orientato alla promozione di competenze trasversali fondamentali per il successo formativo e la prevenzione di fenomeni di disorientamento e abbandono universitario.

Parole chiave: autodirezione, laboratorio, organizzazione e gestione del tempo, università, valutazione.

This paper examines the development of self-directed learning in the university context through the design, implementation, and evaluation of a laboratory-based program focused on the organization and management of study time. The research is grounded in the theoretical framework of *learning to learn* (Marcuccio, 2016) and the model of self-directed learning (Pellerey, 2006). The study adopts a quasi-experimental design with pre-test and post-test measures and a control group, using a purposive sample drawn from two Italian universities. Data collection combines qualitative and quantitative instruments across the different phases of the project's development. The expected outcomes concern the enhancement of students' awareness and regulation of their own study processes. At present, the intervention has been designed and partially implemented at the LM-85bis Course at Sapienza. The research contributes to defining a replicable educational intervention aimed at fostering key transversal competences essential for academic success and for preventing disorientation and university dropout.

Keywords: self-direction, laboratory, time management, university, evaluation.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni le politiche educative europee e nazionali hanno riconosciuto l'"imparare a imparare" come competenza chiave per l'apprendimento permanente, ponendo al centro la capacità di autodirigere i processi di apprendimento, particolarmente rilevante in ambito universitario. In Italia, la transizione al primo anno di Università in particular modo, rappresenta una fase critica, con tassi di abbandono definitivo nell'ordine del 6-8% e circa uno studente su sei che cambia corso o ateneo, evidenziando difficoltà di adattamento e disorientamento. Studi empirici nazionali confermano la relazione tra autodirezione, successo accademico e rischio di drop-out e documentano l'efficacia di programmi di supporto (counselling, orientamento e tutorato) nel contrastare la dispersione universitaria (Biasi et al., 2019; Da Re & Clerici, 2017).

La presente ricerca si inserisce all'interno di questo quadro, interrogandosi su come promuovere l'autodirezione nello studio attraverso interventi formativi mirati. In particolare, si propone di valutare l'efficacia di un percorso laboratoriale dedicato all'organizzazione e alla gestione del tempo, concepito come leva strategica per lo sviluppo della competenza autodirettiva. L'attenzione al laboratorio come metodologia attiva consente di valorizzare l'esperienza diretta e la riflessione metacognitiva, favorendo il consolidamento di routine di studio autonome e consapevoli.

L'obiettivo generale è triplice: *i.* analizzare le condizioni che rendono possibile la realizzazione di un laboratorio sostenibile e coerente con le finalità formative universitarie e, sulla base di questo, procedere con la sua progettazione; *ii.* implementare il suddetto intervento; *iii.* valutarne l'impatto sullo sviluppo dell'autodirezione nello studio.

La ricerca intende così contribuire al dibattito pedagogico e didattico sulla promozione di competenze strategiche nello studio universitario, offrendo al contempo indicazioni operative per la progettazione di interventi replicabili in contesti accademici diversi.

Data la natura in fieri della ricerca, presente contributo si concentrerà in particolar modo sulla presentazione della progettazione e la presentazione di alcuni dati preliminari dell'implementazione.

2. Quadro teorico di riferimento

All'interno di questo paragrafo verranno presentati alcuni momenti salienti sia rispetto alla cornice teorica di riferimento sia in relazione all'analisi dei documenti nazionali e internazionali della riflessione sull' "imparare a imparare". Tale excursus permetterà di giungere alla definizione adottata all'interno del progetto di ricerca. L'analisi consentirà di introdurre il tema dell'autodirezione nello studio, la specificità della competenza "organizzazione e gestione del tempo di studio" e la scelta del contesto di applicazione della ricerca.

2.1 L'"imparare a imparare" come costrutto pedagogico

Sebbene il tema dell'"imparare a imparare" abbia radici profonde nella storia della riflessione pedagogica, un passaggio chiave per la sua ripresa contemporanea può essere individuato nella pubblicazione dell'opera *The Process of Education* di Bruner (1960). A partire dagli anni Settanta, in parallelo con l'affermazione del paradigma del lifelong learning (Rapporto Faure, 1972), il dibattito si sviluppa lungo due direzioni principali: da un lato una prospettiva centrata sui processi mentali e meta-apprenditivi del soggetto (Dearden, 1976; Hounsell, 1979), dall'altro una prospettiva didattica e formativa orientata alla promozione di esperienze di apprendimento intenzionalmente strutturate (Smith & Haverkamp, 1977). Negli anni Ottanta e Novanta tale riflessione si consolida e si intreccia con filoni affini approfondendo temi come le strategie di apprendimento (Novak & Gowin, 1984; Weinstein & Mayer, 1986;

Weinstein & van Mater Stone, 1996), l'apprendimento autoregolato (Zimmermann & Schunk, 1989; Boekaerts, 1995), l'apprendimento autonomo (Visalberghi, 1988; Little, 1991) e l'apprendimento autodiretto (Guglielmino, 1977; Long, 1989; Candy 1991), contribuendo a definire l'"imparare a imparare" come competenza complessa che integra dimensioni cognitive, metacognitive e motivazionali.

Nel nuovo millennio il tema assume una centralità crescente anche sul piano normativo, soprattutto in ambito europeo: il Consiglio Europeo di Lisbona del 2000 e le successive Raccomandazioni sulle competenze chiave (2006; 2018) riconoscono l'"imparare a imparare" come competenza strategica per la cittadinanza e l'apprendimento permanente, enfatizzando aspetti quali gestione del tempo, pianificazione, autonomia e resilienza. Documenti più recenti, come il JRC Technical Report (Caena, 2019) e il framework LifEComp (Sala et al., 2020), propongono ulteriori sistematizzazioni concettuali e operative, confermando l'importanza della competenza come capacità di gestire consapevolmente il proprio apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Anche in Italia il costrutto viene progressivamente recepito sia nel dibattito scientifico (Amovilli, 1994; Pellerey, 1996; Mason, 2006; Alberici, 2008; Stringher, 2014; Ajello, 2018) sia sul piano istituzionale, in particolare attraverso i DM 139/07 e 254/12 (MIUR, 2007; 2012) e le Indicazioni nazionali (MIUR, 2018), che riprendono l'orientamento europeo e ne sottolineano la rilevanza per lo sviluppo dell'autonomia e della consapevolezza nello studio.

All'interno di questo quadro teorico e normativo si colloca la prospettiva adottata nella presente ricerca, proposta da Marcuccio (2016), che definisce l'"imparare a imparare" come una «attività autodiretta a individuare, elaborare e utilizzare modalità soggettivamente originali per affrontare un compito di apprendimento a seguito della constatazione, in una specifica situazione, dell'inefficacia delle modalità di apprendere consuete» (ivi, p. 116). Tale definizione risulta particolarmente adeguata agli obiettivi del presente studio poiché rende esplicito il nesso tra imparare a imparare e autodirezione, mettendo in evidenza il ruolo della consapevolezza strategica e della capacità di riorientare intenzionalmente le proprie pratiche di studio.

2.2 La scelta del modello teorico adottato nella ricerca: dall'imparare a imparare all'autodirezione nello studio

Per giungere alla definizione di imparare a imparare Marcuccio (ibidem) integra il modello di Winne e Hadwin (1998) con contributi di Hautamäki et al. (2002) e con il modello di autodirezione dell'apprendimento di Pellerey (2006). Ne deriva un processo in cui lo studente, di fronte a una situazione di mancato apprendimento, è in grado di: (1) riconoscere l'insuccesso, (2) individuare nuove configurazioni di risorse e condizioni, (3) scegliere consapevolmente una strategia adeguata, (4) metterla in atto e (5) verificarne l'efficacia. In questa prospettiva l'"imparare a imparare" si configura come un caso particolare della più ampia competenza di autodirezione (ivi, p.115).

Nel contesto italiano, Pellerey descrive tale processo come "imparare a dirigere sé stessi nell'apprendere". Riprendendo gli studi di un autore francese (Carrè, 2002) nel suo modello di autodirezione Pellerey integra l'autodeterminazione (Ryan & Deci, 2000) che contiene le dimensioni di scelta, controllo e intenzionalità dell'azione (spinta motivazionale) e l'auto-regolazione (Zimmerman, 1989) che riguarda invece il monitoraggio e la valutazione dell'azione.

2.3 La scelta del modello normativo adottato nella ricerca: i Descrittori di Dublino

Tra i principali riferimenti normativi europei si colloca il Framework for the Qualifications of the European Higher Education Area (FQ-EHEA)[1], elaborato nell'ambito del Processo di Bologna con l'obiettivo di rendere comparabili i titoli accademici e favorire mobilità e trasparenza dei sistemi universitari (Bologna Working Group, 2005). In tale quadro si inseriscono i Descrittori di Dublino[2], che definiscono i risultati di apprendimento attesi al termine dei tre cicli universitari articolati in cinque dimensioni: conoscenza e comprensione, applicazione delle conoscenze, capacità di giudizio, comunicazione e capacità di apprendimento autonomo. Quest'ultima, espressa anche come *learning skills*, assume particolare rilevanza per il presente studio poiché riguarda la capacità di gestire in modo sempre più autodiretto il proprio apprendimento lungo i diversi cicli, fino alla produzione autonoma di conoscenza nel terzo ciclo. Un ulteriore ancoraggio normativo è offerto dall'European Qualifications Framework (EQF)[3], che organizza le qualifiche europee in livelli basati sui learning outcomes (conoscenze, abilità e responsabilità/autonomia).

In questo quadro normative ritroviamo quindi si riconoscono sia elementi centrali del costrutto di "imparare a imparare" sia le componenti del modello di autodirezione adottato nella presente ricerca.

2.4 La scelta della competenza strategica "Organizzazione e gestione del tempo di studio"

Le *learning skills* comprendono un insieme integrato di competenze cognitive e metacognitive che permettono allo studente di pianificare, monitorare e regolare il proprio apprendimento, includendo aspetti organizzativi, strategici e motivazionali (Panadero, 2017). All'interno di questo quadro, l'organizzazione e gestione del tempo rappresenta una competenza ponte tra motivazione, metacognizione e successo formativo, poiché consente di tradurre le strategie di studio in routine operative e sostenibili (Martelli, 2005). La letteratura sul time management si colloca prevalentemente nel paradigma del *Self-Regulated Learning* (SRL), in particolare nel modello di Zimmerman, che interpreta la gestione del tempo come componente cruciale delle fasi di previsione, esecuzione e autoriflessione (Wolters & Brady, 2020). Di conseguenza, la competenza di gestione del tempo può essere definita come l'insieme di abilità comportamentali e metacognitive che permettono di pianificare, organizzare, monitorare e adattare l'uso del tempo in funzione di obiettivi di apprendimento e vincoli esterni, configurandosi come dimensione osservabile dell'autodirezione nello studio.

Sul piano empirico, numerosi studi evidenziano il ruolo predittivo del time management rispetto a procrastinazione e risultati accademici (Wolters et al., 2017) e la sua associazione a una minore tendenza all'evitamento dei compiti (Hyppönen et al., 2019). Inoltre, evidenze sperimentali mostrano che interventi formativi mirati possono migliorare le abilità di gestione del tempo e, indirettamente, la performance universitaria (Trentepohl et al., 2022). Anche Tabuenca et al. (2021) segnalano come la discrepanza tra tempo di studio previsto e tempo effettivamente dedicato costituisca un fattore critico nella transizione all'università. In modo convergente, una recente review conferma che il time management è stabilmente associato a GPA e voti più elevati (Patzak et al., 2025). Tuttavia, la prevalenza di studi trasversali, l'uso frequente di strumenti self-report e campioni circoscritti suggeriscono la necessità di ulteriori ricerche longitudinali e disegni sperimentali più robusti.

1 http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/85/2/Framework_qualificationsforEHEA-May2005_587852.pdf

2 A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Copenhagen: Danish Ministry of Science, Technology and Innovation http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/71/0/050218_-QF_EHEA_580710.pdf

3 https://europass.europa.eu/system/files/2023-10/RAPPORTO%20REFERENZIAZIONE%20_APRILE%202023_IT_-V5.pdf

2.5 La scelta del contesto universitario

A partire dalla fine degli anni '90, il Processo di Bologna ha trasformato il ruolo degli studenti nel sistema universitario, rendendo centrale il tema della transizione scuola–università e la necessità di supportare lo sviluppo di competenze trasversali e strategie di apprendimento autonomo. In Italia, le Linee Guida per i nuovi ordinamenti didattici (MIUR, 2007) richiamano esplicitamente i Descrittori di Dublino come riferimento per la definizione degli obiettivi formativi, includendo tra gli esiti attesi anche le *learning skills*. Tali abilità, pur configurandosi come obiettivi trasversali di fine percorso, rappresentano anche un prerequisito essenziale per affrontare le richieste dello studio universitario, spesso molto diverse da quelle della scuola secondaria. Coerentemente, il Rapporto MIUR (2016) sottolinea l'importanza di rafforzare raccordo e orientamento tra scuola e università, mentre il sistema AVA (ANVUR, 2013) e il Rapporto ANVUR (2023) ribadiscono che la transizione rimane una criticità strutturale, richiedendo interventi mirati di tutorato e potenziamento delle competenze strategiche. In tale contesto, l'autonomia organizzativa e la gestione del tempo emergono come dimensioni particolarmente critiche e potenzialmente destabilizzanti per studenti e studentesse (Bauer & Bagnato, 1994; Cornoldi et al., 2001; De Beni et al., 2003, 2015), rendendo necessario integrare nei percorsi universitari dispositivi formativi specifici per sostenere il successo accademico.

3. Obiettivi, interrogative e ipotesi della ricerca

A fronte dell'inquadramento teorico e normativo fornito nei primi due paragrafi è possibile delineare la situazione problematica da cui nasce la presente ricerca: l'Università italiana sta promuovendo lo sviluppo delle capacità di apprendimento, in linea con le indicazioni normative e le riflessioni pedagogiche? Tali modalità risultano "adeguate"? E quindi, come è possibile valutarle?

In particolar modo, l'interrogativo di ricerca a cui si vuole dare risposta è stato così formulato: l'implementazione – in contesto universitario – di un intervento formativo dedicato ad una componente strategica essenziale quale l'organizzazione e la gestione del tempo, è un intervento didattico efficace per promuovere lo sviluppo dell'autodirezione dello studio?

Su queste basi, la presente ricerca nasce con l'obiettivo di progettare, implementare e valutare un intervento specifico (laboratorio) dedicato allo sviluppo della competenza "organizzazione e gestione del tempo di studio" in contesto universitario.

Ipotesi della ricerca è che la promozione di adeguate strategie di autodirezione in contesto universitario, in particolar modo della competenza "organizzazione e gestione del tempo di studio", produca migliori risultati in termini di capacità di apprendimento e profitto nello studio.

Le domande di ricerca risultano così formulate:

1. Quali sono le condizioni organizzative che rendono possibile l'attivazione di un laboratorio in contesto universitario (*rilevanza e fattibilità*) che promuova l'autodirezione?
2. Quali sono le caratteristiche strutturali del laboratorio che lo rendono fattibile in contesto universitario (*coerenza e fattibilità*)?
3. Il laboratorio è stato progettato in modo da favorire lo sviluppo dell'autodirezione nello studio (*efficacia*)?
4. Il laboratorio è stato progettato in modo da utilizzare le risorse (tempo, spazi, persone, materiali) in modo funzionale a bilanciare il raggiungimento degli obiettivi, il benessere di studenti/studentesse e docenti e la sostenibilità complessiva del laboratorio (*efficienza*)?
5. Quali sono gli elementi che rendono attrattivo il laboratorio per studenti e studentesse (*attrattività*)?

L'implementazione e la valutazione di un percorso formativo in contesto universitario permettono di identificare strategie efficaci in contrasto al rischio di burnout e drop-out (Biasi, 2019). Inoltre, indagini precedenti evidenziano come i differenti gradi di studio non prevedano al loro interno percorsi specifici sulle competenze strategiche utili nello studio e nel lavoro, a fronte invece di una percezione della necessità riportata da studenti e studentesse di adeguare e modificare le loro strategie di apprendimento in contesto universitario (Torresani & Marcuccio, 2024a). Tale ambito di indagine e sperimentazione induce a porre grande attenzione alle pratiche implementate dalle università per rispondere a tali esigenze.

4. Scelte metodologiche e procedurali

Il presente paragrafo illustra il quadro metodologico della ricerca, descrivendone il disegno, l'intervento formative previsto, le strategie valutative e gli strumenti di raccolta dati. L'articolazione dei sotto-paragrafi segue un percorso che, dal disegno quasi sperimentale e dalla definizione del laboratorio come intervento formativo, conduce all'analisi del modello di valutazione adottato e delle procedure empiriche di rilevazione. Infine, vengono presentate le attività dottorali attualmente in corso, orientate all'approfondimento teorico e metodologico del tema dell'autodirezione nello studio e dell'organizzazione e gestione del tempo e alla validazione di un nuovo strumento per la misurazione delle competenze strategiche in ambito universitario.

4.1 Disegno di ricerca

La ricerca si configura come quasi sperimentale con pre-test e post-test e gruppo di controllo (Stanley & Campbell, 1996) utilizzando un campione a scelta ragionata (Cohen et al., 2007). Lo studio presenta un disegno a caso multiplo integrato di unità di analisi multiple (Yin, 2003). L'intervento formativo (laboratorio) è il caso di studio, composto da tre tipologie di incontri differenti (unità di analisi multiple). I due contesti coinvolti nello studio (casi) saranno l'Alma Mater Studiorum e l'Università Sapienza, in particolar modo i corsi di L-19 (Bologna) e LM-85bis (Roma).

Nel presente studio si adotta la nomenclatura classica dei disegni quasi-sperimentali: O1 indica la misurazione in ingresso (pre-test), effettuata prima dell'avvio del laboratorio; X indica l'intervento laboratoriale sulla gestione del tempo; O2 indica la misurazione in uscita (post-test), programmata al termine dell'ultimo incontro. In entrambe le fasi (O1 e O2) è prevista la somministrazione di un Questionario di Percezione delle Strategie di Studio (cfr. par. 4.5). Il gruppo sperimentale, oltre alla compilazione dei questionari, svolge anche una prova situata in ingresso e una prova situata in uscita. L'assenza di randomizzazione individuale configura un disegno con gruppi non equivalenti, i due gruppi sono infatti costituiti sulla base dell'adesione volontaria al laboratorio e dell'appartenenza ai corsi di studio coinvolti. Il gruppo di controllo è costituito da studenti comparabili che autonomamente decidono di non esporsi all'intervento dopo la somministrazione. Il disegno della ricerca può essere rappresentato come:

– Gruppo sperimentale: O1 – Prova1 X Prova2 – O2
– Gruppo di controllo: O1 – – O2

Poiché i gruppi non sono randomizzati, la ricerca prevede la verifica dell'equivalenza iniziale tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo mediante confronto dei punteggi raccolti nella fase pre-test (O1). Eventuali differenze di baseline saranno considerate nell'analisi dei dati attraverso procedure statistiche di controllo (ad esempio confronto tra medie e analisi delle covariate), al fine di interpretare correttamente eventuali variazioni osservate in uscita.

Il disegno è concepito in prospettiva come multi-sito: l'intervento è stato implementato in una prima fase presso l'Università Sapienza di Roma e si prevede l'estensione in ulteriori contesti universitari (Bologna) al fine di confrontare condizioni di implementazione e trasferibilità. La scelta del contesto risponde a criteri di accessibilità organizzativa e collaborazione istituzionale, oltre che alla coerenza tra gli obiettivi dell'intervento e bisogni formativi rilevati nel contesto accademico. In entrambi in contesti, infatti, si è potuto beneficiare dell'appoggio di due Servizi universitari: lo Sportello MES – Metodo Efficace per Studiare (Sapienza) e il Progetto di Orientamento in Itinere di ASES Settore Orientamento di Unibo).

La ricerca, ancora in fase di svolgimento, prevede la seguente cronologia di azioni:

– a.a. 2023/2024: analisi della letteratura, progettazione dell'intervento e coinvolgimento dei contesti universitari (svolta);
– a.a. 2024/2025: somministrazione del Questionario QPSS (svolta ott.'24-mag.'25), validazione scale aggiuntive (in fase di svolgimento) e progettazione del laboratorio (svolta);
– a.a. 2025/2026 implementazione dell'intervento e raccolta dati (in itinere dic.-feb.'26 presso Sapienza, feb.-apr. '26 presso Unibo)

Somministrazione pre-test e QPSS in ingresso: avviata prima dell'inizio del laboratorio

La ricerca è attualmente in fase di analisi e raccolta dati; non sono ancora disponibili risultati empirici definitivi.

4.2 Il laboratorio come intervento formativo

Il laboratorio, inteso come metodologia didattica attiva, trova le sue radici nella tradizione del *learning by doing* di Dewey e nella prospettiva che valorizza l'apprendimento esperienziale e riflessivo (Dewey, 1938; Valdrè, 1990; Bertolini, 1996). In tale cornice, il laboratorio consente di integrare attività pratiche e riflessione metacognitiva, promuovendo l'elaborazione consapevole di strategie trasferibili nello studio universitario (Margiotta, 2013; Frabboni, 2004). La progettazione dell'intervento è stata ispirata al modello circolare di Le Boterf (2000), articolato in esperienza, esplicitazione, concettualizzazione e transfer, ritenuto coerente con lo sviluppo di competenze strategiche. Il modello circolare di Le Boterf è stato operazionalizzato nella strutturazione di ogni incontro nella seguente maniera: presentazione di un'attività iniziale da completare in autonomia o in piccoli gruppi (esperienza); condivisione delle riflessioni e delle strategie adottate per il completamento dell'attività (esplicitazione); presentazione di contenuti teorici legati al tema (concettualizzazione); risoluzione in gruppo di un caso studio, finalizzato ad applicare gli strumenti appresi (transfer). Tale impostazione è stata ritenuta coerente con l'obiettivo di sviluppare competenze strategiche, poiché consente di accompagnare lo studente dalla presa di consapevolezza delle proprie abitudini alla sperimentazione e riorganizzazione di strategie più efficaci

Il laboratorio è stato inoltre progettato per attivare e sostenere i cinque passaggi ricorsivi del processo autodiretto descritti da Marcuccio (2016): riconoscimento del mancato apprendimento tramite prova in ingresso; individuazione di alternative strategiche sostenuta dall'introduzione di strumenti diversi di pianificazione e dalla discussione guidata su criteri decisionali nella fase di concettualizzazione; scelta consapevole tramite risoluzione delle attività concrete proposte; attuazione della strategia che si concretizza nei compiti tra un incontro e l'altro e nella compilazione progressiva degli strumenti presentati durante gli incontri; verifica e regolazione dell'esito tramite prova in uscita prevista a conclusione degli incontri di laboratorio.

Il laboratorio si articola in tre incontri progressive, dal macro al micro, della durata di 2 ore e 30 minuti ciascuno. Il primo incontro è dedicato alla pianificazione di medio periodo del percorso universitario tramite l'impego di strumenti come la linea del tempo e stimolando la definizione di criteri de-

cisionali per distribuire gli obiettivi a lungo termine. Il secondo incontro si concentra sulla pianificazione settimanale attraverso la costruzione di un planning, utile a identificare vincoli, tempi disponibili e strategie di distribuzione tra studio e impegni personali. L'incontro include attività di simulazione con imprevisti per esercitare la riprogrammazione. Il terzo incontro riguarda la gestione quotidiana dello studio, con esercizi per l'identificazione delle distrazioni, la discussione di strategie di concentrazione e utilizzo di strumenti di priorità, tra cui la matrice di Eisenhower.

Non è ancora possibile fornire indicazioni definitive sulla numerosità campionaria del gruppo sperimentale e sulla fidelity dell'intervento nei due Atenei, in quanto attualmente l'intervento è attualmente in implementazione.

4.3 Strumenti per la raccolta dati

In coerenza con il disegno di ricerca quasi sperimentale delineato (cfr. par. 4.1) e con l'approccio valutativo adottato (cfr. par. 4.4), la raccolta dei dati è stata strutturata mediante l'impiego integrato di strumenti quantitativi e qualitativi, al fine di garantire una triangolazione metodologica capace di restituire una visione articolata dei processi e degli esiti del laboratorio come intervento formativo (cfr. par. 4.2). Tale impostazione consente di cogliere non solo gli effetti misurabili dell'intervento in termini di apprendimento e di sviluppo dell'autodirezione nello studio, ma anche le dimensioni processuali e contestuali che ne influenzano l'efficacia, l'efficienza e la rilevanza formativa.

In particolare, sono previste misurazioni in ingresso e in uscita (*pre-test* e *post-test*) tramite tramite somministrazione del Questionario di Percezione delle Strategie di Studio (QPSS) la cui struttura verrà approfondita nel paragrafo 5; la somministrazione di una prova situata pre e post basata su casi realistici per il solo gruppo sperimentale, per esplorare processi decisionali legati a pianificazione e gestione del tempo. Inoltre, la dimensione processuale dell'implementazione viene documentata attraverso osservazione non partecipante con griglia strutturata, registrazione della discussione finale del gruppo sperimentale e la compilazione di un diario delle attività. Quest'ultimo è utilizzato con duplice funzione: come dispositivo formativo di autoriflessione e automonitoraggio e come fonte qualitativa per la ricerca; ai fini dell'analisi vengono utilizzate copie digitalizzate pseudoanonimizzate e analizzate mediante codifica tematica. Infine, per approfondire le condizioni istituzionali e organizzative che incidono sulla trasferibilità del laboratorio, sono previste interviste semi-strutturate a figure di coordinamento dei corsi di studio coinvolti (N=2) e l'analisi delle schede SUA-CdS. Gli assi principali dell'intervista riguarderanno: indicazioni di Ateneo sul tema delle competenze strategiche nello studio, caratteristiche del Corso di Studio, iniziative già presenti, condizioni organizzative necessarie alla realizzazione del laboratorio e rilevanza percepita del tema. I dati qualitativi raccolti saranno analizzati mediante codifica tematica, al fine di individuare fattori facilitanti e ostacolanti la messa a sistema di interventi di supporto allo studio nel contesto universitario.

L'integrazione di tali strumenti, coerente con l'impostazione multi-metodo della ricerca, consente di mettere in relazione i dati empirici con le ipotesi di cambiamento sottese alla "teoria del programma" (Leone & Virgilio, 2012)[4], contribuendo a identificare i meccanismi di implementazione del laboratorio e i fattori contestuali che ne determinano l'impatto formativo. In tal modo, la raccolta dati non si configura unicamente come procedura di misurazione, ma come dispositivo di comprensione e validazione della teoria che sostiene l'intervento, garantendo coerenza epistemologica e metodologica all'intero impianto di ricerca.

4 La teoria del programma è da definire come «l'insieme delle assunzioni circa i risultati che il programma in esame, inteso in senso complessivo e non come singolo intervento, prevede di produrre, e sulle strategie e le tattiche che il programma intende adottare per raggiungere i suoi obiettivi» (ivi, p. 67).

4.4 La valutazione dell'intervento formativo

La valutazione di un intervento formativo richiede di chiarire l'effetto atteso e, di conseguenza, cosa si intende per "impatto". Nel presente studio l'impatto formativo è inteso principalmente come apprendimento e come possibile *transfer* delle competenze sviluppate. La letteratura sul *training transfer* sottolinea che la trasferibilità degli apprendimenti non è un semplice "travaso" automatico, ma il risultato di un sistema complesso di influenze legate al soggetto, al percorso formativo e al contesto organizzativo (Holton & Baldwin, 2003; Kirwan & Birchall, 2006; Pisanu & Fraccaroli, 2007). Per tale ragione, la valutazione non può limitarsi alla misurazione degli esiti, ma deve includere anche l'analisi dei processi e delle condizioni che ne rendono possibile l'efficacia.

Coerentemente con questi presupposti, la ricerca adotta un approccio di theory-driven evaluation (Chen, 1990; Weiss, 1997), integrato con la prospettiva della teoria del programma (Leone & Virgilio, 2012), intesa come ricostruzione delle assunzioni e dei nessi causali che collegano attività, risorse e risultati attesi di un intervento. Tale impostazione guida la progettazione della raccolta dati e consente di interpretare il laboratorio non solo in termini di outcome, ma anche rispetto ai meccanismi di implementazione e ai fattori contestuali che ne sostengono o limitano il funzionamento. In questa prospettiva, il modello valutativo adottato considera sei dimensioni, rispondenti a loro volta alle domande di ricerca presentate (cfr. par. 4): rilevanza, fattibilità, coerenza, efficacia, efficienza e attrattività, ciascuna associata a specifiche unità di rilevazione, strumenti di raccolta e procedure di analisi. La rilevanza verifica l'allineamento del laboratorio con bisogni formativi e aspettative istituzionali, attraverso analisi di documenti ufficiali. La fattibilità riguarda la possibilità concreta di implementazione in contesto universitario, indagata tramite interviste a figure di coordinamento e analisi dei vincoli organizzativi. La coerenza valuta la corrispondenza tra progettazione e realizzazione effettiva delle attività, attraverso osservazioni strutturate e documentazione progettuale. L'efficacia è intesa come capacità del laboratorio di produrre cambiamenti nelle strategie e nella percezione di competenza degli studenti, rilevati mediante QPSS, prove situate e dati qualitativi. L'efficienza analizza la sostenibilità del percorso in rapporto alle risorse impiegate e alla gestione operativa degli incontri. Infine, l'attrattività esplora il livello di coinvolgimento e accettabilità percepita, attraverso dati raccolti su soddisfazione, utilità e partecipazione.

Nel complesso, l'integrazione di queste dimensioni consente di costruire una valutazione ampia e articolata, in grado di interpretare il laboratorio come intervento complesso: non solo in termini di risultati attesi, ma anche rispetto alle condizioni di implementazione, alle risorse impiegate e ai fattori contestuali che ne influenzano l'efficacia e la trasferibilità.

4.5 Attività dottorali in corso

Parallelamente allo sviluppo del progetto di ricerca e in coerenza con la cornice teorico-metodologica complessiva, sono in corso diverse attività dottorali finalizzate all'approfondimento e all'ampliamento delle evidenze empiriche emerse. Tali attività si articolano su tre direttrici principali: la realizzazione di una revisione della letteratura sul tema dell'autodirezione nello studio e delle competenze di organizzazione e gestione del tempo in contesti universitari; la costruzione e validazione di una nuova scala di rilevazione dedicata all'organizzazione e gestione del tempo di studio; l'esplorazione di esperienze analoghe in un contesto internazionale tramite *visiting*.

Considerando la specificità della competenza strategica "organizzazione e gestione del tempo di studio" è stata svolta una *scoping review* con l'obiettivo di mettere in luce, in ambito internazionale, la relazione che la competenza di organizzazione e gestione del tempo ha con l'autodirezione nell'apprendimento, tramite l'analisi della letteratura esistente sia di tipo qualitativo che quantitativo.

La seconda linea di lavoro riguarda la costruzione e validazione della scala "Organizzazione e gestione del tempo di studio", concepita come strumento integrativo al Questionario di Percezione delle Com-

petenze Strategiche (QPCS). Il QPCS (Bay et al., 2010) è uno strumento di autovalutazione finalizzato a rilevare la percezione delle competenze strategiche connesse alla capacità di dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro. Nella versione validata è composto da 55 item con risposta su scala Likert a 4 livelli. L'analisi fattoriale ha identificato sei dimensioni: (F1) collaborazione nel lavoro e nell'apprendimento, (F2) gestione dell'ansietà, (F3) autoregolazione e volizione nello studio/lavoro, (F4) processi riflessivi e metacognitivi, (F5) attribuzione di senso e prospettiva alla propria esperienza formativa e professionale, (F6) percezione di competenza (autoefficacia). Dalle ricerche condotte dagli autori l'affidabilità interna delle scale risulta soddisfacente, con valori di Cronbach's alpha compresi tra .730 e .845 (F1=.845; F2=.822; F3=.768; F4=.730; F5=.759; F6=.775). Il QPCS si collega al costrutto di autodirezione teorizzato dallo stesso Pellerey (cfr. par. 2.2) poiché rileva componenti riconducibili sia all'autodeterminazione sia all'autoregolazione, offrendo un indicatore della competenza percepita di gestione consapevole dei propri processi di apprendimento. A partire dal QPCS è stato costruito il Questionario di Percezione delle Strategie di Studio (QPSS) che risulta essere un ampliamento dello strumento precedente vista l'aggiunta di due scale dedicate a Organizzazione e gestione del tempo di studio (F7) e Curiosità epistemica (F8). Al nuovo strumento di rilevazione è stato dato il nome di Questionario di Percezione delle Strategie di Studio (QPSS) ed è stato somministrato nell'a.a. 2024/2025, all'interno un progetto di Ateneo dedicato all'orientamento in itinere, a 6.205 matricole dell'Università di Bologna. I dati raccolti con questa somministrazione verranno per la validazione della scala.

Ai fini del presente contributo risulta rilevante esplicitare che la nuova scala F7 è stata costruita in conformità con il costrutto teorico di riferimento e tramite l'analisi con strumenti presenti in letteratura dedicati alla misurazione del *time management*. In particolare, la scala "Organizzazione e gestione del tempo di studio" è stata sviluppata a partire dall'analisi dei principali strumenti self-report presenti in letteratura per la misurazione del time management (Bond & Feather, 1988; Britton & Tesser, 1991; Macan et al., 1990; Macan, 1994), assumendo come riferimento dimensioni quali pianificazione, prioritarizzazione, monitoraggio e controllo percepito del tempo. La prima versione della scala comprendeva 21 item, successivamente ridotti e riformulati attraverso revisioni progressive fino alla versione breve attuale composta da 7 item. La validazione è attualmente in fase esplorativa: le prime analisi fattoriali condotte supportano una struttura unidimensionale (KMO=.812; varianza spiegata 43.39%) e mostrano una buona consistenza interna (α=.779), fornendo evidenze preliminari a sostegno dell'affidabilità e della coerenza strutturale dello strumento.

Il processo di validazione della scala integrata nello strumento è attualmente in corso e prevede fasi di analisi fattoriale esplorativa e confermativa, volte a garantire l'attendibilità, la validità e la coerenza interna dello strumento.

Infine, è stato condotto un periodo di *visiting* presso l'Università di Valencia, grazie al quale è stato possibile partecipare alle attività condotte dal gruppo di ricerca universitario *GIPU-EA (Grupo de Investigación en Pedagogía Universitaria y Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje)* e, nello specifico, condurre un focus group con il gruppo di ricerca e delle interviste semi-strutturate privilegiate con i coordinatori, finalizzate a indagare metodologie applicate e risultati ottenuti in un contesto estero sulle medesime tematiche di ricerca.

Le attività dottorali elencate si trovano attualmente nella fase di analisi dei dati e di pubblicazione di contributi scientifici specifici.

5. Stato dell'arte della ricerca

La ricerca si trova attualmente in fase di predisposizione operativa per l'avvio della sperimentazione nei due contesti universitari coinvolti. I prossimi passi prevedono la conduzione dei laboratori come interventi formativi, articolati in tre incontri ciascuno secondo il modello delineato nel paragrafo 4.2, e la raccolta sistematica dei dati attraverso gli strumenti quantitativi e qualitativi precedentemente descritti (cfr. par. 4.3 e 4.5).

Sebbene la ricerca sia attualmente in corso e non siano ancora disponibili dati completi, sono disponibili risultati preliminari derivanti dalla prima somministrazione del QPSS (pre-test) condotta presso Sapienza. In particolare, il QPSS è stato somministrato online a studenti iscritti al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (a.a. 2025/26). Sono stati raccolti 173 questionari completi; dopo esclusione dei casi privi di consenso informato, il campione analizzato risulta composto da 157 studenti e studentesse. L'età media è pari a 23,9 anni (DS = 6,3), con range compreso tra 18 e 53 anni. La distribuzione per anno di corso è la seguente: I anno 19,1%; II anno 23,6%; III anno 25,5%; IV anno 16,6%; V anno 7,6%; oltre durata regolare 7,6%

Per quanto riguarda i risultati descrittivi del pre-test, il 56,1% degli studenti dichiara di non aver mai partecipato, durante la scolarità pregressa, ad attività strutturate dedicate allo sviluppo del metodo di studio, mentre il 71% riferisce di percepire le proprie strategie di studio come non pienamente adeguate per affrontare con successo il percorso universitario. Inoltre, la maggior parte degli studenti manifesta un'elevata percezione di utilità di interventi laboratoriali dedicati alle strategie di studio: l'85% concorda pienamente con l'affermazione che tali percorsi siano utili per affrontare efficacemente lo studio universitario e l'82% ritiene che possano contribuire al miglioramento della performance accademica.

I dati raccolti saranno successivamente analizzati secondo un approccio integrato, che prevede la triangolazione tra fonti quantitative e qualitative, al fine di individuare i meccanismi di implementazione e i fattori contestuali che influenzano il transfer degli apprendimenti. In prospettiva, la ricerca mira ad elaborare un modello interpretativo dell'autodirezione nello studio, validato empiricamente, e a fornire strumenti operativi e teorici utili alla progettazione di interventi formativi sostenibili e replicabili in altri contesti accademici.

6. Punti di forza e di criticita della ricerca e possibili ricadute sui contesti educativi e didattici

Allo stato attuale della ricerca non è ancora possibile proporre una discussione pienamente fondata sugli esiti in relazione alla letteratura, poiché la raccolta dati è ancora in corso. È tuttavia possibile evidenziare alcuni punti di forza, criticità metodologiche e ricadute educative già osservabili in questa fase di implementazione.

Tra i principali punti di forza emerge innanzitutto la solidità del quadro teorico di riferimento, che integra il costrutto pedagogico dell'"imparare a imparare" con il modello di autodirezione dell'apprendimento, evidenziando la connessione sistemica tra autodeterminazione, autoregolazione e competenze strategiche di studio. Tale cornice teorica risulta coerentemente tradotta in un dispositivo laboratoriale che opera sulla competenza di organizzazione e gestione del tempo come dimensione osservabile e allenabile dell'autodirezione. Un secondo elemento di forza riguarda la robustezza del disegno quasi-sperimentale adottato, che prevede un confronto tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo, anche se non equivalente, con misurazioni pre e post intervento. Pur in assenza di randomizzazione, tale disegno consente di formulare inferenze plausibili sugli esiti dell'intervento, soprattutto attraverso la verifica dell'equivalenza iniziale e l'eventuale controllo statistico di differenze baseline. Un ulteriore punto qualificante è rappresentato dall'innovatività della combinazione metodologica quali-quantitativa, strutturata secondo una logica di triangolazione: questionari di percezione (QPSS), prova situata, osservazione distaccata, diario delle attività e interviste consentono di integrare dati su processi, esiti e condizioni di implementazione. In questa prospettiva, il laboratorio non viene valutato esclusivamente in termini di efficacia, ma anche rispetto alla coerenza tra progettazione e realizzazione e rispetto alle condizioni che ne rendono possibile la trasferibilità. Infine, la realizzazione della ricerca in due contesti universitari differenti (Sapienza e Università di Bologna) rafforza la rilevanza ecologica dell'indagine, poiché permette di osservare il funzionamento del modello in culture accademiche e organizzative differenti, offrendo elementi preliminari per una valutazione della sua adattabilità.

Accanto a tali punti di forza, è necessario considerare alcune criticità che delimitano la portata generalizzabile dei risultati. La principale riguarda le possibili minacce alla validità interna, tipiche dei disegni quasi-sperimentali: la selezione non casuale dei partecipanti può introdurre bias legati alla motivazione o alla maggiore consapevolezza degli studenti che scelgono di aderire al laboratorio; inoltre, variabili esterne non controllabili (effetti di storia) o cambiamenti spontanei legati all'esperienza universitaria (maturazione) potrebbero influire sui risultati tra pre e post-test. Un ulteriore rischio è rappresentato dal possibile drop-out lungo il percorso laboratoriale, fenomeno già rilevato in esperienze precedenti in contesti analoghi (Torresani & Marcuccio, 2024b), che potrebbe ridurre la numerosità effettiva del campione e incidere sull'interpretabilità dei dati. In prospettiva comparativa, inoltre, la realizzazione dell'intervento in più contesti implica la possibilità di una variabilità nell'implementazione (differenze organizzative, partecipazione, supporto istituzionale, risorse), che può influire sugli esiti e rendere necessaria una lettura attenta della fidelity. Infine, la possibile numerosità limitata del campione e la sua composizione non probabilistica rappresentano un limite alla generalizzabilità dei risultati, che dovranno essere interpretati principalmente come evidenze preliminari utili a sostenere una successiva estensione e validazione del modello.

Nonostante tali limiti, la ricerca presenta ricadute rilevanti sia sul piano educativo sia su quello istituzionale. Dal punto di vista didattico, i risultati attesi possono contribuire a ripensare la formazione iniziale dei docenti, evidenziando l'importanza di integrare nei curricula universitari dispositivi strutturati di riflessione e potenziamento delle strategie di studio. Tale aspetto risulta particolarmente significativo poiché futuri insegnanti con competenze consolidate di autodirezione possono a loro volta promuovere negli alunni pratiche di apprendimento consapevole. Sul piano delle politiche universitarie, l'intervento fornisce indicazioni utili per sostenere la progettazione di servizi di accompagnamento e orientamento non solo informativi, ma centrati su competenze strategiche, contribuendo a una possibile definizione di linee di intervento replicabili a livello nazionale. In prospettiva applicativa, il laboratorio può inoltre costituire la base per la costruzione di linee guida e strumenti operativi da diffondere ad altri atenei, con l'obiettivo di favorire la messa a sistema di pratiche didattiche orientate all'autonomia nello studio.

In prospettiva futura, le linee di ricerca potrebbero ampliarsi includendo analisi più approfondite della competenza di organizzazione e gestione del tempo in relazione a variabili socio-demografiche (genere, background formativo, provenienza culturale), al fine di esplorare eventuali differenze nella percezione e nell'esercizio delle strategie di autoregolazione. Tale sviluppo consentirebbe di delineare interventi più inclusivi e personalizzati, contribuendo a rafforzare l'equità dei percorsi universitari e a sostenere il successo formativo di studenti con bisogni differenziati.

7. Conclusioni

Il percorso di ricerca presentato consente di porre le basi per una riflessione sistemica sullo sviluppo dell'autodirezione nello studio in contesto universitario, individuando nell'organizzazione e gestione del tempo una competenza strategica e osservabile. La ricerca, attualmente in fase di implementazione, intende offrire un modello teorico-metodologico replicabile per la promozione delle competenze strategiche di studenti e studentesse, assumendole come elemento chiave per la riuscita accademica e per la prevenzione di fenomeni di disorientamento e rallentamento del percorso universitario. Promuovere l'autodirezione nello studio significa infatti investire nella costruzione di apprendimenti autentici, duraturi e orientati alla crescita personale e professionale lungo tutto l'arco della vita.

In prospettiva, il completamento della ricerca nel terzo anno prevede innanzitutto la conclusione della raccolta dati pre e post-intervento nei due contesti universitari coinvolti, seguita dall'analisi comparativa tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo e dalla finalizzazione del processo di validazione del QPSS. Parallelamente, sarà possibile approfondire l'analisi qualitativa delle evidenze raccolte attra-

verso prova situata, diario delle attività e osservazioni, con l'obiettivo di ricostruire in modo più preciso i processi di cambiamento attivati dal laboratorio e le condizioni che ne influenzano l'efficacia.

Un elemento di sviluppo particolarmente rilevante riguarda inoltre l'introduzione di una fase di follow-up post-intervento, non prevista nella prima implementazione. Tale fase potrà essere realizzata attraverso delle interviste semi-strutturate a distanza di alcuni mesi dalla conclusione del laboratorio, al fine di monitorare la permanenza e l'effettivo impiego delle strategie acquisite. L'obiettivo sarà verificare non solo eventuali miglioramenti immediati, ma soprattutto la capacità degli studenti di mantenere e riutilizzare nel tempo strumenti e pratiche di pianificazione, monitoraggio e riprogrammazione.

Accanto allo sviluppo interno della ricerca, un ulteriore asse prospettico riguarda la possibilità di avviare collaborazioni strutturate con le scuole del territorio, in particolare attraverso percorsi di disseminazione e trasferibilità dell'intervento. In tale direzione, il laboratorio universitario potrebbe essere rielaborato in formato adattato per contesti scolastici (secondaria di primo e secondo grado), anche attraverso attività di formazione rivolte ai docenti in servizio e ai tutor universitari. Ciò consentirebbe di ampliare l'impatto educativo della ricerca, promuovendo la continuità tra scuola e università sul tema delle competenze strategiche e dell'imparare a imparare.

Sul piano scientifico, infine, la prosecuzione del lavoro di ricerca potrà tradursi nella produzione di contributi destinati a riviste internazionali. In particolare, sono previsti articoli dedicati: (a) alla validazione del QPSS; (b) all'analisi degli esiti dell'intervento in prospettiva quasi-sperimentale e comparativa tra atenei; (c) alla descrizione del laboratorio come modello di intervento replicabile in chiave theory-driven; (d) all'approfondimento qualitativo dei processi di autodirezione emersi attraverso prove situate e diari riflessivi. Tale disseminazione consentirà di collocare i risultati nel dibattito internazionale sulla self-directed learning e sul self-regulated learning in ambito universitario, contribuendo allo sviluppo di modelli educativi evidence-based orientati al successo formativo.

In conclusione, la ricerca intende non solo valutare l'efficacia di un laboratorio sulla gestione del tempo, ma proporre un modello più ampio di accompagnamento allo studio universitario, capace di integrare strumenti operativi, riflessione metacognitiva e valutazione sistemica, con ricadute potenzialmente significative per la didattica universitaria e per la formazione iniziale dei futuri docenti.

Riferimenti bibliografici

Ajello, A. M. (2018). L'imparare a imparare come competenza-chiave nella società globale. *Valu.Enews, 7*, 3-5.

Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Franco-Angeli.

Amovilli, L. (1994). *Imparare a imparare: Manuale di formazione aspecifica*. Patron.

ANVUR. (2013). *AVA. Autovalutazione, Valutazione periodica, Accreditamento. Manuale/Linee guida per l'accreditamento*. MIUR / ANVUR.

ANVUR. (2023). *Rapporto ANVUR 2023 – sintesi*. ANVUR.

Bauer, B., & Bagnato, G. (1994). *Studiare all'università. Imparare a gestire il tempo, lo stress e le relazioni interpersonali*. E.G.E.A

Bay, M., Grzadziel, D., & Pellerey, M. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*. Rapporto di ricerca, CNOS-FAP.

Bertolini, P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Zanichelli.

Biasi, V. (2019). *Counselling universitario e orientamento. Strumenti e rilevazioni empiriche*. LED.

Biasi, V., De Vincenzo, C., Fagioli, S., Mosca, M., & Patrizi, N. (2019). Evaluation of Predictive Factors in the Drop-Out Phenomenon: Interaction of Latent Personal Factors and Social-Environmental Context. *Journal of Educational and Social Research*, *9*(4), 92-103. https://doi.org/10.2478/jesr-2019-0059

Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist, 30*(4), 195-200. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_4

Bologna Working Group. (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area: Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks*. Danish Ministry of Science, Technology and Innovation.

Bond, M. J., & Feather, N. T. (1988). Some correlates of structure and purpose in the use of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, *55*(2), 321-329. https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.2.321

Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, *83*(3), 405-410. https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405

Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674028999

Caena, F. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social and Learning to Learn Key Competence (LifEComp): Literature Review & Analysis of Frameworks*. Publications Office of the European Union.

Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. Jossey-Bass.

Carré, P., & Moisan, A. (2002). *La formation autodirigée: Aspects psychologiques et pédagogiques*. L'Harmattan.

Chen H. T. (1990), *Theory-driven evaluations,* Sage, Newbury Park.

Consiglio Europeo. (2006, 18 dicembre). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.

Consiglio Europeo. (2018, 22 maggio). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01).* Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.

Cornoldi, C., De Beni, R., & Gruppo MT. (2001). *Imparare a studiare 2: Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamento nello studio*. Erickson.

Da Re, L., & Clerici, R. (2017). Abandono, rendimiento académico y tutoría: una investigación de la Universidad de Padua. *Educatio Siglo XXI*, *35*(2 Julio), 139. https://doi.org/10.6018/j/298551

De Beni, R., Moè, A., & Rizzato, R. (2003). Lo studio all'Università: caratteristiche e modalità di promozione. *Giornale Italiano di Psicologia, 30*(2), 277-298.

De Beni, R., Zamperlin, C., Fabris, M., & Meneghetti, C. (2015). *Studiare meglio e riuscire all'università: Linee guida e materiali per potenziare le abilità di studio*. Erickson.

Dearden, R. F. (1976). *Problems in primary education*. Routledge.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan. (Trad. it. *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996).

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO.

Frabboni, F. (2004). *Il laboratorio*. Laterza.

Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale* (Doctoral dissertation, University of Georgia).

Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P., & Scheinin, P. (2002). *Assessing learning-to-learn: A framework*. National Board of Education.

Holton, E. F., & Baldwin, T. T. (2003). Making transfer happen: an action perspective on learning transfer system. In E. F. Holton, & T. T. Baldwin (Eds.), *Improving learning transfer in organizations* (pp. 3-15). Jossey-Bass.

Hounsell, D. (1979). Research and development in student learning. *Higher Education, 8*(4), 453-469. https://doi.org/10.1007/BF01680535

Hyppönen, L., Hirsto, L., & Sointu, E. (2019). Perspectives on university students' self-regulated learning, task-avoidance, time management and achievement in a flipped classroom context. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 18*(13), 87-106. https://doi.org/10.26803/ijlter.18.13.5

Kirwan, C., & Birchall, D. (2006). Transfer of learning from management development programmes: testing the Holton model, *International Journal of Training and Development*, *10*(4), 252-268 https://doi.org/-10.1111/j.1468-2419.2006.00259.x

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'Organisation.

Leone, L., & Virgilio, G. (2012). Approcci di valutazione "guidati dalla teoria": contributo alla promozione della salute e alla ricerca sociale. *Dossier n. 226/2012, "La ricerca e le politiche sociali e socio-sanitarie in Emilia-Romagna, Agenzia sanitaria*, 63-107. https://assr.regione.emilia-romagna.it/pubblicazioni/dossier/doss226

Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Authentik.

Long, H. B. (1989). *Self-directed learning: Emerging theory and practice*. University of Oklahoma, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, *82*(4), 760-768. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.760

Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, *79*(3), 381-391. https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.3.381

Margiotta, U. (2013). *La didattica laboratoriale*. Erickson.
Marcuccio, M. (2016). *Imparare a imparare nei contesti scolastici: Prospettive e sfide per l'innovazione didattica*. Armando.
Martelli, A. (2005). *Alle radici della strategia*. Le Monnier Università.
Mason, L. (2013). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Il Mulino.
MIUR. (2007). *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*. MIUR
MIUR. (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione*. MIUR.
MIUR. (2016). *Linee generali d'indirizzo della programmazione delle Università 2016-2018 e indicatori per la valutazione periodica dei risultati.* MIUR
MIUR. (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. MIUR.
Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1989). *Imparando a imparare*. SEI.
Öztürk, M., & Çakıroğlu, Ü. (2021). Flipped learning design in EFL classrooms: implementing self-regulated learning strategies to develop language skills. *Smart Learning Environments, 8*, 2. https://doi.org/10.1186/s40561-021-00146-x
Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Front. Psychol,* 8-422. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422
Patzak, A., Zhang, X., & Vytasek, J. (2025). Boosting productivity and wellbeing through time management: evidence-based strategies for higher education and workforce development. *Frontiers in Education*, *10*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1623228
Pellerey, M. (1996). *QSA. Questionario sulle strategie di apprendimento*. LAS.
Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento: Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. La Scuola.
Pisanu, F., & Fraccaroli, F. (2007). Il transfer dalla formazione al lavoro: modelli teorici e misurazione, *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 9(3), 7-31.
Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020
Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (EUR 30246 EN). Publications Office of the European Union.
Smith, R. M., & Associates. (1990). *Learning to learn across the life span*. Jossey-Bass.
Stame, N. (1998). *L'esperienza della valutazione*. SEAM.
Stanley, J. C., & Campbell, D. T. (1996). *Experimental and quasi-experimental designs for research* (Original work published 1963; ristampa 1996). Houghton Mifflin Company.
Stringher, C. (2014). What is learning to learn? A learning-to-learn process and output model. In R. D. Crick, C. Stringher, & K. Ren (Eds.), *Learning to Learn: International perspectives from theory and practice* (pp. 9-40). Routledge.
Tabuenca, B., Greller, W., & Verpoorten, D. (2021). Mind the gap: smoothing the transition to higher education fostering time management skills. *Universal Access in the Information Society*, *21*(2), 367-379. https://doi.org/10.1007/s10209-021-00833-z
Torresani, S., & Marcuccio, M. (2024a). Lo sviluppo della competenza chiave dell'imparare a imparare negli istituti medi superiori: indicazioni dagli esiti di un'indagine nell'ateneo di Bologna. The development of learning to learn key competence in upper secondary schools: insights from a survey at the University of Bologna. *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti. Modelli, approcci e metodologie*. Pensa MultiMediale
Torresani, S., Marcuccio, M. (2024b). La mancata fruizione dei servizi di orientamento universitario: elementi per la messa a punto di una cornice concettuale. *Professionalità, 7*(2), 71-117.
Trentepohl, S., Waldeyer, J., Fleischer, J., Roelle, J., Leutner, D., & Wirth, J. (2022). How did it get so late so soon? The effects of time management knowledge and practice on students' time management skills and academic performance. *Sustainability*, *14*(9), 5097. https://doi.org/10.3390/su14095097
Valdrè, L. (1990). Laboratorio. In M. Laeng (Ed.), *Enciclopedia pedagogica* (Vol. IV, pp. 6464-6465). La Scuola.
Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. La Nuova Italia.
Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3ª ed., pp. 315-327). Macmillan.
Weinstein, C. E., & van Mater Store, G. (1996). Learning strategies and learning to learn. In E. De Corte & F. Weinert (Eds.), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* (pp. 419-423). Elsevier Science.
Weiss, C. H. (1997). Theory-Based Evaluation: Past, Present and Future. In D. J. Rog, & D. Fournier (Eds.),

Progress and Future Directions in Evaluation: Perspectives on Thoery, Practice and Methods (New Directions for Evaluation, No. 76, pp. 41–55). Jossey-Bass.

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates.

Wolters, C. A., & Brady, A. C. (2020). College students' time management: A self-regulated learning perspective. *Educational Psychology Review, 33*(4), 1319-1351. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09519-z

Wolters, C. A., Won, S., & Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition and Learning, 12*(3), 381-399. https://doi.org-/10.1007/s11409-017-9174-1

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3a ed.). Sage.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Springer-Verlag.

I.13

Fenomenologia della scuola diffusa: uno studio di caso sull'esperienza educativa diffusa in città per una possibile modellizzazione

Phenomenology of widespread schooling: a case study on widespread educational experiences in cities for possible modeling

Paola Greganti
Università di Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione
paola.greganti@uniroma3.it

La "scuola diffusa" è un fenomeno educativo che si sta configurando recentemente nel panorama italiano. Essa riguarda quelle proposte scolastiche che intendono oltrepassare la tradizionale separazione tra contesto scolastico e contesto extrascolastico utilizzando degli spazi urbani come ambienti di apprendimento, utilizzando pratiche didattiche esperienziali e situate e auspicando la conformazione di una comunità educante estesa, capace di integrare attori istituzionali, culturali, sociali in un sistema formativo plurale.
La ricerca qui presentata intende contribuire a delineare, descrivere e comprendere meglio il fenomeno della scuola diffusa focalizzandosi su alcune aree di indagine ancora poco studiate: il ruolo e i punti di vista dei molteplici attori coinvolti, ovvero insegnanti, studenti dirigenti scolastici, famiglie, operatori del Terzo Settore, cittadini, amministratori locali; le dinamiche micro, meso e macro sistemiche che investono la comunità educante impegnata in percorsi di scuola diffusa; la modellizzazione di una o più forme di scuola diffusa in modo che possa configurarsi come una proposta curricolare sistematica. Per raggiungere questi obiettivi è stato scelto di svolgere uno studio di caso di matrice fenomenologica che ha come oggetto di indagine un progetto biennale di scuola diffusa svolto nel Comune di Roma.
Si auspica che la ricerca consenta di pervenire ad una descrizione interpretativa sistematizzata e inedita del fenomeno, in modo tale da far emergere le potenzialità della scuola diffusa e la sua attuabilità nella didattica curricolare in diversi contesti e in modo da promuovere una riflessione più ampia sulla progettazione degli ambienti educativi.

Parole chiave: comunità educante, ricerca fenomenologica, scuola diffusa, studio di caso.

The "widespread school" is an educational phenomenon that has recently emerged in Italy. It refers to educational initiatives that aim to overcome the traditional separation between school and non-school contexts by using urban spaces as learning environments, employing experiential and situational teaching practices and promoting the creation of an extended educational community capable of integrating institutional, cultural and social actors into a pluralistic educational system.The research presented here aims to contribute to outlining, describing and better understanding the phenomenon of the widespread school by focusing on some areas of investigation that have not yet been studied in depth: the role and points of view of the many actors involved, namely teachers, students, school administrators, families, third sector operators, citizens and local administrators; the micro, meso and macro systemic dynamics that affect the educational community engaged in widespread school programmes; the modelling of one or more forms of widespread schooling so that it can be configured as a systematic curriculum proposal. To achieve these objectives, a phenomenological case study was chosen, focusing on a two-year widespread schooling project carried out in the Municipality of Rome. It is expected that the research will lead to a systematic and original interpretative description of the phenomenon, highlighting the potential of widespread schooling and its feasibility in curricular teaching in different contexts, and promoting broader reflection on the design of educational environments.

Keywords: educational community, phenomenological research, widespread school, case study.

1. Quadro teorico di riferimento

Il contributo intende presentare una ricerca che si occupa della "scuola diffusa" (SD), un fenomeno educativo che sta prendendo forma nello scenario italiano. L'intento della ricerca è quello di contribuire a definire meglio questo fenomeno individuando le sue caratteristiche emergenti e sistematizzandole in uno o più modelli di SD che esplicitino quali forme di apprendimento e pratiche didattiche propone, quali fondamenti pedagogici sono ad essa sottesi, quali attori sono coinvolti, quali spazi vengono attivati.

Per tentare di comporre una definizione ampia e dettagliata della SD, si è scelto non solo di fare riferimento alle esperienze svolte in Italia e descritte in letteratura, ma anche di indagare il caso di un progetto specifico di SD per fare emergere, in una ottica fenomenologica, la complessità esperienziale e multifattoriale del fenomeno.

Dallo studio della letteratura internazionale, possiamo rilevare che il termine *scuola diffusa* o *Widespread School* viene utilizzato solo in Italia, anche se nell'area anglosassone si parla di *Education Outside the Classroom* (O'Neill et al., 2024) e della *Place-based Education* (Gruenwald & Smith, 2008) che, come la SD, pongono al centro dell'interesse pedagogico i luoghi di apprendimento. Questi approcci sono riconducibili all'*Outdoor Education* (Antonietti et al. 2022; Birbes, 2018; Farnè at al., 2018), ma la SD riguarda prevalentemente quelle proposte *outdoor* che si inseriscono nella progettazione scolastica, si svolgono in contesti urbani e coinvolgono il territorio e la comunità come necessarie risorse educative. La proposta, infatti, si radica in una lunga tradizione pedagogica che tematizza la valenza educativa dei luoghi e sviluppa la concezione dello spazio come "terzo educatore" (Malaguzzi, 2010) attraverso il quale promuovere l'apprendimento esperienziale. In Italia affonda le sue origini nelle pedagogie della scuola attiva, come quella di Giuseppina Pizzigoni che aspirava ad "allargare il nostro concetto di scuola fino a sentire che scuola è il mondo" (Pizzigoni, 1961, p.12), nella teorizzazione della "città educativa" e nelle proposte del "sistema formativo integrato" e delle "aule didattiche decentrate" (Frabboni et al., 1990) o del "sistema formativo allargato" e del "fare scuola fuori dalla scuola" per innovare la didattica (De Bartolomeis, 1983), fino alla recente elaborazione del modello di "Educazione diffusa nella città educante" (Mottana & Campagnoli, 2017) e ai progetti di *Outdoor Education*. Inoltre, la SD trae origine dai principi pedagogici dell'educazione libertaria (Borghi, 2000) e, in particolare, dall'educazione incidentale in città descritta da Colin Ward (Bocci, 2019; Ward, 2018).

In Italia possiamo individuare cinque esperienze recenti descritte in letteratura riconducibili al fenomeno della SD: "Quartiere educante" a Napoli, periodo 2018-2020 (Quaglia, 2022); "Scuola diffusa" a Reggio Emilia, periodo 2020-2022 (Bertolini et al., 2023; Cannella et al., 2023; Landi et al., 2025; Muzzi, 2025); "Scuola è dove scuola si fa", periodo 2020-2021 a La Spezia (Dello Prete & Balestri, 2022); "Esperienze educative estese" in Trentino Alto Adige, periodo 2020-2021 (Zadra, 2022); "Ecosistema educativo diffuso" in Friuli Venezia Giulia, periodo 2023-2025 (Chianese & Bocchi, 2023, 2025).

I primi tre progetti si auto-definiscono esplicitamente esperienze di "scuola diffusa", mentre gli altri utilizzano le definizioni fortemente riconducibili ad essa di "esperienze educative estese" ed "ecosistema educativo diffuso".

Il "Quartiere educante" è un progetto biennale realizzato nei Quartieri spagnoli di Napoli e rivolto agli IC del quartiere e ad un IIS. È la prima esperienza italiana descritta in letteratura che si definisce di SD. La finalità primaria del progetto è quella del contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica; infatti, una sua peculiarità è quella di coinvolgere anche giovani tra i 16 e i 18 anni che non hanno concluso il ciclo scolastico dando loro l'opportunità di svolgere il ruolo di tutor dei bambini della Scuola primaria. Altra caratteristica del progetto è quella di includere i cittadini del quartiere come "docenti sociali" a fianco dei docenti curricolari. Gli spazi interessati sono alcune attività commerciali, uffici pubblici e una palestra del quartiere.

La "Scuola diffusa" di Reggio Emilia è un progetto comunale rivolto ad alcune classi di undici IC della città; è nato per affrontare l'emergenza pandemica fornendo aule decentrate dove svolgere le attività

scolastiche. È un tentativo molto strutturato di governance territoriale fondato sui Patti educativi di comunità che hanno permesso di mettere a disposizione delle scuole un museo, uno spazio culturale e un agriturismo dove svolgere la didattica. Il progetto è stato oggetto di una ricerca strutturata focalizzata sulla interprofessionalità, ovvero sulla collaborazione tra insegnanti e altri professionisti in contesti extrascolastici, e sulle competenze spaziali degli insegnanti, ovvero sulla loro capacità di osservare, utilizzare e trasformare gli spazi con un intento educativo. La finalità della ricerca è quella di proporre l'esperienza di SD reggiana come modello praticabile anche in altri contesti del territorio nazionale.

"Scuola è dove scuola si fa" è un progetto promosso dal Dirigente e dal Collegio dei docenti di un IC a La Spezia ed è nato per affrontare il periodo dell'emergenza pandemica. L'IC ha siglato un Patto educativo di comunità con l'amministrazione comunale in modo da poter svolgere attività didattiche curricolari (e non solo extracurricolari di ampliamento dell'offerta formativa come accadeva in passato) in luoghi e orari non canonici secondo l'approccio dell'*Outdoor Education* e con una forte valenza interdisciplinare e di flessibilità progettuale. In particolare, sono state svolte osservazioni scientifiche guidate nelle piazze, per le vie e nei giardini pubblici della città; camminate storiche nelle frazioni montane; attività motorie in strutture sportive professionali sul territorio; giornate ecologiche e una corsa campestre al parco fluviale del territorio.

"Esperienze educative estese" è la definizione utilizzata per denominare una serie di progetti scolastici diversificati attivati nel territorio del Trentino Alto Adige durante l'emergenza pandemica. Le esperienze di quelle scuole che hanno proposto attività outdoor durante l'orario scolastico con la volontà di implementare una didattica innovativa sono state oggetto di una ricerca qualitativa volta ad indagare l'esperienza degli studenti. Le attività hanno interessato i luoghi di vita del territorio (musei, altre scuole, sedi di cooperative sociali), ambienti naturali, ed anche gli spazi scolastici dove sono stati invitati professionisti esterni o che sono stati riconfigurati (come nel caso della costruzione di un piccolo pollaio nel giardino scolastico). Le esperienze sono state interpretate nella cornice epistemologica della *Place based education* e del radicamento territoriale come esperienza trasformativa e identitaria.

"Ecosistema educativo diffuso" è un progetto pedagogico ed architettonico a cui hanno aderito nove scuole tra IC e IIS distribuite sul territorio del Friuli Venezia Giulia. Ha interessato in particolare le cosiddette "piazze scolastiche", ovvero gli spazi limitrofi alle scuole, che sono state oggetto di mappatura cognitiva e affettiva e di progetti di microprogettazione urbana, sviluppati da insegnanti, studenti, famiglie in collaborazione con i Comuni, con uno speciale focus sull'urbanistica e l'architettura.

L'esperienza di SD di Napoli è l'unica nata precedentemente al periodo pandemico e quella del Friuli Venezia Giulia l'unica sviluppata successivamente, mentre le altre sono progetti nati dalla situazione emergenziale della pandemia. Quest'ultima, e con essa l'emergenza dei sismi dell'Aquila e di Amatrice, infatti, hanno consentito di riscoprire e valorizzare nel panorama scolastico italiano l'approccio dell'*Outdoor Education* anche in contesti urbani (Calandra et al., 2016; Canevaro & Montanari, 2020; Bordin, 2021). Inoltre, il *Piano scuola 2020-2021* emanato dal MIUR per affrontare l'emergenza ha sostenuto un rafforzamento dell'utilizzo dei Patti educativi di comunità già presenti in precedenti indicazioni legislative (DPR 275/1999; MIUR, 2012; L. 107/2015), i quali promuovono l'alleanza educativa, civile e sociale tra la scuola e le comunità territoriali con l'obiettivo di aprire la scuola ai luoghi di prossimità, soprattutto attraverso la messa a disposizione di strutture o spazi alternativi (parchi, teatri, biblioteche, archivi, cinema, musei) dove svolgere attività didattiche complementari a quelle tradizionali.

Ciascuno dei progetti descritti contribuisce a chiarire un aspetto proprio della SD:

- il progetto dell'"Ecosistema educativo diffuso" approfondisce la dimensione strutturale e spaziale della SD. Attraverso un approccio che integra pedagogia, architettura e urbanistica educativa, esso mostra come la città possa essere progettata come "aula diffusa", mettendo in evidenza il ruolo dei luoghi come dispositivi educativi. Questa esperienza offre una cornice teorica e metodologica per comprendere la SD come fenomeno di trasformazione degli spazi dell'apprendimento;
- l'esperienza di *La Spezia* si focalizza sulle dimensioni relazionale, processuale e curricolare della SD.

La progettazione, fondata sui principi di cura, flessibilità e trasformatività, mostra come l'educazione *outdoor* possa diventare un'occasione per ripensare i rapporti tra studenti, docenti e territorio. Qui la SD viene proposta come un modo di fare scuola che valorizza l'esperienza, l'incertezza e la co-costruzione del sapere;

– la "Scuola diffusa" di Reggio Emilia rappresenta un modello istituzionale maturo che chiarisce la dimensione organizzativa e interprofessionale del fenomeno. L'uso sistematico di aule decentrate in spazi esterni all'edificio scolastico, sostenuto da una governance territoriale integrata, mostra come la SD possa essere implementata su larga scala attraverso alleanze stabili tra scuola, enti locali e istituzioni culturali. Questa esperienza evidenzia la valenza della SD come politica educativa territoriale;
– il progetto di Napoli esplicita la dimensione sociale e comunitaria della SD che si radica nel tessuto urbano. Questa esperienza chiarisce come la scuola diffusa possa essere un mezzo di contrasto alla povertà educativa e di rigenerazione sociale, trasformando il quartiere in una comunità educante attiva nella quale i cittadini diventano co-docenti nei propri luoghi di lavoro;
– infine, i progetti del Trentino Alto Adige valorizzano la SD come sperimentazione e innovazione didattica e vengono inseriti in una cornice concettuale che interpreta l'educazione come esperienza estesa, situata e incarnata nei territori fornendo alcune categorie concettuali che permettono di comprendere la SD non solo come pratica, ma anche come possibile paradigma educativo.

Questi progetti convergono nell'intenzione di oltrepassare la tradizionale separazione tra contesto scolastico e contesto extrascolastico, in particolare quello urbano, e auspicano la conformazione di una comunità educante estesa, capace di integrare attori istituzionali, culturali, sociali e produttivi in un sistema formativo plurale. In tal senso, sono accomunati da una concezione dell'apprendimento come processo ecologico, relazionale e comunitario, capace di generare e rigenerare legami e collaborazioni tra scuola, territorio e cittadinanza. Tutti perseguono il principio della continuità tra il dentro e il fuori delle aule, fondato su una logica osmotica tra scuola e città.

Pur nella diversità dei contesti territoriali, sociali e istituzionali, emergono da queste esperienze tre dimensioni strutturali che configurano in modo specifico la pratica della SD: l'utilizzo degli spazi urbani come ambienti di apprendimento, la pluralità degli attori coinvolti e l'adozione di pratiche didattiche esperienziali e situate. Inoltre, in tutte le proposte descritte, questi elementi vengono proposti come fattori di innovazione didattica. Questi esempi mostrano che la SD può assumere forme diversificate fondate su principi condivisi e si sta configurando in un modo emergente non ancora identificato in una metodologia o in un modello ben definiti.

L'analisi comparativa dei progetti descritti mostra che, pur offrendo contributi significativi alla configurazione del fenomeno della SD, esistono ancora aree poco esplorate, che richiedono un approfondimento sistematico.

Innanzitutto, le poche indagini e descrizioni delle esperienze di SD pubblicate si focalizzano soprattutto su singoli aspetti del fenomeno e non ricostruiscono una sua visione globale che comprende anche la molteplicità di pratiche didattiche, intenzionalità, presupposti pedagogici, relazioni e dinamiche ecosistemiche tra diversi attori e sistemi.

Un limite particolarmente rilevante, ad esempio, riguarda gli oggetti stessi delle indagini sulle esperienze di SD. La maggior parte delle ricerche descritte si concentra, infatti, sugli insegnanti (Bertolini et al., 2023; Cannella et al., 2023; Chianese & Bocchi, 2023, 2025; Chipa et al., 2023; Landi et al., 2025) o sugli studenti (Bertolini et al., 2023; Chianese & Bocchi, 2023, 2025; Chipa et al., 2023; Landi et al., 2025; Zadra, 2022). Ciò che risulta quasi del tutto assente è una prospettiva che assuma come oggetto di studio l'intera comunità educante, ovvero l'insieme degli attori che rendono possibile la SD, sia come singoli che come ecosistema: istituzioni scolastiche, famiglie, enti locali, istituzioni culturali, enti del Terzo Settore, cittadini. Questa lacuna è particolarmente evidente se si considera che la totalità dei progetti descritti si fonda proprio sulla partecipazione attiva di tali soggetti. Il ruolo degli

enti del Terzo Settore, ad esempio, è cruciale nella mediazione tra scuola e territorio, nella gestione degli spazi, nella co-progettazione delle attività, ma non è stato tematizzato come oggetto di ricerca autonoma. Analogamente, il contributo dei cittadini e degli amministratori locali rimane quasi invisibile nelle analisi, nonostante sia spesso determinante per la riuscita delle esperienze di SD.

Inoltre, nelle esperienze italiane di SD menzionate, appare che essa è stata utilizzata prevalentemente come una pratica emergenziale, spesso implementata sottoforma di progetti sporadici di breve durata affiancati alla didattica ordinaria, in molti casi ricondotta riduttivamente al solo modello delle aule scolastiche decentrate teorizzate da Franco Frabboni oppure descritta come esperienze estemporanea non inserite in un modello sistematizzato.

Eppure la SD può essere considerata più di una semplice ricerca di spazi funzionali ad una esigenza emergenziale e si può configurare come una proposta di sperimentazione pedagogica e di rinnovamento della didattica (Cardarello & Pintus, 2019; Castoldi, 2020; Dozza & Cardinaletti, 2022), un paradigma sistematico e sistemico di progettazione curricolare che, in accordo con le prospettive delineate per gli scenari futuri dell'educazione (OECD, 2020), può investire tutto il sistema di istruzione immaginando una scuola estesa, ubiqua, in movimento, integrata nelle reti di apprendimento non formale e informale, che collabora con la società civile in tutte le sue articolazioni, che riparte dal territorio e dai contesti di apprendimento sempre più plurali e complessi con l'ambizione di progettare ambienti educativi accessibili, flessibili e inclusivi (De Angelis, 2019, 2025; Greganti, 2023). Una prospettiva che implica alcuni temi di forte attualità pedagogica che investono la vita scolastica e sociale quali la partecipazione, la cittadinanza attiva, la didattica per progetti, la comunità educante, i Patti educativi, le *Learning cities*, il *Service learning*, la rigenerazione urbana. In sintesi, lo stato dell'arte mostra che la SD è una proposta educativa ancora non bene definita nonostante possa essere ricondotta ad una solida tradizione pedagogica; essa è un campo di studi in espansione e promettente per lo scenario educativo e sociale attuale e necessita di ulteriori approfondimenti, indagini, sistematizzazione.

2. Obiettivi e interrogativi della ricerca

La ricerca qui presentata intende, alla luce dello scenario descritto nel paragrafo precedente, contribuire a delineare, descrivere e comprendere meglio il fenomeno complesso della SD focalizzandosi su alcune aree di indagine ancora poco studiate, ovvero in primo luogo il ruolo e i punti di vista sul fenomeno di tutti gli attori coinvolti, non solo di insegnanti e di studenti, ma anche di dirigenti scolastici, famiglie, operatori del Terzo Settore, cittadini, amministratori locali, con un particolare focus sul ruolo degli enti del Terzo Settore che è cruciale nella mediazione tra scuola e territorio. In secondo luogo, riteniamo sia utile delineare in modo chiaro le dinamiche micro, meso e macro-sistemiche e tra attori diversi interessate nel fenomeno e in quali modi specifici esso sia collegato alla costruzione di un certo tipo di comunità educante. Infine, grazie ad un approfondimento dei suoi elementi caratterizzanti inseriti in una visione globale del fenomeno che ne restituisca un "ritratto interpretativo" (Mortari & Ghirotto, 2019) e ad una sistematizzazione dei fondamenti pedagogici e delle pratiche didattiche da esso utilizzate, si ritiene interessante tentare una modellizzazione di una o più forme di SD, con la duplice finalità di delineare un lessico comune di riferimento e di diffondere questa pratica in vari contesti scolastici nazionali e internazionali, in modo che possa diventare una proposta curricolare sistematica capace di superare il suo attuale carattere emergenziale legato a progetti contingenti e di breve durata, e che sia valorizzata come innovazione didattica adatta a rispondere alle sfide educative del nostro tempo.

L'indagine prevede una parte di ricerca bibliografica per analizzare lo sviluppo storico della SD, i suoi presupposti pedagogici e la sua attualità (cfr. Par.1), ed una parte di ricerca empirica che ha lo scopo di esplorare la pluralità dei punti di vista e delle percezioni sul fenomeno e la complessità del sistema in cui esso si svolge. L'intento della indagine empirica è quello di, attraverso una approfondita analisi fenomenologica dell'esperienza viva, complessa e di buona qualità pedagogica di SD, contribuire

a individuare gli elementi, i temi, le questioni, le interrelazioni tra gli elementi caratterizzanti e tra i soggetti coinvolti, le dinamiche sistemiche, le criticità, che caratterizzano questo fenomeno multifattoriale ancora, come dicevamo nel paragrafo precedente, per certi versi sfuggente e in via di configurazione.

La ricerca empirica ha assunto come oggetto di indagine il caso di un progetto di SD svolto a Roma. Il progetto biennale si chiama *Scuola diffusa* e si è svolto nel municipio VIII della città metropolitana di Roma da gennaio 2024 a giugno 2025. Si tratta di un parternariato co-progettato e siglato da un ente locale (il Municipio VIII), 4 enti del Terzo settore dello stesso territorio, 3 scuole. È stato finanziato dal Bando per le comunità educanti della Impresa Sociale *Con i bambini* con l'intento di sostenere l'infrastruttura socio-educativa sui territori per affrontare i problemi strutturali dell'educazione e dell'istruzione, favorendo la costruzione e il potenziamento di comunità educanti efficaci e sostenibili nel tempo, che siano in grado di costituire la struttura educativa del territorio di riferimento. L'obiettivo del progetto è quello di realizzare percorsi scolastici di SD attraverso la partecipazione attiva dei vari attori della comunità territoriale; la finalità più ampia è quella di aggregare la comunità territoriale attorno ai temi dell'educazione e dell'istruzione come responsabilità sociale condivisa, in modo da costruire una collaborazione stabile e a lungo termine.

Il ricercatore è venuto a conoscenza del progetto del municipio grazie al contatto con uno dei promotori e capofila: l'Associazione *Io Sono*, un ente del Terzo settore che riconosce e pratica l'approccio pedagogico dell'*Outdoor Education* e ha una esperienza decennale in tal senso in collaborazione con alcune scuole pubbliche, anche con la secondaria di II grado che è un livello di istruzione raramente coinvolto nei progetti di questo genere; è, inoltre, una realtà ben radicata nel tessuto del proprio territorio, da tempo coopera attivamente con l'amministrazione locale e il suo lavoro è stato riconosciuto dall'idoneità a molti bandi pubblici e privati in ambito educativo.

Il progetto biennale *Scuola diffusa* è iniziato fattivamente nel mese di febbraio del 2024. Dopo un primo ciclo di incontri formativi preliminari rivolti ad educatori e docenti sul tema dell'*Outdoor Education*, sono stati organizzati tre "tavoli di lavoro" pubblici sui temi Scuola, Servizi, Ambiente, che hanno utilizzato una metodologia cooperativa di co-costruzione di conoscenza e di co-progettazione di attività in relazione ai bisogni delle scuole e del territorio del municipio. I tre percorsi si sono svolti durante tutto il periodo del progetto biennale, per un totale di 20 incontri circa a cui hanno partecipato docenti, genitori, operatori di enti del Terzo settore del territorio, educatori, studenti, amministratori locali, cittadini del municipio (30 persone circa per ogni percorso), che si sono confrontati, hanno individuato obiettivi condivisi e hanno progettato azioni e attività di SD con la finalità collettiva di incidere sulla qualità dell'istruzione e di costruire la comunità educante del territorio. Parallelamente ai tavoli di lavoro sono stati attivati i percorsi di SD che hanno coinvolto alcune classi di due Istituti Comprensivi e di una Scuola Secondaria di II grado (IC Pincherle, IC Pisacane, e IISS Rossellini) per un totale di circa 120 studenti (7-18 anni), 20 docenti, 3 dirigenti scolastici. Le attività didattiche sono state realizzate grazie alla collaborazione tra dirigenti, insegnanti, studenti, operatori del Terzo settore, ed hanno coinvolto la partecipazione attiva della cittadinanza del territorio. Nel progetto sono stati pianificati anche due convegni, uno in itinere e uno conclusivo. Durante tutto lo svolgersi del processo, gli operatori degli ETS promotori del progetto si sono altresì impegnati in momenti di progettazione e verifica. Sia durante i tavoli di lavoro che negli incontri di programmazione, ampio spazio è stato dedicato alla riflessione sui processi in atto con l'obiettivo di far emergere i punti di forza e i punti critici dell'educazione diffusa e della comunità educante territoriale.

Il caso in questione è stato selezionato, oltre che per l'alto profilo di qualità pedagogica dell'esperienza dell'ente capofila, in quanto si tratta di una esperienza emblematica di SD sotto molteplici punti di vista:

– è un parternariato che ha una forte vocazione alla collaborazione tra una pluralità ampia di attori, coinvolti effettivamente già nella fase progettuale e in tutto il processo di realizzazione;

- l'ampiezza e la forte impronta corale del progetto, che ha visto impegnati tutti i componenti della comunità anche nella progettazione degli interventi, consente sia una osservazione delle esperienze della pluralità die soggetti che dovrebbero essere coinvolti nelle pratiche di SD, non solo di insegnanti e studenti, ed offre anche un punto di osservazione significativo sui processi di costruzione della comunità educante e sulle dinamiche ad essa correlate;
- la realizzazione di incontri aperti a tutta la comunità, anche ai liberi cittadini ha inserito il progetto in una cornice che considera l'educazione come una responsabilità sociale condivisa;
- la pianificazione e la realizzazione del progetto valorizzano l'apporto originale e proficuo di ciascuno, anche dei soggetti solitamente meno ascoltati nelle programmazioni educative, motivando tutti ad una partecipazione attiva;
- nel progetto è stata previsto un ruolo attivo dei bambini e dei ragazzi studenti anche nella fase di progettazione e di riflessione sui processi;
- la presenza degli ETS radicati nel territorio ha permesso un ampio e ricco utilizzo di molti e diversificati spazi urbani come ambienti di apprendimento;
- i corsi di formazione e le attività hanno riguardato nello specifico le pratiche didattiche esperienziali e situate inserendole nella cornice di senso dell'approccio *Outdoor Education* al fine di promuovere un processo di innovazione didattica significativo e condiviso;
- sono stati chiamati in causa nel progetto studenti e/o docenti dei vari livelli di istruzione dalla Scuola dell'infanzia alla Secondaria di II grado permettendo di osservare l'implementazione della SD nei vari gradi;
- gli attori coinvolti hanno identificato la loro proposta come "Scuola diffusa" sin dal nome che hanno scelto per il progetto e negli obiettivi hanno parlato esplicitamente di sperimentare la SD come nuovo modello educativo grazie al rafforzamento della sinergia tra scuole, famiglie e territorio (Associazione Io Sono, 2023);
- il territorio interessato è ampio e diversificato e quindi offre uno spaccato ricco su vari ambienti urbani ed educativi: l'VIII municipio di Roma è un'area di circa 130000 abitanti che si estende da Piazzale Ostiense fino a quasi all'areoporto di Ciampino e da viale Marconi al parco della Caffarella, vi si trovano vari punti di interesse storico, archeologico, naturalistico ed é caratterizzato da alcune zone più centrali interessate dagli attuali processi di *gentrification* (ad esempio, i quartieri Ostiense e Garbatella) e altre considerate di periferia e contraddistinte da situazioni di povertà educativa e disagio sociale (ad esempio, i quartieri di Tor Marancia o Torricola).

Inoltre, il progetto territoriale ha preso avvio assieme alla ricerca; questo ha permesso di seguirlo nel suo svolgersi sin dalle sue prime battute e ha consentito al ricercatore di partecipare anche agli incontri di co-progettazione iniziali in modo tale da poter osservare la globalità dello svolgimento del processo.

La ricerca empirica si sta occupando di far emergere le concezioni e le interpretazioni di SD degli attori diversificati impegnati nel progetto descritto (sia nei tavoli di lavoro, che nella progettazione, che nelle attività didattiche) e di osservare e descrivere le dinamiche sistemiche implicate nella SD, assumendo come fonte essenziale l'osservazione dello sviluppo del progetto e la descrizione riflessiva delle proprie esperienze da parte degli attori coinvolti. È stato, inoltre, concordato con l'Associazione *Io Sono* l'obiettivo di elaborare, a partire dai dati raccolti durante l'indagine empirica e dalle elaborazioni riflessive sul progetto esplicitate dagli operatori dell'Associazione, delle Linee guida utili per implementare nel municipio VIII di Roma una proposta di SD che non abbia le caratteristiche di un progetto sporadico e contingente, quanto, piuttosto, che possa essere implementata sistematicamente nella didattica curricolare a medio e lungo termine. Tali Linee guida, sebbene verranno redatte con l'intento di essere uno strumento operativo per il territorio locale, permetteranno di definire un insieme di principi e buone pratiche potenzialmente trasferibili, con gli adeguati adattamenti, ad altri contesti.

All'interno del progetto "Scuola diffusa" del municipio VIII di Roma assunto come caso di indagine,

il ricercatore svolge la ricerca partecipando ad alcuni incontri di co-progettazione dei tavoli di lavoro, ai convegni, ad alcune attività didattiche svolte sul territorio, ad alcune riunioni di programmazione e verifica, alla elaborazione delle Linee guida. Questa osservazione partecipata consente di cogliere non solo la percezione delle esperienze vissute, ma anche le dinamiche intra e intersoggettive e dei micro, meso e macro sistemi impegnati nel fenomeno e lo svolgersi del processo di attuazione della SD e di elaborazione riflessiva su di essa. Inoltre, ai fini dell'indagine vengono somministrati interviste, questionari a domande aperte, focus group ad alcuni dei partecipanti al progetto, con l'obiettivo di raccogliere le descrizioni riflessive delle esperienze. Saranno oggetto di indagine anche i video e le foto raccolte da docenti, operatori ETS e studenti durante le attività didattiche, con l'intento primario di indagare le esperienze di SD vissute dagli studenti e dai cittadini, ma anche di rilevare le rappresentazioni degli operatori e degli insegnanti.

A partire da questa analisi e ponendo in relazione lo studio di caso con la ricerca bibliografica sui fondamenti pedagogici e le pratiche in atto, la finalità è quella di pervenire alla definizione di uno o più modelli possibili di SD che siano implementabili in modo sistematico e a lungo termine nella didattica curricolare in diversi contesti educativi e sociali.

Il progetto di ricerca, quindi, intende rispondere ai seguenti interrogativi:

- Quali significati attribuiscono i diversi attori alla propria esperienza di SD?
- Quali elementi caratterizzano l'esperienza della SD in termini di dinamiche micro, meso e macro sistemiche?
- Quali linee guida possono orientare la progettazione della SD?
- Quale modello (o modelli) pedagogico di SD come proposta curricolare sistematica può essere elaborato?

Pur tenendo conto che la ricerca di carattere qualitativo come lo studio di caso non produce risultati statisticamente generalizzabili, nella prospettiva fenomenologica si presume che sia possibile una trasferibilità dei risultati di questo studio in quanto il caso è emblematico e ricco di implicazioni utili a interpretare il fenomeno della SD a partire dalle esperienze vissute; perciò le conclusioni ottenute potranno essere utilizzate per procedere verso una modellizzazione della proposta di SD, per analizzare altri casi e per proporre, con i dovuti adeguamenti, interventi educativi anche in altri contesti.

3. Scelte metodologiche e procedurali

3.1 Quadro metodologico generale

Coerentemente con il tema, gli obiettivi e gli interrogativi presentati nei paragrafi precedenti, la ricerca è progettata secondo un paradigma qualitativo di tipo naturalistico (Creswell, 2012; Denzin & Lincoln, 1994; Lincoln & Guba, 1985; Mortari, 2007;) efficace per indagare la complessità del fenomeno all'interno del contesto di vita e con i soggetti impegnati direttamente con esso, e adatto a comprendere un fenomeno ancora poco conosciuto sul quale poter costruire una teoria piuttosto che verificarla (Mortari & Ghirotto, 2019); in particolare riteniamo che l'approccio fenomenologico alla ricerca qualitativa empirica (Benozzo & Priola, 2022; Mortari, 2023; Mortari & Ghirotto, 2019; Rubin & Rubin, 2012; Sità, 2012;) in questa ricerca sia adatto ad indagare i significati che i soggetti attribuiscono ai loro vissuti. La fenomenologia empirica, infatti, intende analizzare i vissuti dei soggetti per costruire una descrizione o un'interpretazione di quello che accade in uno specifico fenomeno "girando attorno" ad esso fino a raccogliere quanta più datità possibile (Mortari, 2019) fino ad arrivare a formulare una teoria del fenomeno.

Coerentemente con i presupposti metodologici appena descritti, è stato scelto di svolgere uno studio

di caso singolo e longitudinale (*holistic case study*, Bassey, 1999; Hamilton & Corbett-Whittier, 2013; Merriam, 2001; Yin, 1994) sulla esperienza di SD vissuta dalla comunità educante impegnata nel progetto svolto nel municipio VIII di Roma.

Venendo a contatto con le persone coinvolte nel progetto e partecipando alle loro attività, si è sviluppata progressivamente una comunanza di intenti di ricerca tra ricercatore e partecipanti, per cui l'indagine è diventata per alcuni aspetti una ricerca partecipata (Bassey, 1999; Bove & Sità, 2016): è stato individuato in modo collaborativo l'obiettivo di elaborare delle Linee guida per attuare la SD nel municipio VIII; sono stati costruiti e testati assieme alcuni strumenti di raccolta dati; sono state inserite nel progetto alcune attività co-progettate di raccolta di documentazione fotografica, audio e video; il ricercatore è stato coinvolto nella progettazione di alcune attività del progetto biennale. La dimensione partecipativa è stata scelta, e si sta ulteriormente sviluppando nel corso della ricerca, anche come "strategia di indagine contro-egemonica" (Mortari, 2007) che promuove azioni in cui i partecipanti sono attivamente coinvolti, e non solo considerati meri oggetti di indagine.

3.2 Disegno della ricerca

La raccolta dei dati è stata emergente (Lincoln & Guba, 1985; Merriam & Tisdell, 2016), ovvero non è stata rigidamente pianificata all'inizio dell'indagine e non ha utilizzato strumenti standardizzati prestabiliti, bensì si è sviluppata e si sta adattando in modo flessibile durante il processo di ricerca, modificando e inserendo strumenti specifici per esplorare temi e significazioni che sono emersi direttamente dai partecipanti, dal contesto, dai dati raccolti e dalle riflessioni in itinere, in modo tale da cogliere la ricchezza e la complessità delle esperienze contestuali e approfondirle seguendo delle piste giudicate interessanti o dei risvolti inaspettati. I dati collezionati in un momento del processo di ricerca hanno configurato le fasi successive della raccolta e dell'analisi, creando un ciclo continuo e ricorsivo di approfondimento.

Periodo	**Attività**	**Strumenti di indagine utilizzati**	**Attori coinvolti**
gennaio 2024-giugno 2025	Studio della letteratura di riferimento sui temi della ricerca e sugli aspetti metodologici	Ricerca bibliografica	Ricercatore
gennaio 2024	Scelta del contesto di indagine Primo contatto con il progetto individuato		Ricercatore
febbraio-aprile 2024	Prima fase esplorativa: osservazione del contesto Esplicitazione del posizionamento del ricercatore	Osservazione partecipante e note sul campo (10 h) Diario della ricerca	Docenti, genitori, educatori, operatori di ETS, cittadini, studenti, ricercatore
aprile 2024	Analisi ed elaborazione dei dati della fase esplorativa e riconfigurazione del progetto di ricerca Individuazione degli obiettivi della ricerca partecipata		Ricercatore Ricercatore, Operatori APS *Io Sono*

aprile 2024	Organizzazione e avvio della seconda fase Elaborazione scheda ad hoc di raccolta delle note sul campo Elaborazione traccia per le interviste e i focus group		Ricercatore
aprile 2024	Elaborazione questionario ad hoc		Ricercatore, Operatori APS *Io Sono*
aprile 2024-aprile 2026	Indagine sulle esperienze di scuola diffusa	Osservazione partecipante e note sul campo (70 h) Focus group (4) Interviste (14) Questionario	Docenti, genitori, educatori, operatori di ETS, cittadini, studenti, dirigenti, amministratori locali, ricercatore
novembre 2025- aprile 2026	Elaborazione delle Linee-guida		Operatori APS *Io Sono*, Ricercatore
marzo 2026-aprile 2026	Analisi documentazione foto, video		(*la documentazione riguarda docenti, educatori, operatori di ETS, cittadini, studenti*)
novembre 2025 - maggio 2026	Analisi, triangolazione ed elaborazione dei dati raccolti e analizzati		Ricercatore
maggio 2026-ottobre 2026	Elaborazione della modellizzazione Descrizione degli esiti della ricerca		Ricercatore

Tab. 1 – Schema sintetico del disegno di ricerca

3.3 Partecipanti

La scelta dei partecipanti alla ricerca è stata fatta secondo un *campionamento mirato* in quanto persone in grado di essere informative in modo selettivo perché hanno partecipato all'esperienza di SD oggetto dello studio di caso. Nell'indagine saranno coinvolti 7 insegnanti, 9 operatori di enti del Terzo settore, 4 genitori, 3 amministratori locali, 1 dirigente, 5 cittadini, 2 classi di scuola Primaria (9-10 anni), 1 classe di IIS, (17-18 anni).

3.4 Strumenti di raccolta dei dati

Sono stati scelti alcuni strumenti di raccolta dei dati utili a far emergere le percezioni, le interpretazioni, i significati attribuiti dell'esperienza di SD e gli elementi del contesto ecologico in cui il fenomeno si verifica. La metodologia di ricerca empirica fenomenologica ermeneutica può prevedere l'uso di vari strumenti di raccolta dei dati di tipo qualitativo (Ramsok, 2018; Sità, 2012); l'utilizzo di una pluralità di strumenti, infatti, permette di produrre diverse tipiologie di dati e, quindi, consente una analisi approfondita, ricca, dettagliata e multisfaccettata utile per portare alla luce le informazioni profonde sul

fenomeno (van Manen, 2016) e per svelare diverse prospettive e interpretazioni (Rubin & Rubin, 2012). Coerentemente con il quadro metodologico scelto, quindi, sono stati utilizzati i seguenti strumenti di indagine: l'osservazione partecipante e le note sul campo; le interviste semi-strutturate, in profondità, ricorsive; i focus group; il questionario a domande aperte; l'analisi di documenti fotografici, audio e video; il diario di ricerca.

Sono stati elaborati due strumenti ad hoc:

– uno schema per la raccolta delle note sul campo da utilizzare durante l'osservazione partecipante, nel quale sono stati integrati la descrizione fenomenologica delle esperienze, il confronto intersoggettivo, gli aspetti riflessivi del diario di ricerca e l'analisi contestuale alla raccolta dei dati;
– un questionario a domande aperte strutturato ispirandosi alla *Tecnica dei 6 cappelli* di Edward de Bono (2013) per indagare in modo multiprospettico l'esperienza; il questionario è stato co-progettato con gli operatori dell'Associazione *Io Sono* con i quali è stata svolta una fase di pre-test per minimizzare le ambiguità.

3.5 Procedure di analisi

Per l'analisi dei dati è stato scelto di operare una contaminazione tra l'analisi fenomenologica di tipo ermeneutico e riflessivo (van Manen, 1997, 2002, 2016; Traino & Bundon, 2021) e quella dell'approccio fenomenologico *Lifeworld Research* (Ashworth, 2003; Dahlbergh et al., 2002). La metodologia di analisi fenomenologica ermeneutica pone al centro l'azione e l'interpretazione soggettive, che sono inserite in un orizzonte storico, culturale, personale, contestuale, e che, invece di essere considerato un *bias* da eliminare o contenere, sono lo strumento imprescindibile del processo riflessivo, interrogante, dialogico della conoscenza. Essa considera la raccolta e l'analisi dei dati come processi che avvengono contemporaneamente e spesso in modo ricorsivo, caratterizzati da una valenza creativa, intuitiva, sensibile e contestuale; pertanto, non prescrive delle rigide procedure per l'analisi, bensì propone alcune pratiche passibili di modifiche e personalizzazioni da parte dei ricercatori, purché rimangano fedeli ai presupposti paradigmatici della fenomenologia e dell'ermeneutica.

In questa ricerca si è scelto di procedere con l'analisi dei materiali raccolti (note sul campo, testi di interviste, risposte ai questionari, testi dei focus group, documentazione audio, video e fotografica) attraverso una lettura o visione ripetuta nel corso della quale vengono annotate, alla luce delle domande di ricerca, osservazioni e commenti di diversa tipologia: sintesi; interpretazioni; interrogativi; descrizioni; temi; riflessioni e intuizioni del ricercatore; teorizzazioni; riferimenti alla letteratura scientifica; corrispondenze o contraddizioni tra parti del testo; significati culturali rivelati dalle immagini e dalle metafore culturalmente situate che sono state utilizzate. Tali note restituiscono una interpretazione da diverse angolazioni dei dati raccolti e del fenomeno. I dati raccolti, in particolare i testi delle interviste e dei questionari e, ove possibile, la documentazione video e fotografica, vengono anche analizzati individuando dei "profili soggettivi" che diano un senso unitario all'esperienza di SD di ciascun partecipante; successivamente i profili soggettivi vengono messi a confronto per portare alla luce gli aspetti condivisi e quelli divergenti. I materiali raccolti vengono altresì analizzati alla luce delle sette componenti del *mondo della vita* (*Lifeworld*) indicati da Ashworth (2003): sé, corporeità, relazionalità, temporalità, spazialità, attività, discorso. Coerentemente con il paradigma fenomenologico, queste componenti non sono state considerate come variabili da monitorare né come codici di una *checklist*, bensì come degli orientamenti attraverso cui filtrare, selezionare e organizzare i contenuti delle descrizioni delle esperienze raccolte.

Per consentire l'organizzazione chiara e l'ispezionabilità della basa empirica della ricerca, è stato strutturato un database dove trovano posto i dati e i materiali raccolti, le annotazioni, le interpretazioni, le descrizioni ecc.

La scelta di una pluralità di strumenti di indagine ha avuto l'obiettivo, secondo il principio di triangolazione, di combinare e sovrapporre i dati raccolti da fonti plurali e con tecniche di raccolta diversificate per rafforzare gli elementi di attendibilità dei risultati, ma anche per sviluppare percorsi inediti di comprensione di un fenomeno complesso ed in via di configurazione tenendo conto anche degli aspetti longitudinali e sistemici.

4. Stato dell'arte della ricerca

La prima fase dell'indagine ha preso avvio a gennaio del 2024 iniziando a strutturare la collaborazione con l'APS *Io sono* e proponendo il percorso di ricerca.

Dopo aver svolto una prima indagine esplorativa del contesto, il ricercatore si è inserito nel progetto "Scuola diffusa" attivato sul territorio avviando una osservazione partecipante che ha riguardato cinque incontri dei tavoli di lavoro, sette incontri di programmazione e verifica con gli operatori degli ETS, tre attività scolastiche (due di scuola Primaria e una di scuola Secondaria di II grado), due convegni, il percorso di elaborazione e scrittura della Linee guida (tuttora in corso).

Inoltre, finora sono stati raccolti 14 questionari (di insegnanti, operatori del Terzo settore, studenti), 6 interviste (2 insegnanti, 2 operatori, 2 genitori), 3 focus group incentrati sulla esplicitazione delle riflessioni riguardo all'esperienza di SD svolta (ogni focus group ha coinvolto dalle 4 alle 6 persone).

È iniziata l'analisi dei dati raccolti secondo un approccio fenomenologico ermeneutico e *Lifeworld*. L'analisi preliminare ha rivelato tre unità tematiche salienti:

- La concettualizzazione della SD. La SD viene interpretata come un approccio pedagogico o una forma di apprendimento che riguarda i contesti urbani. Viene considerata un tipo di esperienza di *Outdoor Education* che enfatizza l'integrazione tra apprendimenti formali e informali, e che riveste un'importanza cruciale nel promuovere l'attivismo della comunità educante. I partecipanti riferiscono un riconoscimento significativo della validità pedagogica di questo approccio, considerandolo una risposta innovativa e adeguata ai bisogni educativi contemporanei. Emerge, inoltre, come la SD acquista la valenza di un dispositivo di ricerca permanente che interroga gli spazi, le relazioni, le pratiche educative e le forme di comunità.
- Le riflessioni sui Patti educativi di comunità. La ricerca ha messo in luce una riflessione critica in corso sui Patti educativi di comunità. Si è riscontrata una percezione diffusa di insoddisfazione riguardo alla superficialità con cui tali patti vengono redatti. La necessità di sviluppare delle collaborazioni concrete, che impegnano realtà presenti endemicamente sul territorio, basate su progetti che siano relazionali oltre che efficienti o formalmente ben strutturati, è emersa come una priorità per evitare approcci puramente burocratici che sviliscono e impoveriscono questo strumento legislativo imprescindibile per l'attuazione della SD.
- La collaborazione tra insegnanti ed operatori del Terzo settore. L'indagine sta facendo emergere una polarizzazione conflittuale tra insegnanti e operatori; questa situazione alimenta ansia e isolamento, ostacolando le opportunità di collaborazione efficace. Gli insegnanti tendono a percepire i progetti esterni come intrusivi rispetto ai propri obiettivi curricolari. Inoltre, considerano gli enti del Terzo settore come soggetti subalterni, mentre questi ultimi desiderano un ruolo più integrato nella corresponsabilità educativa. Vengono evidenziati alcuni problemi relazionali causati da gelosie personali e competitività che compromettono il dialogo e la comunicazione e che interessano sia il rapporto tra insegnanti ed operatori, che i rapporti tra gli insegnanti o tra gli operatori.

I partecipanti alla ricerca stanno facendo emergere come sia cruciale promuovere una cooperazione consapevole, facilitando un dialogo attivo e costruttivo che riconosca il potenziale di corresponsabilità educativa dei vari soggetti. Sarebbe efficace, quindi, un approccio strategico e a lungo termine, ovvero

un modello di co-progettazione che vada oltre la mera risposta ai bisogni contingenti o ai singoli progetti sporadici, che favorisca l'interdipendenza tra le diverse organizzazioni presenti sul territorio e che consenta di costruire relazioni solide e durature.

Dall'analisi, dunque, stanno emergendo i primi risultati riguardo alla questione dei significati attribuiti all'esperienza di SD e all'interrogativo sulle dinamiche sistemiche. Nello specifico, stanno emergendo delle prospettive interessanti per quanto riguarda il coinvolgimento e la qualità dell'azione educativa degli operatori del Terzo settore, le implicazioni formative della SD sui cittadini e sui genitori, il ruolo degli amministratori locali, una visione nuova della scuola che decostruisce l'immagine tradizionale e abituale per costruire una possibilità di corresponsabilità educativa. Alla luce dei primi risultati, infine, possiamo iniziare a delineare alcuni tratti del possibile modello di SD che, come afferma De Bartolomeis (1983), non riduce il rapporto scuola-territorio alla realizzazione di attività come le visite a musei o le ricerche sul campo o alla ricerca di aule alternative a quelle scolastiche, bensì si interroga sul "come" uscire dagli edifici scolastici grazie ad una progettazione pedagogicamente ricca e a strumenti adeguati, ovvero si interroga su quali didattiche praticare, quali pedagogie intenzionare, con l'obiettivo di dare pari dignità alle molteplici risorse educative portando con sè il "superamento dello scuolacentrismo" e la valenza della "cultura del territorio" (De Bartolomeis, 1983).

5. Punti di forza e di criticita della ricerca

La ricerca sta facendo emergere i punti di vista diversificati dell'esperienza di SD, dando particolare risalto a tutti i vari ruoli impegnati e non solo a quello degli insegnanti e degli studenti.

Si auspica che la ricerca permetterà di far emergere le potenzialità della SD e la sua attuabilità nella didattica curricolare. L'oggetto della ricerca è un tema attuale e significativo in quanto amplia la conoscenza sulla SD e può migliorare la pratica educativa consentendo una decostruzione delle concezioni abituali della conformazione degli ambienti educativi e una conseguente riflessione didattica e pedagogica ampia che investe la configurazione del sistema di istruzione. Inoltre, può avere una certa risonanza in quanto i risultati possono essere trasferiti ad altri contesti. In accordo con i criteri di qualità delle ricerche qualitative (Tracy, 2010), il disegno di ricerca è stato costruito per raccogliere dati complessi e abbondanti; il tentativo è quello di salvaguardare e dare conto della vitalità olistica propria del fenomeno e del processo di ricerca tentando una restituzione che sia chiara ma non riduzionistica, e che tenga conto della natura rizomatica (Bocci, De Angelis et al., 2016; St. Pierre & Jackson, 2014) ed ermeneutica di un percorso di ricerca siffatto. In questo senso, l'ampiezza e la ricchezza dei dati raccolti può rappresentare un punto di forza piuttosto che un limite. Finora un ostacolo alla realizzazione della ricerca è stato quello di tentare di dare voce a tutti gli attori coinvolti utilizzando delle metodologie qualitative che implicano molto tempo e strategie che devono adattarsi alle esigenze diversificate dei vari ruoli: ad esempio, è stato più semplice osservare e intercettare le esperienze degli operatori del Terzo settore e degli insegnanti, piuttosto che quelle dei genitori e dei dirigenti scolastici. Nonostante nella ricerca empirica fenomenologica è considerato essenziale il confronto intersoggettivo per esplicitare i processi di ragionamento attivati durante l'azione di ricerca, per analizzare i risultati e per sostenere la partecipazione attiva dei soggetti coinvolti, si è rivelato difficile procedere ad un processo di *member checking* sui dati (Tracy, 2010), vista la pluralità delle figure partecipanti e la complessità del contesto di ricerca. Un altro aspetto critico è che vengono prese in considerazione le esperienze vissute di persone che lavorano e studiano in scuole di gradi diversi, quindi probabilmente sarà necessario un ulteriore approfondimento e una specificazione delle implicazioni del fenomeno, del modello e della proposta educativa per ogni ordine e grado scolastico. Oltre a quanto già detto, una criticità è che nella descrizione del disegno della ricerca e dei suoi esiti è necessario fare molto attenzione a distinguere il piano del progetto "Scuola diffusa" oggetto dello studio di caso da quello dell'indagine vera e propria che si occupa di SD. Infine, un altro punto critico è la finalità della modellizzazione che può essere considerata un traguardo illegittimo

per una ricerca qualitativa di matrice fenomenologica ed ermeneutica che pone al centro le soggettività sia delle esperienze oggetto di indagine che delle scelte e delle interpretazioni del ricercatore; nonostante ciò, nella trattazione si è tentato di suggerire una prospettiva di comprensione del fenomeno e di modellizzazione, funzionale alla descrizione interpretativa inedita del fenomeno emergente dal caso, che consenta l'elaborazione di una proposta di SD pedagogicamente fondata, solida, attuabile, trasferibile, flessibile, adeguata ai bisogni educativi e di rinnovamento della scuola e delle comunità urbane attuali. In questo senso viene perseguita la duplice finalità della ricerca pedagogica di arricchire la conoscenza sull'educativo e di migliorare in senso trasformativo la realtà (Bocci, 2012).

Riferimenti bibliografici

Antonietti, M., Bertolino, F., Guerra, M., & Schenetti, M. (Eds.) (2022). *Educazione e Natura. Fondamenti prospettive, possibilità*. FrancoAngeli.

Associazione Io sono (2023). *La nostra scuola diffusa*. Comune-info. https://comune-info.net/scuole-aperte/la-nostra-scuola-diffusa/

Ashworth, P. (2003). An Approach to Phenomenological Psychology: The Contingencies of the Lifeworld. *Journal of Phenomenological Psychology*, *33*(2), 145-156. https://doi.org/10.1163/156916203322847119

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

Benozzo, A., & Priola, V. (2022). *Interrogare la ricerca qualitativa. Pratiche critiche e sovversive*. Raffaello Cortina.

Bertolini, C., Scipione, L., Landini, A., & Vezzari, A. (2023). La scuola al museo: l'esperienza di apprendimento dal punto di vista degli alunni. *Lifelong Lifewide Learning*, *19*(42), 391-407. https://doi.org/10.19241/-lll.v19i42.736

Birbes, C. (Ed.) (2018). *Outdoor Education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche*. Pensa MultiMedia.

Bocci, F. (2012). La ricerca nella prospettiva della Pedagogia Speciale. In L. d'Alonzo & R. Caldin (Eds.), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca* (pp. 61-82). Liguori.

Bocci, F. (2019). Un modo umano di organizzarci. Le logiche dei confini nel tempo della medicalizzazione: scenari e possibili vie di uscita. *Cooperazione Educativa*, 68, 3, 26-32.

Bocci, F., De Angelis, B., Fregola, C., Olmetti Peja, D., & Zona, U. (2016). *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*. Pensa MultiMedia.

Bordin, M. (Ed.) (2021). *Scuola Sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa*. Feltrinelli.

Borghi, L. (2000). *La città e la scuola*. Eleuthera.

Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi.* Guerini. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-29

Bove, C., & Sità, C. (2016). Collegare le voci della ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti. *Encyclopaideia*, *20*(44), 57-72.

Calandra, L. M., Gonzalez, T., & Vaccarelli, A. (2016). *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*. Pensa MultiMedia.

Canevaro, A., & Montanari, M. (2020). Inclusione, questioni sanitarie e distanziamento sociale tra bambini. *Nuova Secondaria*, 2, 29-40. https://doi.org/10.36283/nuovasecondaria.n2.2020.29

Cannella, G., Chipa, S., Jose Mangione, G. R., & De Santis, F. (2023). *La scuola diffusa. Spazi, didattica, interprofessionalità. Analisi dell'esperienza di Reggio Children.* INDIRE.

Cardarello, R. & Pintus, A. (Eds.) (2019). *Oltre le mura. L'infanzia e la scoperta degli spazi pubblici in città*. Junior.

Castoldi, M. (2020). *Gli ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola.* Carocci.

Chianese, G., & Bocchi, B. (2023). Ecosistema educativo diffuso: reti innovative e connettive tra scuola e città. *Pedagogia oggi*, *21*(2), 132-139. https://doi.org/10.7346/PO-022023-15

Chianese, G., & Bocchi, B. (2025). La città come luogo di apprendimento condiviso e intergenerazionale. In B. De Angelis (Ed.), *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale. Teorie e buone pratiche per la pedagogia* (pp. 103-111). Roma Tre Press. https://doi.org/10.13134/979-12-5977-438-5

Chipa, S., Cannella, G., & Mangione, G. R. J (2023). La scuola diffusa in aule decentrate. Analisi delle competenze spaziali dei docenti. *Open Journal of UIL University*, *4*(8), 28-43. https://doi.org/10.57568/iulresearch.v4i8.506

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.

Dahlberg, K., Drew, N., & Nystrom, M. (2002). *Reflective Lifeworld Research*. Studentlitteratur.

De Angelis, B. (2019). Percorsi didattico-educativi per la promozione dell'inclusione in ambiente naturale. In V.

Carbone, G. Carrus, & F. Pompeo (Eds.), *Giornata della Ricerca del 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione*. Roma Tre Press.
De Angelis, B. (Ed.) (2025). *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale. Teorie e buone pratiche per la pedagogia*. Roma Tre Press. https://doi.org/10.13134/979-12-5977-438-5
De Bartolomeis, F. (1983). *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato.* La Nuova Italia.
De Bono, E. (2013). *Sei cappelli per pensare*. Rizzoli.
Dello Prete, F., & Balestri, F. (2022). Relational Design for a Diffuse Education. *Formazione e Insegnamento*, *20*(1I), 53-63. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22_06
Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Sage.
Dozza, L., & Cardinaletti, C. (Eds.) (2022). *Questa è l'Outdoor Education. Un laboratorio di Pedagogia itinerante*. Zeroseiup.
Farnè, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Carocci.
Frabboni, F., Pagliarini, C., & Tassinari, G. (1990). *Imparare la città. L'extrascuola nel sistema formativo*. La Nuova Italia.
Greganti, P. (2023). Accessibilità e barriere culturali: progettare contesti tra cultura abilista e cultura inclusiva. In L. Farroni, A. Carlini, & M. F. Mancini (Eds.), *Orizzonti di accessibilità. Azioni e processi per percorsi inclusivi* (pp. 67-75). Roma Tre Press.
Gruenenwald, D. A., & Smith, G. A. (Eds.) (2008). *Place-Based Education in the Global Age. Local Diversity*. Routledge.
Hamilton, L., & Corbett-Whittier, C. (2013). *Using case Study in Education Research*. Sage.
Landi, L., Jornet, A., Bertolini, C., & Esteban-Guitart, M. (2025). "Scuola diffusa" y educacion apliada como practica socio-educativa para la inclusion. Un estudio cualitativo. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion de Profesorado*, 28(1), 77-92. https://doi.org/10.6018/reifop.63961
Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
Malaguzzi, L. (2010). *I Cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia.* Junior.
Merriam, S. B. (2001). *Qualitative research and Case Study Application in Education*. Jossey-Bass.
Merriam, S. B., & Tisdell, E. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.
Mortari, L. (2019). La fenomenologia empirica. In L. Mortari & L. Ghirotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 41-76). Carocci.
Mortari, L. (2023). *Fenomenologia empirica*. Il Nuovo Melangolo.
Mortari, L. & Ghirotto, L. (Eds.) (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.
Mottana, P., & Campagnoli, G. (2017). *La città educante. Manifesto dell'educazione diffusa. Come oltre passare la scuola*. Asterios.
Muzzi, C. (2025). A Reggio Emilia la città diventa scuola: un progetto di comunità "Scuola diffusa". In B. De Angelis (Ed.), *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale. Teorie e buone pratiche per la pedagogia* (pp. 130-147). Roma Tre Press. https://doi.org/10.13134/979-12-5977-438-5
O'Neill, D., Kelly, R., McCormack, O., & Azevedo, N.H. A. (2024). Systematic Review on Education Outside the Classroom: Lessons for Science EOC Practices. *Sustainability,* 2024/16, 5346. https://doi.org/10.3390/su16155346
OECD – Organization for Economic Co-operation and Development (2020). *Back to the Future of Education: four OECD Scenarios for Schooling*. OECD.
Pizzigoni, G. (1961). *Le mie lezioni ai maestri d'Italia.* La Scuola.
Quaglia, R. (2022). *Quartiere educante. L'esperienza della scuola diffusa nei Quartieri Spagnoli di Napoli*. Zeroseiup.
Ramsook, L. (2018). A Methodological Approach to Hermeneutic Phenomenology. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 10 (1), 14-24.
Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Sage.
Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Carocci.
Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitative in educazione. Problemi e Metodi*. Carocci.
St. Pierre, E., & Jackson, A. (2014). Qualitative Data Analysis after Coding. *Qualitative Inquiry*, 20 (6), 715-719. https://doi.org/10.1177/1077800414532435
Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. https://doi.org/10.1177/1077800410383121
Traino, L. R., & Bundon, A. (2021). Developing the craft: Reflexive accounts of doing reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and healt*, 13 (5), 705-726.

van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Althouse Press.
van Manen, M. (Ed.) (2002). *Writing in the dark: Phenomenological studies in interpretative inquiry*. Althouse Press.
van Manen, M. (2016). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315422657
Ward, C. (2018). *L'educazione incidentale*. Eleuthera.
Yin, R. (1994). *Case Study research: Design and Methods*. Sage.
Zadra, C. (2022). *A casa nel mondo. Pedagogia dei luoghi ed esperienze educative estese*. Guida.

I.14
Il ruolo della supervisione pedagogica nei contesti socio-educativi
The role of pedagogical supervision in educational contexts

Alice Femminini
Sapienza Università di Roma, Dipartimento di psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione
alice.femminini@uniroma1.it

I rapidi cambiamenti socio-culturali che caratterizzano la società contemporanea investono in misura crescente anche gli ambienti di lavoro, che si trovano a fronteggiare nuovi bisogni formativi e di aggiornamento professionale. Alcuni settori, in particolare quello educativo e sociale, richiedono da sempre aggiornamenti costanti e processi di apprendimento organizzativo (Argyris & Schön, 1978; Boffo, 2024) per rispondere efficacemente alle esigenze attuali. Nonostante l'importanza riconosciuta alla formazione permanente, nei contesti educativi gli spazi dedicati a questo ambito sono spesso ridotti (Cardinali, 2019), trascurando la professionalità di figure fondamentali per i servizi sociali. Per contribuire al riconoscimento di tali figure e rafforzare la qualità dei servizi, il Piano Nazionale per gli interventi sociali ha introdotto la supervisione professionale come Livello Essenziale delle Prestazioni Sociali. Questo strumento rappresenta uno spazio di riflessione guidata, finalizzato ad analizzare le pratiche professionali, sviluppare nuove competenze e contrastare fenomeni legati a stress e *burnout* degli operatori (Olivieri, 2024).
L'obiettivo della ricerca è valutare la diffusione di questo strumento nei diversi servizi educativi e il suo impatto sul benessere e sullo sviluppo delle competenze professionali dei professionisti dell'educazione. Inoltre, si intende approfondire la specificità dell'approccio pedagogico, esaminando la formazione dei supervisori pedagogici e le tecniche e gli strumenti impiegati. A partire da una revisione della letteratura sull'argomento (Femminini et al., 2024), vengono presentati i principali risultati emersi, evidenziando alcuni parallelismi con una prima indagine esplorativa sulle percezioni degli educatori rispetto al ruolo della supervisione nel loro lavoro (Femminini & Stanzione, 2025). In conclusione, vengono illustrate le fasi successive della ricerca, attualmente in corso.

Parole chiave: benessere lavorativo, contesti socio-educativi, riconoscimento professionale, supervisione pedagogica, sviluppo professionale.

The rapid socio-cultural changes that characterize contemporary society are increasingly affecting the workplace, which is faced with new training and professional development needs. Some sectors, particularly education and social services, have always required constant updating and organizational learning processes (Argyris & Schön, 1978; Boffo, 2024) in order to respond effectively to current needs. Despite the recognized importance of lifelong learning, educational contexts often offer limited space for such activities (Cardinali, 2019), overlooking the professionalism of key figures within social services.
To support the recognition of these professionals and enhance service quality, the National Plan for Social Interventions has introduced professional supervision as an Essential Level of Social Services. This tool provides a guided space for reflection, aimed at analyzing professional practices, fostering new competencies, and addressing issues related to stress and burnout among practitioners (Olivieri, 2024). The objective of this research is to assess the prevalence of supervision across various educational services and its impact on the well-being and professional development of education professionals. Furthermore, the study seeks to explore the specific characteristics of the pedagogical approach, examining the training of pedagogical supervisors as well as the techniques and tools employed. Drawing on a review of the literature on the subject (Femminini et al., 2024), the paper presents key findings and highlights parallels with an initial exploratory study on educators' perceptions of supervision in their work (Femminini & Stanzione, 2025). Finally, the subsequent phases of the ongoing research are outlined.

Keywords: work well-being, socio-educational contexts, professional recognition, pedagogical supervision, professional development.

1. Quadro teorico di riferimento

Il complesso sistema del lavoro sta attraversando crescenti trasformazioni, spinte da profondi cambiamenti nella domanda. In particolare, la richiesta di interventi socio-educativi, richiama l'attenzione sullo sviluppo e sul rafforzamento del sistema dei servizi sociali, come previsto dal Fondo nazionale per la lotta alla povertà e all'esclusione sociale, istituito dalla legge di Bilancio 2016. I servizi sociali rappresentano un presidio imprescindibile sul territorio per la prevenzione e la cura di persone in situazioni di bisogno o di difficoltà, garantendo loro benessere e pieno accesso ai diritti di cittadinanza. In continuità con quanto disciplinato dalla Legge 328/2000, che all'art. 20 prevede la realizzazione del sistema integrato degli interventi e dei servizi sociali attraverso un Piano nazionale, il Decreto Legislativo 147/2017 (art. 21) riforma la governance del Fondo nazionale per le politiche sociali (FNPS) e prevede che la programmazione relativa alle politiche sociali sia oggetto di Piani ad hoc, all'interno dei quali vengano individuate alcune attività fondamentali, chiamate Livelli Essenziali per le Prestazioni Sociali (LEPS).

In questa ottica di rafforzamento della qualità del sistema, tra gli altri interventi, si è ritenuto necessario investire in primo luogo sul benessere dei professionisti del sociale e dell'educazione attraverso strumenti volti a promuovere il sostegno psicologico e la formazione continua, al fine di prevenire forme di *burnout* e sostenere la costruzione di una solida identità professionale capace di rispondere efficacemente agli urti e alle richieste lavorative (Tesi & Gianneti, 2016). Spesso queste figure non godono di un completo riconoscimento professionale e la loro identità tende a rimanere statica, incapace di svilupparsi e adattarsi ai cambiamenti che interessano il mondo del lavoro (Corbucci et al., 2021).

Per raggiungere questi obiettivi, la supervisione professionale è stata inserita come Livello Essenziale trasversale a quelli previsti e definiti dal Piano Sociale Nazionale 2021-2023, al fine tanto di prevenire e contrastare fenomeni legati al *burnout*, quanto di promuovere la costruzione di solide figure professionali in grado di individuare risposte di qualità ai nuovi bisogni sociali. La supervisione si configura come processo di supporto e accompagnamento permanente all'intervento professionale; sistema metariflessivo di pensiero sull'azione, spazio di confronto e riflessione guidata dove si analizzano le dimensioni emotive e metodologiche-progettuali dell'intervento, trasformando l'esperienza in sapere spendibile nel lavoro (Oggionni, 2013).

Per sostenere e accompagnare il processo di implementazione e monitoraggio sul territorio, è stata istituita una Cabina di Regia nazionale che ha prodotto un documento di accompagnamento al LEPS "Supervisione del personale dei servizi sociali", quale strumento di orientamento tecnico che ne definisce caratteristiche, funzioni, modalità e destinatari. I destinatari diretti sono i professionisti presenti nei servizi sociali tra cui: assistenti sociali, psicologi, operatori socio-sanitari, educatori professionali socio-pedagogici e pedagogisti.

Se, tuttavia, per alcune figure professionali, come assistenti sociali e psicologi, la supervisione era già prevista e obbligatoria, per educatori e pedagogisti è rimasta a lungo un'esperienza marginale, spesso attivata solo in situazioni emergenziali (Cardinali, 2019). Ciò è stato in parte dovuto al mancato riconoscimento formalizzato di tali figure professionali, colmato solo di recente con la Legge 15 aprile 2024, n. 55, che ha istituito l'Ordine delle professioni pedagogiche ed educative e i relativi albi professionali per educatori professionali socio-pedagogici e pedagogisti. Tale legge definisce il pedagogista come professionista di secondo livello, specialista dei processi educativi con autonomia scientifica e responsabilità deontologica, impegnato in attività di coordinamento, consulenza, progettazione, gestione, verifica, valutazione e supervisione pedagogica. L'educatore professionale socio-pedagogico viene definito come professionista operativo di livello intermedio, dotato di autonomia scientifica e responsabilità etica, impegnato nella progettazione, realizzazione e valutazione di interventi educativi. Pertanto, la supervisione viene riconosciuta come un potenziale sbocco professionale per i pedagogisti, oltre che un importante strumento formativo e di supporto per gli educatori, promuovendola come pratica strutturale della professione.

Tuttavia, data la sua recente introduzione nei contesti socio-educativi, risulta ancora relativamente poco diffusa per i professionisti dell'educazione (Olivieri, 2020). Inoltre, in diversi casi viene affidata ad altre figure professionali, come psicologi e assistenti sociali, sia a causa della persistente fragilità del riconoscimento della professione pedagogica, sia dell'assenza di percorsi formativi specifici per la preparazione dei supervisori pedagogici (Femminini & Stanzione, 2025). Se tale dinamica produce, da un lato, un arricchimento della pratica dovuta all'apporto di diversi saperi che si integrano in una prospettiva interdisciplinare, il rischio, di contro, è la perdita del contributo specifico dell'approccio pedagogico. Nonostante infatti il carattere dialogico e trasversale riconosciuto alla supervisione (Oggionni, 2013), è necessario che essa mantenga una chiara identità epistemologica e metodologica che permetta al professionista educativo di consolidare la sua professionalità e sviluppare competenze non riconducibili ad altre figure ad essa affini. A sostegno di quanto affermato, all'interno dello strumento di accompagnamento all'implementazione del LEPS "Supervisione del personale dei servizi sociali" (MLPS, 2023), viene specificato che nel caso di una supervisione interprofessionale, rivolta a un'équipe costituita da diverse figure professionali, il confronto trae beneficio dall'ibridazione dei saperi, poiché contribuisce alla costruzione di risposte più complete, coerenti e trasversali. Al contrario, nella supervisione monoprofessionale, destinata a un'unica categoria, l'eccessiva commistione di modelli e strumenti operativi di altre figure può generare confusione di ruoli e indebolire il processo di consolidamento dell'identità professionale.

Questa frammentazione si rispecchia anche nella produzione scientifica sull'argomento.

Un'analisi preliminare della letteratura evidenzia come la maggior parte dei contributi sia focalizzata sulla figura dell'assistente sociale, professione che ha storicamente elaborato una riflessione specifica in merito (Allegri, 2023; Kadushin & Harkness, 2014). Al contrario, risultano significativamente meno numerosi gli studi rivolti agli educatori professionali socio-pedagogici e ai pedagogisti. Inoltre, la ricerca empirica sulla supervisione pedagogica è ancora limitata e prevalgono, piuttosto, analisi di tipo teorico o riflessioni concettuali sul tema (Oggionni, 2013). Le meno diffuse indagini sperimentali tendono a prediligere altre figure professionali, in particolare assistenti sociali e psicologi, categorie maggiormente consolidate sul piano istituzionale. Un esempio rilevante in questo senso è rappresentato dal percorso avviato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali in collaborazione con il Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Assistenti Sociali e alcune università italiane (Bari, Milano-Bicocca, Cattolica del Sacro Cuore). In particolare, nell'ambito dello sviluppo del LEPS Supervisione, sono state avviate delle attività di monitoraggio per valutare l'introduzione della supervisione per gli assistenti sociali. Il percorso di valutazione si sviluppa in diverse azioni di ricerca, con l'obiettivo di comprendere l'efficacia della supervisione e i suoi effetti sul lavoro.

In questa fase di transizione, contraddistinta dalla prima ampia applicazione della supervisione professionale a tutto il personale dei servizi sociali, si rende necessario un raccordo con le attività di monitoraggio già avviate per altre categorie professionali. Tale allineamento risulta cruciale per colmare il duplice vuoto che interessa le professioni educative, tanto nella produzione scientifica quanto nei percorsi formativi (Montanari & Costantini, 2021). Lo studio si propone dunque di indagare il ruolo della supervisione pedagogica nei diversi contesti socio-educativi, analizzandone l'impatto sul benessere e sullo sviluppo di competenze e delineando le nuove sfide formative che accompagnano lo sviluppo di una professione in evoluzione.

2. Obiettivi e interrogativi della ricerca

Le professioni educative svolgono un lavoro estremamente complesso e dinamico, che richiede un continuo aggiornamento professionale per costruire nuove competenze basate sull'esperienza concreta, che sappiano rispondere ai problemi emergenti (Schön, 1987). In particolare, le competenze socio-emotive rappresentano l'insieme di abilità che vengono più frequentemente sollecitate all'interno della relazione

educativa (Iori, 2010; Salerni & Szpunar, 2019). Tali competenze risultano fondamentali non solo per favorire un clima relazionale positivo, ma anche per sostenere la crescita professionale degli educatori e promuovere il benessere lavorativo (Buccolo, 2020; D'Amico, 2018; Goleman, 1998). Nonostante la loro centralità, esse non ricevono ancora un adeguato spazio di formazione nei percorsi universitari (Stanzione, 2022), i quali tendono a privilegiare dimensioni più tecnico-disciplinari o teoriche, e raramente nel lavoro vengono supportate da strumenti organizzativi, come la supervisione (Stanzione, 2023). Questo aspetto comporta una certa asimmetria, poiché da un lato, nella pratica educativa quotidiana si richiede agli educatori la capacità di saper gestire dinamiche emotive complesse e di attivare competenze relazionali avanzate, dall'altro, la formazione iniziale e in servizio spesso non forniscono strumenti metodologici e pratici sufficienti a sviluppare tali abilità in modo consapevole e strutturato. Già nel 1993, lo psicoanalista Sergio Premoli pubblicava un articolo sottolineando l'importanza della supervisione come strumento di lavoro per gli operatori psico-socio-educativi, al fine di garantire loro uno spazio protetto, in cui poter "mettere mano alla lavorazione" dei numerosi problemi risultanti dalla relazione con gli utenti. La necessità di sviluppo professionale si accompagna, poi, al bisogno di consolidare l'identità professionale di queste figure, recentemente riconosciute con la Legge n. 15 aprile 2024, n. 55.

Data la sua recente estensione alle figure educative (educatori e pedagogisti) con il LEPS "Supervisione del personale dei servizi sociali", la presente indagine nasce dai seguenti interrogativi di ricerca:

– Quanto è diffusa la supervisione pedagogica nei diversi contesti socio-educativi?
– Quale contributo offre al benessere degli operatori e al loro sviluppo professionale?
– Quali strumenti e pratiche la caratterizzano?

In continuità con le normative vigenti, il progetto si propone di accompagnare la diffusione della supervisione pedagogica nei diversi contesti socio-educativi. Lo scopo generale è quello di valorizzarne la funzione come dispositivo di supporto al lavoro educativo, di promozione del benessere degli operatori e di garanzia della qualità delle risposte ai bisogni sociali.

In particolare, gli obiettivi specifici sono:

– ricostruire il quadro concettuale e sistematizzare la letteratura sul tema della supervisione pedagogica, definendo i tratti e le caratteristiche specifiche rispetto ad altre forme di intervento;
– analizzare l'effettiva diffusione della supervisione nel lavoro educativo e valutare il suo impatto sul benessere e sullo sviluppo professionale dei professionisti dell'educazione;
– approfondire gli strumenti e le tecniche impiegati dai supervisori pedagogici nelle loro sessioni, insieme all'esame dei loro percorsi formativi, al fine di ricostruire il profilo professionale e individuare le competenze da potenziare.

La riflessione si colloca all'interno del più ampio processo di riconoscimento normativo e culturale delle professioni educative, ponendosi in dialogo con le azioni di monitoraggio sul LEPS Supervisione promosse dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali per altre figure professionali. Tale prospettiva intende contribuire al consolidamento del dibattito scientifico e istituzionale sulla promozione di una vera e propria "cultura della supervisione" come leva di qualificazione e innovazione dei servizi educativi e sociali e tutela del benessere organizzativo.

3. Scelte metodologiche e procedurali

Per rispondere agli obiettivi descritti nello studio, la ricerca adotta una metodologia mista con approccio multifase (Trinchero & Robasto, 2019).

Nella prima fase del progetto è stata condotta una revisione sistematica della letteratura (Femminini et al., 2024), con l'obiettivo di identificare le caratteristiche, le funzioni e i modelli di supervisione pedagogica, nonché i benefici dimostrati dalla ricerca sul campo e i bisogni dei professionisti. A tale ricognizione teorica si è affiancato uno studio esplorativo, condotto attraverso interviste semi-strutturate a 39 educatori, volto a raccogliere le loro percezioni sulla supervisione nei diversi contesti lavorativi. L'obiettivo di questa fase preliminare era quello di delineare i confini del fenomeno oggetto di studio, al fine di orientare in modo più consapevole la seconda fase del progetto e definire con maggiore precisione le variabili da indagare.

La seconda fase prevede uno studio quantitativo correlazionale, attraverso la somministrazione di un questionario a un campione non probabilistico di convenienza di educatori professionali socio-pedagogici e pedagogisti, per identificare le pratiche di supervisione più diffuse e analizzare come queste possano promuovere il benessere e lo sviluppo delle competenze socio-emotive.

Le prime due fasi del progetto sono state sottoposte al controllo del Comitato Etico per la Ricerca Transdisciplinare (CERT) di Sapienza e approvate con numero di protocollo CERT_1907E5BBCFF.

La terza e ultima fase consiste in uno studio qualitativo descrittivo, basato su interviste semi-strutturate rivolte a supervisori pedagogici reclutati sulla base della loro disponibilità al termine dello studio quantitativo. L'obiettivo è individuare e descrivere le competenze professionali necessarie per l'esercizio della funzione di supervisione, ricostruendo i percorsi formativi e analizzando le tecniche e gli strumenti impiegati. Questa fase è stata sottoposta alla valutazione del CERT e approvata con numero di protocollo CERT_1990F1E40C4.

4. Risultati fase 1

4.1 La revisione della letteratura

Per rispondere al primo obiettivo dello studio è stata condotta tra il mese di marzo e maggio 2024 un'integrative review con approccio sistematico[1] (Ghirotto, 2020) a partire dalla seguente domanda di revisione: cosa emerge dalla letteratura riguardo al significato, alle pratiche e alle implicazioni della supervisione pedagogica nei contesti socio-educativi?

La revisione ha seguito criteri sistematici di ricerca[2], tra cui l'adozione del diagramma di flusso PRISMA per le fasi di identificazione, screening, eleggibilità e inclusione (Page et al., 2021). La ricerca, articolata su diverse banche dati (Scholar, Scopus, Eric, PsycInfo) e riviste nazionali di Fascia A (partendo dall'elenco ANVUR, settore disciplinare 11/D1 e 11/D2), ha inizialmente restituito 881 articoli nella fase di screening. Su questi sono stati applicati i criteri di inclusione ed esclusione che hanno portato alla valutazione di 121 contributi per l'eleggibilità e, successivamente, all'inclusione di 50 articoli. Data la variabilità dei dati e dei contributi inclusi, la sintesi è stata condotta attraverso un'analisi tematica riflessiva con approccio bottom-up (Braun & Clarke, 2006; Pagani, 2020), che ha permesso di organizzare gli studi attorno a 3 aree tematiche principali:

– caratteristiche della supervisione, tema che riassume i diversi modelli, approcci, pratiche e strumenti adottati nelle sessioni;
– benefici, tema che sintetizza i risultati delle ricerche empiriche che sottolineano gli effetti positivi

1 L'integrative review è una tipologia di revisione della letteratura che non si limita a raccogliere i risultati di studi empirici (qualitativi e quantitativi), ma arricchisce l'analisi attraverso una prospettiva teorica, integrando contributi concettuali e riflessioni teoriche sul tema in esame.

2 Per un approfondimento delle scelte metodologiche si rimanda al contributo di Femminini, Salerni e Stanzione (2024), pubblicato sulla rivista Lifelong Lifewide Learning, 22(45), pp. 393-410.

della supervisione sul benessere lavorativo, sul miglioramento del clima e della cultura organizzativa, sullo sviluppo professionale e sulla crescita negli apprendimenti;
– bisogni professionali, tema che riunisce i contributi che approfondiscono le percezioni dei professionisti dell'educazione in servizio, sottolineando la loro richiesta di formazione e supporto emotivo.

I contributi analizzati, in gran parte provenienti dal panorama nazionale, si distinguono per una forte impronta teorica e una ricca eterogeneità di ambiti socio-educativi indagati. Nonostante la molteplicità di definizioni attribuite al concetto di supervisione pedagogica, la letteratura evidenzia alcuni nuclei tematici ricorrenti. In particolare, la supervisione viene descritta come luogo del pensiero e spazio dialogico di apprendimento collaborativo, in cui sospendere l'operatività e riflettere criticamente sull'azione educativa (De Vita, 2022; Ferrante & Sartori, 2012; Oggionni & Palmieri, 2019; Paone, 2021; Riva & Ratsika, 2015). Emergono diversi modelli di supervisione pedagogica, che riflettono i diversi modi (riflessivo, sistemico, socio-materiale e clinico) di guardare alla scena e alla relazione educativa (Ferrante e Galimberti, 2018).

Dai risultati della revisione emerge come la supervisione pedagogica promuova lo sviluppo di alcune dimensioni chiave per il lavoro educativo. In primo luogo, la supervisione si configura come luogo di formazione continua e di costruzione di nuovi apprendimenti, in un'ottica trasformativa del sapere (Biffi, 2014; De Vita, 2022; Madriz, 2019; Montanari & Costantini, 2021; Riva & Ratsika, 2015; Spano, 2024; Stanzione & Di Genova, 2024; Zorga, 2002).

L'aspetto formativo, si integra con quello valutativo e di riprogettazione del lavoro, rendendo la supervisione uno strumento di monitoraggio dell'azione professionale, utile alla ricerca di senso e all'applicazione di strategie intenzionali (Cardinali, 2019; Ferrante & Sartori, 2012; Morsanuto et al., 2023; Oggionni, 2014), con una funzione di tutela della qualità del servizio (Davys & Beddoe, 2015; Giuliani, 2021; Oggionni, 2014).

Un'altra dimensione rilevante è quella del supporto emotivo, che si traduce nella capacità della supervisione di gestire il carico emotivo dei professionisti, ridurre lo stress e promuovere il benessere (Cadei et al., 2021; De Vita, 2022; Stiozzi, 2018). Le ricerche empiriche evidenziano effetti positivi sul benessere sociale ed emotivo, in particolare, nella riduzione di fenomeni negativi come *burnout*, stress e trauma secondario (Bottini et al., 2020; Carpenter et al., 2012; Cruells, 2014; Paradis et al., 2021; Stillman et al., 2020). Parallelamente, la supervisione favorisce fenomeni positivi come la soddisfazione lavorativa, l'autoefficacia nella gestione di problemi complessi, la percezione positiva del contesto lavorativo, il senso di supporto da parte dell'organizzazione e l'aumento dell'impegno e della fidelizzazione nel lavoro (Frosch et al., 2018; Giuliani, 2021; Lapischies et al., 2014; Morsanuto & Cardinali, 2020; Tumlu, 2022).

A questa dimensione si accompagna quella dello sviluppo di alcune competenze professionali ritenute fondamentali nel lavoro educativo. Tra queste le competenze riflessive e socio-emotive, come l'ascolto attivo, la consapevolezza emotiva, il riconoscimento dei propri punti di forza e debolezza, la collaborazione, la capacità di utilizzare le relazioni in modo trasformativo e lo sviluppo *dell'insight* personale (Bestazza, 2023; Biasin & Albertini, 2023; Morsanuto & Cardinali, 2020; Riva & Ratsika, 2015; Stanzione & Di Genova, 2024; Stillman et al., 2020; Tumlu, 2022; Zorga, 2002). Inoltre, la supervisione contribuisce al potenziamento di diverse abilità operative, come la gestione dei conflitti, il controllo del carico di lavoro, la pianificazione e l'analisi dei casi, il pensiero critico e l'empowerment decisionale (Carpenter et al., 2012; Cruells, 2014; Frosch et al., 2018; Paradis et al., 2021).

Un ulteriore contributo della supervisione riguarda il consolidamento dell'identità professionale, attraverso la condivisione di un linguaggio comune e di prassi consolidate (Cardinali, 2019; Cavicchioli, 2007; Ferrante & Sartori, 2012; Oggionni & Palmieri, 2019; Rigamonti & Formenti, 2020).

Infine, dai contributi emergono alcuni bisogni professionali ricorrenti. Tra questi, la richiesta di spazi dedicati alla riflessione e alla formazione continua, finalizzati all'aggiornamento delle competenze

e al mantenimento di elevati standard di qualità (Bove, 2015; Cadei et al., 2021; Ferrante & Galimberti, 2018; Marone & Navarra, 2019); la necessità di un sistema di supporto strutturato che integri il coordinamento, per affrontare problematiche legate al contesto e all'utenza, al fine di gestire situazioni ad alto contenuto emotivo (Balduzzi, 2007; Capurso, 2021; Gherardi, 2007; Spano, 2024); e il bisogno di uno spazio sicuro di confronto, utile alla costruzione di una solida identità e cultura professionale (Olivieri, 2020).

4.2 L'indagine esplorativa con i professionisti dell'educazione

Alla ricognizione teorica si è affiancata una fase di ricerca sul campo, finalizzata ad approfondire nel dettaglio il fenomeno oggetto di studio. L'indagine ha avuto come obiettivo l'esplorazione delle percezioni degli educatori professionali socio-pedagogici rispetto allo strumento della supervisione, con particolare attenzione al suo impatto sul benessere e sullo sviluppo delle competenze professionali. A tal fine, sono state realizzate interviste semi-strutturate volte a raccogliere le esperienze dirette degli educatori.

Il campione è non probabilistico di convenienza e costituito da 39 educatori, di cui 34 donne e 5 uomini, operanti in diversi contesti educativi e con esperienze diverse di supervisione. I dati raccolti sono stati categorizzati mediante un'analisi tematica riflessiva, con approccio bottom-up (Braun & Clarke, 2006; Pagani, 2020). Dall'analisi tematica emergono vari aspetti legati alla supervisione e al lavoro educativo, che sono stati organizzati in macro-categorie dentro le quali rientrano dei temi e a loro volta dei codici. Di seguito le principali macro-categorie, con il numero di occorrenze totali per ciascuna e una breve descrizione[3]:

- benefici della supervisione (325 codici): macro-categoria che include tutti i codici che evidenziano la funzionalità della supervisione nel lavoro degli educatori. Al suo interno si trovano sei temi che descrivono le aree di intervento della supervisione (Oggionni, 2013);
- caratteristiche della supervisione (196 codici): macro-categoria che raccoglie gli aspetti relativi alla struttura e all'organizzazione degli incontri, le caratteristiche del supervisore, il focus della supervisione e gli strumenti utilizzati;
- cosa rende efficace la supervisione (175 codici): macro-categoria costituita da due temi principali che esplorano i fattori che facilitano o ostacolano un buon intervento di supervisione, identificando gli elementi cruciali per la sua efficacia;
- bisogni degli educatori (58 codici): in questa categoria emergono due temi che distinguono da un lato i bisogni specifici degli educatori rispetto al focus della supervisione e, dall'altro, i bisogni più trasversali sollecitati dal contesto di lavoro;
- assenza di supervisione (50 codici): tale macro-categoria comprende due temi principali che descrivono, da un lato, le difficoltà che gli educatori affrontano in assenza di supervisione, e, dall'altro, le strategie e le risorse che mettono in campo.

Dalle interviste con gli educatori emerge con chiarezza come il supporto emotivo rappresenti una delle funzioni più rilevanti e maggiormente riconosciute alla supervisione. Essa consente infatti di gestire l'elevato carico emotivo e le emozioni difficili che spesso caratterizzano il lavoro educativo: "è importante tirare fuori le emozioni perché altrimenti diventa tutto sommerso". La supervisione viene dunque percepita come una sorta di "paracadute emotivo", capace di offrire contenimento e sostegno. Un altro

3 Per un approfondimento dei temi e codici emersi, si rimanda al contributo di Alice Femminini e Irene Stanzione intitolato "Lavorare con la supervisione pedagogica: esperienze e riflessioni dei professionisti dell'educazione" (2025), pubblicato su Form@re – Open Journal per la formazione in rete, 25(1), 349-363.

aspetto valorizzato dagli educatori riguarda la possibilità di avere uno spazio dedicato alla riflessione: "avere uno spazio in cui ci si ferma un attimo a ragionare, che non sia soffocato dalle esigenze della routine quotidiana, risulta estremamente utile". La supervisione viene così riconosciuta come un'occasione preziosa per confrontarsi, sviluppare nuove strategie e strumenti di lavoro, e affrontare in maniera più consapevole le criticità quotidiane.

La sua assenza, al contrario, può generare malessere, smarrimento, solitudine e difficoltà decisionali. In mancanza di questo supporto, alcuni educatori cercano risorse alternative, come il confronto informale con i colleghi, oppure fanno affidamento sulle proprie conoscenze pregresse per fronteggiare le situazioni più complesse.

Dal punto di vista strutturale e organizzativo, risulta interessante mettere a confronto quanto emerso dalle interviste con la normativa di riferimento, in particolare con la Scheda di accompagnamento all'implementazione emanata dalla Cabina di Regia.

La maggior parte degli educatori dichiara di svolgere la supervisione con regolarità, in linea con le disposizioni normative. La supervisione di gruppo mono-professionale prevede infatti un minimo di 16 ore annue, incontri di almeno 2 ore ciascuno, con una cadenza mensile, bimestrale o quindicinale.

Inoltre, si registra un sostanziale equilibrio tra la presenza di supervisori interni ed esterni all'organizzazione. Tuttavia, la normativa suggerisce come preferibile la supervisione esterna, per garantire maggiore neutralità: "Per mantenere la neutralità dell'intervento sull'operatore, il supervisore deve preferibilmente essere esterno all'organizzazione in cui si attua la supervisione; qualora sia interno, è necessario che non faccia parte dell'equipe supervisionata e che l'organizzazione adotti adeguate misure per evitare che la supervisione si configuri come controllo tecnico-amministrativo" (MLPS, 2023, p. 21).

Un aspetto critico riguarda l'identità del supervisore: nella maggior parte dei casi sono psicologi a condurre la supervisione degli educatori. Questo dato appare in netto contrasto con la normativa, secondo cui "il supervisore di un gruppo mono-professionale deve appartenere alla stessa professione del gruppo dei supervisionati" (MLPS, 2023, p. 22).

Infine, quando è stato chiesto agli educatori di suggerire possibili miglioramenti alla pratica della supervisione, o di indicare gli elementi più efficaci, sono emersi alcuni aspetti ricorrenti. In primo luogo, viene sottolineata la competenza del supervisore, intesa come formazione specifica e pertinente alla professione educativa. A questo si affianca la necessità di una maggiore regolarità degli incontri, attraverso una calendarizzazione chiara e ben organizzata. Un ulteriore elemento riguarda la richiesta di una strutturazione più definita del percorso, con obiettivi e tappe esplicite, poiché talvolta gli educatori riferiscono di percepire una mancanza di "continuum" e l'assenza di un percorso coerente.

Un altro elemento rilevante è rappresentato dalla preferenza per la figura di un supervisore esterno, percepito come più neutrale rispetto alle dinamiche interne e quindi in grado di facilitare una comunicazione autentica. Infine, gli educatori auspicano un equilibrio maggiore tra l'analisi di casi e la discussione di tematiche trasversali. Se infatti i casi specifici costituiscono un punto di partenza utile, in quanto spesso legati a episodi particolarmente impattanti, il rischio segnalato è quello di limitarsi a un approccio pratico e operativo, scivolando in una dinamica simile a quella delle riunioni di équipe, senza riuscire a sviluppare riflessioni più ampie e prospettiche sul lavoro educativo.

5. Discussione dei dati e stato dell'arte

La sintesi delle evidenze emerse dalla revisione della letteratura mette in luce diversi aspetti significativi. In primo luogo, si rileva la presenza di un ampio corpus teorico sulla supervisione pedagogica, che ne definisce con chiarezza le caratteristiche e le principali funzioni (Oggionni, 2013; Olivieri, 2020). Le indagini empiriche mostrano come la supervisione porti numerosi benefici, tra cui la diminuzione di stress e burnout, il miglioramento del benessere e lo sviluppo professionale degli operatori (Stillman et

al., 2020). Alcuni studi individuano inoltre una serie di elementi che ne aumentano l'efficacia (Bottini et al., 2020; Carpenter et al., 2012; Dagan et al., 2018; Mor Barak et al., 2009), quali: una chiara strutturazione del percorso, la regolarità degli incontri, un adeguato clima emotivo, il supporto al compito, la competenza del supervisore e la definizione di obiettivi educativi e di sostegno. La letteratura evidenzia anche il bisogno di supervisione nei contesti educativi, in coerenza con la normativa, come strumento essenziale per garantire formazione continua, occasioni di confronto professionale e uno spazio di supporto e riflessione strutturata (Cadei et al., 2021; Cardinali, 2019). Accanto a questi aspetti positivi emergono alcuni elementi da sottolineare circa la struttura e la maturità del campo di studi. In particolare, la letteratura risulta maggiormente centrata sul contesto nazionale, dato il forte radicamento della supervisione pedagogica nel quadro normativo italiano e l'assenza, a livello internazionale ed europeo, di un profilo professionale univoco dell'educatore: la figura assume infatti denominazioni differenti e talvolta si sovrappone ad altri ruoli riconosciuti nel sistema italiano (Fortin, 2020). Gli studi internazionali, pur meno direttamente sovrapponibili, offrono tuttavia spunti utili per ampliare la prospettiva, soprattutto rispetto ai modelli organizzativi, alle pratiche riflessive e ai sistemi di supervisione consolidati in altri contesti. Inoltre, si registrano alcune criticità trasversali: la mancanza di una formazione specifica per i supervisori pedagogici, la scarsità di ricerche empiriche nei servizi socio-educativi e una significativa eterogeneità di modelli, approcci e pratiche di supervisione, che rende complessa la comparazione tra esperienze diverse.

Infine, tra gli sviluppi futuri suggeriti dalla letteratura emergono diversi ambiti di indagine. Alcuni sottolineano l'importanza di condurre studi longitudinali che analizzino gli effetti a lungo termine della supervisione, con particolare attenzione a come determinati parametri possano incidere sulla sua efficacia (Cruells, 2014). Altri propongono di esplorare i benefici per l'utenza, ovvero gli effetti indiretti che la supervisione può produrre sui destinatari finali degli interventi educativi (Frosch et al., 2018). Un ulteriore filone di ricerca riguarda l'analisi dei legami tra supervisione e sviluppo di competenze, mettendo in luce come queste possano a loro volta influenzare il benessere lavorativo degli operatori (Stillman et al., 2020). Infine, viene evidenziata la necessità di svelare nel dettaglio ciò che avviene durante una sessione di supervisione, individuando strumenti e tecniche concretamente utilizzati dai supervisori (Dagan et al., 2018).

Tra queste prospettive, per lo sviluppo del presente progetto sono stati scelti, in particolare, gli ultimi due ambiti. Essi guideranno rispettivamente la seconda e la terza fase di lavoro, ponendo al centro sia l'indagine sui benefici della supervisione per gli operatori e per l'organizzazione, sia l'analisi delle modalità concrete di svolgimento delle sessioni, con attenzione agli strumenti e alle tecniche adottate dai supervisori.

A supporto di questa scelta, l'indagine esplorativa sugli educatori ha evidenziato significativi parallelismi con la letteratura. Da un lato emergono i benefici percepiti dagli educatori, quali supporto emotivo, gestione dello stress e sostegno alle pratiche professionali. Dall'altro, vengono messi in luce elementi che qualificano la pratica della supervisione, coerenti con quanto già delineato dagli studi precedenti. Tuttavia, vengono anche segnalati alcuni punti di debolezza, come l'assenza di formazione specifica per i supervisori pedagogici e l'estrema variabilità delle pratiche adottate, che spesso portano a percorsi frammentati, privi di una chiara strutturazione e di obiettivi definiti.

In considerazione di questa variabilità, si è deciso di sviluppare una scala di soddisfazione della supervisione ricevuta, basata su elementi di qualità ricorrenti e trasversali a tutte le pratiche, da includere nel questionario somministrato nella seconda fase del progetto. La scala monodimensionale per la valutazione della soddisfazione della supervisione è stata costruita su una scala Likert a 5 punti, da "per niente" a "del tutto". Essa comprende otto item, ciascuno volto a esplorare aspetti ritenuti fondamentali per misurare la qualità e l'efficacia della supervisione ricevuta. Le dimensioni indagate includono la competenza del supervisore, la regolarità e la struttura degli incontri, la chiarezza degli obiettivi, il supporto emotivo, la creazione di un clima sicuro e la soddisfazione generale. Di seguito un esempio di item incluso nella scala: "ritengo che il mio supervisore possieda le competenze e la preparazione necessarie per supportarmi adeguatamente nel lavoro che svolgo".

Rispetto allo stato dell'arte, la seconda fase del progetto è attualmente in corso e prevede la somministrazione di un questionario strutturato autocompilato rivolto ai professionisti dell'educazione (educatori e pedagogisti) che operano nei diversi settori socio-educativi.

Il questionario è articolato in sei sezioni principali:

- variabili *socio-anagrafiche*: età, sesso, titolo di studio, regione, ore e giorni di lavoro, anni di esperienza complessiva e presso il servizio attuale, ruolo, tipo di struttura, tipologia di intervento, target dell'utenza e sue caratteristiche;
- informazioni sulla natura e le caratteristiche della *supervisione ricevut*a: esperienza di supervisione, richiesta, finanziamento, obbligatorietà, retribuzione, ruolo del supervisore, presenza o assenza del coordinamento, valutazione della presenza del coordinamento, oggetto principale della supervisione, frequenza, forma, funzione e obiettivi, altri strumenti di supporto e suggerimenti per migliorare la pratica;
- livelli di *soddisfazione percepita* della supervisione ricevuta attraverso la scala monodimensionale precedentemente descritta;
- autopercezione delle *competenze socio-emotive*, attraverso il riadattamento in corso di validazione (Stanzione et al., 2024) del questionario EI (PcSc) di Metha & Sing (2013);
- livelli di *benessere/disagio*, in particolare attraverso: il Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale-WEMWBS- (Validazione italiana di Gremigni & Stewart-Brown, 2011) che misura attraverso una scala monodimensionale di 12 item il benessere mentale; l'Utrecht Work Engagement Scale- UWES (Validazione italiana di Pisanti, Paplomatas & Bertini, 2008) composto da 17 item che misura tre dimensioni: il vigore, la dedizione e il coinvolgimento nel lavoro.
- la *percezione del contesto di lavoro*, attraverso il questionario strumento indicatore (Inail, 2017) validato in Italia nel 2012 (Guidi et al., 2012), che misura le percezioni rispetto al contenuto (domanda di lavoro, supporto colleghi, supporto superiore) e contesto del lavoro (relazioni interpersonali, ruolo nell'ambito dell'organizzazione, cambiamento e funzione organizzativa; controllo del lavoro).

Il campione è di tipo non probabilistico di convenienza. Per il reclutamento dei partecipanti sono state adottate due azioni strategiche complementari.

Da un lato, partendo dalla lista messa a disposizione dal Ministero dello Sviluppo Economico (MiSE), attraverso il Registro delle Imprese gestito da InfoCamere, è stato estratto un campione probabilistico stratificato per Regione delle cooperative sociali di tipo A presenti sul territorio nazionale, contesti nei quali operano educatori e pedagogisti. La scelta di questo target è motivata dal fatto che tali cooperative sono prevalentemente dedicate alla gestione e fornitura di servizi socio-sanitari, educativi e formativi, risultando quindi un ambito privilegiato per intercettare la popolazione di interesse.

Dall'altro lato, sono state contattate le principali associazioni di categoria dei professionisti dell'educazione per diffondere il questionario tra i loro associati, in particolare: APEI, ANPE, CONPED e APP. Anche questa azione trova giustificazione nella rilevanza del ruolo svolto da tali associazioni, che, essendo tuttora impegnate nel processo di riconoscimento della professione, rappresentano uno dei principali canali di accesso per raggiungere la comunità degli educatori professionali socio-pedagogici e dei pedagogisti, in assenza di albi professionali già costituiti.

Attualmente, il questionario ha raccolto 320 risposte da parte di professionisti dell'educazione operanti in diversi contesti socio-educativi e in varie regioni italiane. Successivamente, i dati raccolti verranno analizzati e i risultati saranno presentati in futuri contributi scientifici. Contemporaneamente, verrà elaborata l'intervista per i supervisori pedagogici e avviato il reclutamento dei partecipanti per la terza fase dello studio.

6. Punti di forza e di criticità della ricerca

La ricerca presenta diverse criticità e al tempo stesso numerosi punti di forza che ne valorizzano la rilevanza scientifica e applicativa.

Dal punto di vista delle criticità, nelle indagini sperimentali, occorre innanzitutto sottolineare l'utilizzo di campioni non probabilistici, che limitano la possibilità di generalizzare i risultati all'intera popolazione di riferimento. A questo limite si aggiunge la difficoltà riscontrata nel processo di reclutamento dei partecipanti, una popolazione complessa da raggiungere a causa dell'assenza di canali istituzionali che dispongano di elenchi o albi professionali.

Un'ulteriore criticità è rappresentata dall'estrema variabilità delle pratiche osservate, legata a diversi fattori (istituzionali, territoriali, organizzativi, dalla disponibilità di risorse e dalle differenti professionalità e formazioni dei supervisori), che rende complesso delineare un modello unico e omogeneo di supervisione pedagogica per comprenderne l'impatto nei vari contesti. Tale criticità è stata in parte mitigata dall'inclusione, all'interno del questionario, di variabili specifiche (forma, regolarità, finanziamento, modalità, caratteristiche del supervisore, ecc...) che hanno permesso di approfondire le diverse dimensioni del fenomeno. Inoltre, l'impiego della scala di soddisfazione è stato utile per garantire un livello minimo di comparabilità su elementi comuni della supervisione nei differenti contesti educativi.

Infine, la scelta di uno strumento di rilevazione autocompilato può aver introdotto bias legati alla desiderabilità sociale, alla soggettività delle risposte e alla diversa interpretazione delle domande da parte dei rispondenti.

Accanto a questi limiti, emergono diversi punti di forza della ricerca.

In primo luogo, lo studio si colloca in coerenza con l'attuale azione di monitoraggio prevista per gli assistenti sociali, dimostrando un allineamento con le attuali linee di ricerca e garantendo ai risultati ottenuti ricadute sul piano professionale e formativo.

In secondo luogo, l'indagine prende avvio da un problema reale e si sviluppa in coerenza con gli orientamenti e gli sviluppi futuri indicati dalla letteratura e dalle istituzioni, procedendo in maniera pertinente rispetto alle traiettorie di ricerca già tracciate e contribuendo a consolidarle attraverso una base empirica utile a ri-orientare nuove linee di intervento.

Un ulteriore punto di forza è l'aver incluso nella ricerca una pluralità di contesti educativi: tale direzione ha consentito di mettere in luce la varietà delle tipologie di supervisione adottate, offrendo una visione complessiva più ricca e sfaccettata del fenomeno, ma ha anche evidenziato elementi trasversali del processo.

Infine, il terzo studio incluso nel progetto apre una prospettiva di grande interesse applicativo, poiché evidenzia la possibilità di contribuire direttamente alla costruzione di nuovi percorsi formativi in ambito universitario finalizzati alla preparazione dei futuri supervisori pedagogici, con potenziali ricadute positive sul piano professionale e accademico.

Riferimenti bibliografici

Allegri, E. (2023). *Supervisione e servizio sociale*. Carocci.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche* (M. Marraffa, Trans.). Guerini (Original work published 1978).

Balduzzi, L. (2007). La cura di chi cura nelle parole delle educatrici di asilo nido. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 2, 1-17.

Bestazza, R. (2023). Il percorso di Terrenuove con i tutori volontari per MSNA. Quaderni di Psicologia, *Analisi Transazionale e Scienze Umane*, 79/80, 131-147.

Biasin, C., & Albertini, E. (2023). Riflettere e scrivere nelle pratiche professionali: un percorso autoetnografico di narrazione di sé. *Educational reflective practices*, 1, 215-229.

Biffi, E. (2014). La 'scrittura del caso'come strategia di ricerca per le professioni educative. *Encyclopaideia*, *18*(39), 117-134. https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/4560

Boffo, V. (2024). L'apprendimento organizzativo. In D. Simeone (a cura di), *Dizionario di pedagogia generale e sociale. Pedagogia* (pp. 23–31). Scholè.

Bottini, S., Wiseman, K., & Gillis, J. (2020). Burnout in providers serving individuals with ASD: The impact of the workplace. *Research in developmental disabilities*, 100, 103616, 1-12. https://doi.org/10.1016/-j.ridd.2020.103616

Bove, C. (2015). Pratiche quotidiane e professionalità inflazione: il ruolo degli educatori nei Centri per bambini e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 33-57.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Buccolo, M. (2020). L'educatore emozionale e la promozione del benessere nei contesti di cura. *Medical Humanities & Medicina Narrativa–MHMN*, *1*(1), 99-108. DOI 10.4399/97888255332627.

Cadei, L., Serrelli, E., & Simeone, D. (2021). Sustainability practices in working contexts: Supervision, collective narrative, generative humour, and professional respect. *Sustainability*, *13*(20), 11483, 1-18. https://doi.org/10.3390/su132011483

Capurso, M., Dell'Antonia, F., Berizzi, G., & Manfredi, G. (2021). La percezione degli insegnanti degli aspetti funzionali e problematici della scuola domiciliare per alunni malati. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 37-57. https://orcid.org/0000-0002-0044-626X

Cardinali, C. (2019). Supervisione e lavoro educativo. Il baricentro pedagogico negli spazi di formazione permanente. *Formazione & insegnamento*, 17(1 Suppl.), 13-26.

Carpenter, J., Webb, C., Bostock, L., & Coomber, C. (2012). Effective supervision in social work and social care. Bristol: *Social Care Institute for Excellence*, 1-24.

Cavicchioli, G. (2007). La supervisione nei servizi alla persona. Curare la relazione che cura. *Narrare i gruppi*, *2*(1), 1-8.

Corbucci, M., Salerni, A., & Stanzione, I. (2021). Professioni educative a confronto nella complessità: quali percorsi formativi e lavorativi? *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 258-281. https://dx.doi.org/10.19241-/lll.v17i38.588

Cruells, C. P. (2014). Supervision of child social care teams: a method to ensure quality services. *Revista de Cercetare i Interven ie Social* , 45, 200-214.

Weiss-Dagan, S., Ben-Porat, A., & Itzhaky, H. (2018). The contribution of role characteristics and supervisory functions to supervision effectiveness. *Clinical Social Work Journal*, 46, 341-349. https://doi.org/10.1007/-s10615-018-0675-4

D'Amico, A. (2018). *Intelligenza emotiva e metaemotiva*. Il Mulino.

Davys, A., & Beddoe, E. (2015). Interprofessional supervision: Opportunities and challenges. *Interprofessional Staff Supervision in Adult Health and Social Care Services*, 1, 1-12.

Decreto Legislativo 15 settembre 2017, n. 147, *Disposizioni per l'introduzione di una misura nazionale di contrasto alla povertà*. (17G00161) (GU Serie Generale n. 240 del 13-10-2017).

De Vita, A. (2022). Promoting Soft Skills through a Capability Approach: An Experience of Pedagogical Supervision in ECEC Services. *Formazione & insegnamento*, *20* (1 Tome II), 755-764. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22_66

Femminini, A., Salerni, A., & Stanzione, I. (2024). La supervisione pedagogica nei contesti socio-educativi: una revisione sistematica della letteratura. *Lifelong Lifewide Learning*, *22*(45), 393-410. https://doi.org/-10.19241/lll.v22i45.905

Femminini, A., & Stanzione, I. (2025). Lavorare con la supervisione pedagogica: esperienze e riflessioni dei professionisti dell'educazione. *FORM@ RE*, *25*(1), 349-363. https://dx.doi.org/10.36253/form-17089

Ferrante, A., & Galimberti, A. (2018). Interrogare le transizioni tra contesti di apprendimento. Un confronto tra differenti approcci teorici. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13(3), 1-26. https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7846

Ferrante, A., & Sartori, D. (2012). La riflessione pedagogica tra educazione formale e informale. *Education sciences & society, 3*(2), 235-253.

Fortin, D. (2020). *Educazione professionale. Contesto ed esperienze generative* (Vol. 3, pp. 1-170). Università degli studi di Trento. Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive.

Frosch, C. A., Varwani, Z., Mitchell, J., Caraccioli, C., & Willoughby, M. (2018). Impact of reflective supervision on early childhood interventionist's perceptions of self-efficacy, job satisfaction, and job stress. *Infant mental health journal*, *39*(4), 385-395. https://doi.org/10.1002/imhj.21718

Gherardi, V. (2007). La cura della professionalità nei servizi per l'infanzia. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 2, 1000-1018.

Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie* (pp. 1-178). Carocci.
Giuliani, A. (2021). La Supervisione online come dispositivo di supporto alla qualificazione dei tirocini curricolari: una ricerca sui futuri Educatori di nido. *Italian Journal of Educational Research*, 062-073. https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p62
Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books. (Trad. It. *Lavorare con intelligenza emotiva*, trans. I. Blum & B. Lotti, Rizzoli, Milano 1998).
Gremigni, P., & Stewart-Brown, S. (2011). Una misura del benessere mentale: validazione italiana della Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS). *Giornale italiano di psicologia, 38*(2), 485-508. DOI: 10.13140/2.1.2425.9203.
Guidi, S., Bagnara, S. & Fichera, G. P. (2012). The HSE indicator tool, psychological distress and work ability. *Occupational medicine*, 62(3), 203-209. https://doi.org/10.1093/occmed/kqs021
Iori, V. (2010). Vita emotiva e formazione. *Education sciences & society*, *1*(2).
Kadushin, A., & Harkness, D. (2014). *Supervision in social work* (5th ed.). Columbia University Press.
Lapischies, S. R. D. C., Jardim, V. M. D. R., & Kantorski, L. P. (2014). Factors associated with satisfaction at work in Psychosocial Care Centers. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 22, 950-958. https://doi.org/-10.1590/0104-1169.3474.2500
Legge 8 novembre 2000, n. 328, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*. (GU Serie Generale n.265 del 13-11-2000 - Suppl. Ordinario n. 186).
Legge 15 aprile 2024, n. 55, *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*. (24G00072) (GU Serie Generale n.95 del 23-04-2024).
Madriz, E. (2019). Personalizzare la formazione: un sarto all'università. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 11(18), 194-206. https://dx.doi.org/10.15160/2038-1034/2144
Marone, F., & Navarra, M. (2019). Il nido: una comunità educante e le sfide della complessità. Percezione della professionalità, formazione e aggiornamento nelle parole degli educatori. *Reserach trends in humanities Education & Philosophy*, 6, 59-71. https://doi.org/10.6093/2284-0184/6024
Metha, S., & Singh, N. (2013). Development of the emotional intelligence scale. *International Journal of Management & information technology*, *8*(1), 1252-1264. DOI: 10.24297/ijmit.v8i1.689.
Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2021). *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023* (pp. 54-58). Agosto 2021.
Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2023). *Strumento di accompagnamento all'implementazione della Scheda LEPS Supervisione del personale dei servizi sociali*.
Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali & INAPP (2025). BASIS – Benessere degli/delle assistenti sociali in Italia e la supervisione professionale. *Quaderni della Ricerca Sociale*, 62.
Montanari, M., & Costantini, M. (2021). L'educatore socio-pedagogico tra pratiche di cura e tirocinio. *Lifelong Lifewide Learning*, *17*(38), 83-94. https://doi.org/10.19241/lll.v17i38.603
Mor Barak, M. E., Travis, D. J., Pyun, H., & Xie, B. (2009). The impact of supervision on worker outcomes: A meta-analysis. *Social service review*, *83*(1), 3-32. https://doi.org/10.1086/599028
Morsanuto, S., & Cardinali, C. (2020). Research and analysis of data on perceived self-efficacy in professional educators and in the change of organizational structures in pedagogical emergencies. *Q-times Webmagazine*, *12*(4), 357-378.
Morsanuto, S., Cipollone, E., & Cassese, F. P. (2023). Pedagogical supervision from educational services to didactic contexts. An innovative contribution to institutional pedagogy. *Italian journal of health education, sport and inclusive didactics*, *7*(2_sup). https://doi.org/10.32043/gsd.v7i2.973
Oggionni, F. (2013). *La supervisione pedagogica*. FrancoAngeli.
Oggionni, F. (2014). La supervisione pedagogica nel lavoro educativo. *Studium Educationis*, 1, 37-50.
Oggionni, F., & Palmieri, C. (2019). Il tirocinio universitario per la figura professionale dell'educatore socio-pedagogico. L'esperienza formativa del Corso di Laurea in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *11*(18), 207-220. https://doi.org/10.15160/2038-1034/2145
Olivieri, F. (2020). La supervisione dei professionisti socio-educativi: un modello integrato. *Lifelong Lifewide Learning*, *16*(36), 103-114. https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.553
Olivieri, F. (2024). *La supervisione pedagogica. Un modello di intervento*. Carocci.
Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa* (pp. 1-230). Junior.
Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li,

T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Paone, F. (2021). L'esercizio professionale pedagogico: i circoli formativi di autonarrazione come esperienza chiave del formarsi. *Q-Times Webmagazine*, (3), 30-42.

Paradis, N., Johnson, K., & Richardson, Z. (2021). The Value of Reflective Supervision/Consultation in Early Childhood Education. *Zero to Three*, *41*(3), 68-75.

Pisanti, R., Paplomatas, A., & Bertini, M. (2008). Misurare le dimensioni positive nel lavoro in sanità: Un contributo all'adattamento italiano della UWES-Utrecht Work Engagement Scale. *Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia*, *30*(1), 111-119.

Premoli, S. (1993). La supervisione come strumento di lavoro. *Prospettive sociali e sanitarie*, n.14, 1-6.

Rigamonti, A., & Formenti, L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare, 17*(2), 113-132. https://doi.org/10.13128/rief-9450

Riva, M. G., & Ratsika, N. (2015). Supervision as a kind of qualitative evaluation. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 4, 178-189. https://doi.org/10.17770/sie2015vol4.493

Salerni, A., & Szpunar, G. (2019). *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*. Junior.

Schön D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner:Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey Bass (tr. it. *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006).

Spano, A. (2024). The pedagogical supervision and the video-observation in the training for inclusive educators. *Q-times Webmagazine*, (2), 440-452.

Stanzione, I. (2022). Intelligenza emotiva e bisogni formativi: uno studio esplorativo su un campione di studenti del corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione. In *Ricerche In Neuroscienze Educative 2022 Scuola, Sport e Società* (p. 50).

Stanzione, I. (2023). Contesti educativi e supporto agli aspetti emotivi nel lavoro: un'indagine qualitativa sul ruolo delle competenze socio-emotive nella pratica professionale. *Italian journal of educational research*, 31, 025-037. https://doi.org/10.7346/sird-022023-p25

Stanzione, I., & Di Genova, N. (2024). Lo strumento della supervisione pedagogica all'Università: un laboratorio per potenziare le competenze socio-emotive dei futuri professionisti dell'educazione. *Pedagogia Oggi,* 22(1), 103-111. https://dx.doi.org/10.7346/PO-012024-14

Stanzione, I., Szpunar, G., & Femminini, A. (2024). Competenze socio-emotive per il successo e il benessere lavorativo dei professionisti dell'educazione. *Form@ re*, *24*(1). https://doi.org/10.36253/form-15348

Susman-Stillman, A., Lim, S., Meuwissen, A., & Watson, C. (2020). Reflective supervision/consultation and early childhood professionals' well-being: A qualitative analysis of supervisors' perspectives. *Early Education and Development*, *31*(7), 1151-1168. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1793654

Stiozzi, S. U. (2018). Permeabili al contatto nella relazione educativa. La sottile linea di confine tra la mente degli operatori e quella degli utenti in un servizio educativo per persone adulte in situazione di disabilità. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, *13*(1), 219-233. https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/8355

Tesi, A., & Gianneti, E. (2016). Benessere lavorativo in operatori sociali: le richieste e le risorse lavorative e personali emerse da una indagine esplorativa. *Psicologia della salute: quadrimestrale di psicologia e scienze della salute*: 2, 2016, 5-26. DOI: 10.3280/PDS2016-002001

Trinchero R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Education Spa.

Ülker Tümlü, G. (2022). The Effect of Discrimination Model-Based Group Supervision on Counseling Self-Efficacy and Insights of Novice Supervisees. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 9*(4), 1270-1285. https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.905

Žorga, S. (2002). Supervision: the process of life-long learning in social and educational professions. *Journal of Interprofessional Care*, *16*(3), 265-276. https://doi.org/10.1080/13561820220146694

I.15

La formazione pre-assuntiva aziendale per transizioni di carriera sostenibili: uno studio di caso intrinseco in una PMI italiana

Corporate Pre-employment Training for Sustainable Career Transitions: An Intrinsic Case Study in an Italian SME

Arianna Antoni
Università di Bologna, Dipartimento di Scienze Pedagogiche "G.M. Bertin"
arianna.antoni2@unibo.it

L'obiettivo della ricerca è quello di esplorare le caratteristiche dei percorsi di *formazione pre-assuntiva aziendale* (Fapa) e di osservarli dalla prospettiva della pedagogia critica, per comprendere se possano essere progettati in modo da risultare eticamente orientati e socialmente sostenibili. I percorsi Fapa sono organizzati direttamente dalle aziende come processo ibrido tra formazione e selezione, allo scopo di inserire nuovo personale all'interno dell'organizzazione. Coerentemente con il paradigma teorico assunto, si vuole indagare se, ed in che modo, questi percorsi siano in grado di supportare i soggetti nel loro percorso di progettualità professionale e di apprendimento permanente, promuovendo consapevolezza delle proprie risorse in termini di *Capability* (Nussbaum, 2012) e *Coscientizzazione* (Freire,1970; 2018). Si intende descrivere sia la prospettiva aziendale, che quella dei lavoratori disoccupati che decidono di partecipare al percorso. Si intende indagare in che modo il *"purpose"* aziendale (Morrison & Mota, 2023), incida sulle scelte progettuali di tali percorsi e sugli scopi che l'azienda pone alla base dell'attivazione dei percorsi Fapa. Si intende porre attenzione alla percezione ed al vissuto delle persone disoccupate che scelgono di partecipare al percorso formativo pre assuntivo per esplorare l'impatto sulla loro esperienza di ricerca attiva del lavoro. Il disegno di ricerca è articolato in 3 fasi: una rassegna sistematica della letteratura (Pellegrini & Vivanet, 2018), uno studio preliminare esplorativo (Corbetta, 2003), uno studio di caso intrinseco che si è concentrato su una azienda considerata dagli stakeholders come "buona pratica" (Stake, 1995)I primi risultati hanno permesso di delineare le caratteristiche che possono rendere i percorsi Fapa, socialmente sostenibili, eticamente orientati ed in linea con una visione antropologica del lavoro (Alessandrini, 2004).

Parole chiave: formazione aziendale pre-assuntiva, pedagogia del lavoro, sostenibilità sociale, studio di caso intrinseco; transizioni di carriera.

The objective of this study is to investigate the nature of corporate pre-employment training pathways (PET) through the lens of critical pedagogy, in order to assess whether they can be designed as ethically oriented and socially sustainable practices. Within this theoretical framework, the inquiry explores whether, and in what ways, these programs support individuals in developing professional projects and lifelong learning trajectories, fostering awareness of personal resources in terms of Capability (Nussbaum, 2011) and critical consciousness (conscientização, Freire, 1970; 2018), understood not as mere awareness but as the ability to interpret and transform reality through critical reflection and action. (Freire 1970; 1973). Pre-employment training pathways are organised directly by companies as hybrid processes combining training and recruitment, with the purpose of integrating new personnel into the organization. The study examines both the corporate perspective and that of unemployed individuals who choose to participate, with particular attention to how corporate "purpose" shapes program design and the goals underpinning their implementation. Central to the analysis is the lived experience of participants, in order to understand the impact of pre-employment training on active job-seeking path. The research design unfolds in three phases: a systematic literature review (Pellegrini & Vivanet, 2018); a preliminary exploratory study (Corbetta, 2003); and an intrinsic case study focused on a company identified by stakeholders as a "good practice." Preliminary findings highlight the conditions under which pre-employment training pathways may be rendered socially sustainable, ethically grounded, and consistent with an anthropological conception of work (Alessandrini, 2004).

Keywords: pre-employment corporate training, work pedagogy, social sustainability, intrinsic case study, career transitions.

1. Introduzione: descrizione del contesto.

Negli ultimi anni, il contesto socioeconomico e produttivo italiano ha evidenziato una crescente necessità di strumenti innovativi per affrontare due criticità ormai strutturali: da un lato, il mismatch tra domanda e offerta di competenze, noto anche come *skill shortage* e, dall'altro, la diminuzione della forza lavoro disponibile, dovuta al progressivo invecchiamento demografico e alla ridotta partecipazione di alcune categorie, tra cui donne e NEET. Nel rapporto Confindustria sul lavoro del 2024 si legge che il 70% delle aziende dichiara difficoltà nel reperire personale con le qualifiche necessarie al proprio business. Nelle aziende che affrontano tali difficoltà, la formazione emerge come strategia privilegiata e il 59,7% dichiara di attivarla internamente (2024). È proprio la formazione aziendale, specie quella pre-assuntiva, utilizzata per reclutare nuovo personale, ad aver visto le maggiori innovazioni e ad essere l'oggetto di interesse del presente studio. Non solo le imprese, ma anche governi ed istituzioni europee promuovono la formazione come leva strategica per sostenere la competitività, ridurre il mismatch di competenze tra domanda e offerta di lavoro, e affrontare le nuove condizioni di transizione ecologica e invecchiamento della forza lavoro (OECD, 2019; Cedefop, 2020).

Il quadro normativo e contrattuale nazionale, inoltre, sta riconoscendo sempre più esplicitamente la centralità della formazione come leva di sviluppo umano. Il diritto soggettivo alla formazione, ad esempio, previsto dal Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per l'industria metalmeccanica (CCNL Federmeccanica–Assistal) rappresenta una misura di particolare rilievo nel quadro delle politiche di valorizzazione del capitale umano. Introdotto con il rinnovo contrattuale del 26 novembre 2016 e confermato nei successivi aggiornamenti, esso riconosce a ciascun lavoratore il diritto a fruire di 24 ore di formazione nell'arco di ciascun triennio contrattuale. Attraverso questo articolo si esprime la volontà di risignificare l'intera esperienza lavorativa, che non viene vista come attività svolta per il mero sostentamento economico, ma come spazio di crescita personale ed individuale, oltre che professionale.

In linea con la valorizzazione etica e sociale del lavoro è anche, il Disegno di legge n. 5/2025, "*Disposizioni per la valorizzazione della fraternità umana nei luoghi di lavoro*", approvato dal Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro e attualmente in discussione al Senato. Esso segna un passaggio culturale di rilievo mirando a promuovere all'interno delle organizzazioni iniziative orientate alla fraternità, alla conciliazione vita-lavoro e alla partecipazione dei lavoratori alla gestione d'impresa e riconoscendo la formazione come spazio privilegiato di realizzazione di tali principi. Tale prospettiva, coerente con l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite e con il Patto per il Lavoro e per il Clima della Regione Emilia-Romagna (2020), richiama la necessità di una visione integrata del lavoro, in cui la competitività economica si coniughi con la sostenibilità sociale e relazionale.

In ognuno di questi riferimenti normativi e contrattuali, la formazione sviluppata all'interno delle aziende è riconosciuta come strumento e tramite per raggiungere gli obiettivi sopra menzionati.

Nonostante queste importanti evoluzioni, la produzione scientifica sul tema della formazione aziendale appare ancora limitata e frammentaria. Gli studi esistenti, spesso commissionati da associazioni di categoria o fondazioni datoriali, adottano prevalentemente una prospettiva funzionalista, interessata a misurare l'efficienza, la produttività e il ritorno economico per l'impresa (Milan, 2022; Barricelli, 2022; Eijnatten, 2000).

La formazione è ancora oggi considerata prevalentemente come strumento per incrementare la produttività aziendale, in un'ottica capitalistica (Sennett, 2006), mentre resta poco indagato il suo impatto educativo e sociale sulle persone, sulle traiettorie di apprendimento e sulle opportunità di emancipazione professionale. Le ricerche si concentrano soprattutto sulle grandi imprese, trascurando le piccole e medie imprese (PMI) che, pur con risorse limitate, stanno sperimentando pratiche formative innovative e radicate nei territori.

Tra gli strumenti più analizzati negli ultimi anni vi sono le Corporate Academy (Quaratino et al., 2024; Barricelli, 2022; Milan, 2022), la cui definizione rimane ancora oggetto di dibattito (Quaratino et al., 2024). Questi poli formativi, connessi all'impresa e al territorio, delineano un nuovo ecosistema

della formazione fondato sulla collaborazione tra soggetti pubblici e privati, enti locali e aziende, in un modello "phygital" capace di adattarsi ai cambiamenti organizzativi e tecnologici (Barricelli, 2022). Le Corporate Academy sono vere e proprie *learning organization* che integrano innovazione, sostenibilità e cultura aziendale, contribuendo alla diffusione territoriale delle competenze. Tuttavia, la loro presenza resta limitata alle grandi imprese, mentre il tessuto delle PMI fatica ad accedere a strumenti analoghi.

Il presente contributo mira a colmare questa lacuna, analizzando i processi formativi promossi dalle PMI italiane, con particolare attenzione ai percorsi progettati per rispondere alla carenza di candidati in specifici settori e profili professionali.

2. Quadro teorico di riferimento

Nella tradizione degli studi organizzativi, la formazione è stata spesso interpretata come investimento in capitale umano (Becker, 1964; Schultz, 1961), ossia come strumento per accrescere competenze funzionali e produttività. In questa prospettiva, l'apprendimento assume una connotazione prevalentemente economico-strumentale, finalizzata all'ottimizzazione delle risorse umane e all'incremento dell'efficienza.

Approcci successivi, come quelli dell'organisational learning (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1990) e della *knowledge management* (Nonaka & Takeuchi, 1995), hanno enfatizzato il valore strategico della formazione per la competitività delle imprese, ma hanno continuato a leggere il processo formativo soprattutto in termini di adattamento organizzativo e innovazione funzionale.

La prospettiva qui adottata si colloca intenzionalmente in un diverso orizzonte epistemologico: quello della pedagogia critica e del capability approach, con una specifica attenzione alla dimensione capacitante dei contesti formativi (Sen, 1999; Nussbaum, 2011). In questo quadro, la formazione non è intesa come strumento tecnico o mezzo di selezione, bensì come processo trasformativo e generativo (Freire, 1970; Mezirow, 1991), capace di promuovere libertà sostanziali, consapevolezza critica e partecipazione attiva delle persone alla costruzione del proprio progetto professionale e di vita.

L'assunzione di un paradigma critico–emancipativo consente di interpretare la formazione aziendale pre-assuntiva (FAPA) come contesto educativo nel quale il soggetto non è destinatario passivo di un addestramento, ma co-autore del proprio apprendimento. Seguendo Freire (1970) e Dewey (1938), il sapere nasce dall'esperienza riflessiva e dall'azione dialogica: la formazione diviene così luogo di coscientizzazione, cioè di costruzione di significati condivisi e di potenziamento della capacità di scelta. Questa impostazione si connette alla riflessione di Sen (1999) e Nussbaum (2011) sullo sviluppo delle *capabilities*, intese come possibilità reali di essere e di fare; la formazione assume dunque un valore capacitante, nella misura in cui amplia lo spazio delle libertà e delle opportunità individuali, anche nei contesti lavorativi (Bonvin &Deneuline, 2006). In tale prospettiva, il "diritto soggettivo alla formazione", sancito nei contratti collettivi e nelle politiche europee (Cedefop, 2020; INAPP, 2022), non è solo un diritto di accesso all'apprendimento, ma un diritto alla possibilità di trasformarsi attraverso la formazione.

In coerenza con la tradizione della pedagogia del lavoro italiana, la formazione viene quindi concepita come dispositivo di sviluppo umano e organizzativo (Alessandrini, 2017; Costa, 2019). Essa non produce solo competenze, ma anche relazioni generative e responsabilità condivise, facendo dell'impresa un laboratorio di apprendimento permanente e di cittadinanza attiva (Federighi, 2020; Ellerani, 2020).

L'idea di "impresa capacitante" si collega inoltre alla prospettiva di Mannese (2020; 2023) sull'apprendimento generativo, che vede l'organizzazione come sistema dinamico di produzione di conoscenza e di crescita reciproca tra persone e istituzioni. Le organizzazioni, nel presente lavoro, sono intese come ecosistemi complessi, paragonabili a città, nei quali interagiscono persone, saperi, valori e processi produttivi. Come le *learning cities* (Biagioli et al., 2022), anche le imprese possono diventare luoghi di apprendimento permanente (lifelong e lifedeep learning), capaci di generare empowerment, inclusione e innovazione sociale. In quest'ottica, la formazione aziendale non è solo funzionale all'occupabilità, ma si configura come strumento per orientare le scelte organizzative verso principi etici e sostenibili, in

linea con l'Agenda 2030 (ONU, 2015). L'educazione al lavoro diventa così veicolo di cittadinanza critica (Freire, 1970), promuovendo pari opportunità e leadership inclusiva (Goal 5), riducendo disuguaglianze (Goal 10) e favorendo una transizione ecologica e valoriale (Malavasi, 2022), (Francesco, 2015;), (Vischi, 2024).

Un aspetto centrale del paradigma di riferimento della ricerca qui presentata è la co-costruzione dei processi formativi, tema ampiamente discusso nella letteratura sul workplace learning e sulla partecipazione dei lavoratori. Studi internazionali (Billett, 2004; Fuller & Unwin, 2011; Tynjälä, 2013) evidenziano come l'apprendimento nei contesti produttivi derivi dall'interazione tra pratiche sociali, intenzionalità individuale e progettazione condivisa. La co-costruzione rappresenta dunque un principio pedagogico che valorizza la partecipazione attiva dei soggetti nel progettare, riflettere e valutare i propri percorsi di sviluppo. In ambito italiano, Alessandrini (2021) e Costa (2018) hanno sottolineato l'importanza di modelli di partecipazione formativa che consentano di costruire significato collettivo, orientando la formazione verso la sostenibilità sociale e la responsabilità organizzativa.

In questa cornice teorica, la ricerca si propone di leggere i percorsi FAPA come spazi di apprendimento trasformativo e partecipato, in cui la formazione diviene leva di capacitazione e di coesione, anziché mero strumento di selezione funzionale. La FAPA può infatti essere interpretata come pratica di educazione al lavoro che realizza, in forma concreta, l'incontro tra pedagogia critica e capability approach: un processo nel quale l'impresa e il lavoratore co-progettano significati, apprendimenti e possibilità di azione.

Tale prospettiva si radica in una concezione etica ed ecologica del lavoro, inteso come forma di cura della "nostra casa comune" (Francesco, 2015, p. 25), di cui l'uomo non è proprietario ma custode (Francesco, 2015, p. 67). In questa direzione, il pensiero di Francesco e quello di Prini (1965) convergono nel richiamo a restituire al lavoro la sua anima, sottraendolo alla logica utilitarista dell'efficienza e della produttività (Francesco, 2015, p. 159) e riportandolo alla dimensione della comunità e della cooperazione. Come afferma Prini, il compito della nuova pedagogia è ritrovare il senso umano del lavoro, integrandolo nei valori personali e comunitari e portando in esso "l'uomo totale", nell'esercizio pieno dell'intelligenza e della volontà di cooperazione (Prini,1965). In questa prospettiva, la formazione professionale diventa il luogo privilegiato in cui l'impresa può coniugare sviluppo produttivo e crescita umana, promuovendo processi di apprendimento orientati alla qualità etica del lavoro e alla corresponsabilità organizzativa.

2.1 Oggetto di ricerca: la formazione aziendale pre-assuntiva

I percorsi di formazione aziendale pre-assuntiva (FAPA) si configurano come dispositivi formativi e selettivi promossi direttamente dalle imprese, con l'obiettivo di costruire professionalità specifiche coerenti con i fabbisogni organizzativi e di favorire, al contempo, processi di inclusione, riqualificazione e transizione lavorativa.

Essi si collocano in una zona di confine tra formazione professionale e politiche attive del lavoro, assumendo una funzione ponte tra disoccupazione e occupabilità. A differenza dei percorsi istituzionali di formazione tecnica superiore (ITS, IFTS) o delle Corporate Academy, i FAPA rappresentano interventi a carattere temporaneo, finalizzati all'inserimento diretto di nuovi lavoratori, spesso non in possesso delle competenze tecnico-specialistiche richieste. Pur condividendo con le Academy aziendali la finalità di sviluppare competenze mirate all'inserimento professionale, i percorsi FAPA si differenziano per impostazione, sostenibilità e governance.

Le Academy, infatti, sono modelli formativi strutturati e permanenti, i FAPA, invece, si presentano come soluzioni più agili e accessibili anche per le piccole e medie imprese (PMI) e si realizzano generalmente attraverso partenariati tra imprese, Agenzie per il Lavoro e enti di formazione accreditati, con il sostegno finanziario di fondi interprofessionali e strumenti pubblici, in particolare il Fondo Forma.Temp (D.Lgs. 276/2003).

La formazione aziendale pre-assuntiva è stata delineata e circoscritta come oggetto della presente ricerca, durante un inziale studio esplorativo volto a comprendere quali fossero le dinamiche legate alla formazione aziendale, all' interno delle Piccole e Medie Imprese Emiliano Romagnole e di regioni simili per dimensioni e tessuto imprenditoriale. Durante una prima indagine documentale *"dekstop"*, analizzando i principali canali on line di pubblicizzazione di percorsi formativi e dove le aziende fanno attività di employer branding, si è notata una considerevole presenza di documenti che promuovevano percorsi di formazione propedeutici all'assunzione in una specifica azienda.

Come si spiegherà in maniera più dettagliata, nel paragrafo dedicato, tutti i soggetti intervistati hanno confermato una forte crescita di interesse da parte delle aziende verso questo strumento strategico per reclutare personale. Si è deciso quindi di focalizzare l'attenzione su quella che è stata definita dal ricercatore *"formazione aziendale pre-assuntiva"* (FAPA).

Secondo i rapporti di Assolavoro Formazione (2022; 2024), i FAPA rappresentano oggi uno degli strumenti più diffusi di work-based learning in Italia: essi rispondono alla crescente difficoltà delle imprese nel reperire personale qualificato (skill shortage) e consentono di "costruire" le competenze richieste, formando i candidati prima dell'assunzione.

Sul piano quantitativo, l'INAPP (2022) e l'Osservatorio Forma.Temp (2023) confermano una crescita costante di tali percorsi su scala nazionale: nel triennio 2021-2023 oltre il 60% delle Agenzie per il Lavoro ha attivato corsi di formazione pre-assuntiva, con tassi di placement mediamente superiori al 65%. Le regioni Emilia-Romagna, Veneto e Lombardia risultano tra i contesti più attivi, anche grazie alla presenza di strumenti regionali di co-finanziamento.

Dal punto di vista strutturale, un percorso FAPA si articola solitamente in tre fasi integrate:

– Selezione orientativa dei partecipanti, basata sul potenziale e non sul possesso di titoli o competenze certificate, svolta in forte sinergia tra azienda e partner specializzato (Agenzia per il Lavoro).
– Formazione professionalizzante, che combina moduli tecnico-pratici e competenze trasversali, con il coinvolgimento diretto dei formatori aziendali.
– Valutazione e inserimento, che consente all'impresa di individuare i profili più adatti all'assunzione.

La motivazione che spinge ad attivare i percorsi formativi pre-assuntivi, piuttosto che utilizzare la ricerca e selezione tradizionale è rintracciabile nella scarsità di personale qualificato, ormai divenuta strutturale nel mercato del lavoro attuale. Si sceglie di "costruire" professionalità specifiche rispetto alle esigenze delle aziende, inserendo nel percorso formativo persone che presentano caratteristiche e competenze di base, potenzialmente coerenti con la mansione, ma che necessitano di essere rafforzate e sviluppate.

La valutazione avviene durante tutto il processo formativo e questo rende ibrida la sua identità, ponendola a metà strada tra attività di apprendimento e attività di selezione.

Dal punto di vista pedagogico, la FAPA può essere interpretata come ambiente di apprendimento situato e generativo (Mannese, 2020; 2023), in cui l'esperienza formativa non si limita al trasferimento di competenze operative, ma diviene occasione di consapevolezza, autoefficacia e progettualità personale. Se progettata secondo un orientamento etico e capacitante, la formazione pre-assuntiva può evolvere da mero strumento di selezione funzionale alle necessità dell'impresa, a dispositivo educativo orientato alla sostenibilità sociale del lavoro, in linea con il paradigma dell'apprendimento permanente (Cedefop, 2020; OECD, 2019) e con le finalità del Patto per il Lavoro e per il Clima della Regione Emilia-Romagna (2020).

Ispirandosi al contesto e al dibattito attuale, si intende indagare la formazione aziendale pre-assuntiva a fini selettivi (FAPA) come pratica che non può prescindere da una visione antropologica del lavoro. Per la pedagogia del lavoro, affermare che il lavoro è antropologicamente centrato significa riconoscerlo come dimensione costitutiva dell'esistenza umana: non un semplice mezzo per produrre, bensì un ambito in cui l'essere umano media con il mondo, costruisce senso e realizza se stesso. Alessandrini afferma

che il pedagogista del lavoro deve porre la sua massima attenzione alla riflessione sul senso che il lavoro ha per l'individuo (Alessandrini, 2017).

In tale prospettiva, il lavoro diviene spazio di educazione e relazione: ogni attività, assegnazione o interazione interna all'organizzazione può attivare processi di formazione, responsabilità e reciprocità. Ciò rende evidente perché i FAPA debbano essere eticamente orientati: se concepiti solo come strumenti di selezione funzionale, rischiano di ridurre i candidati a meri numeri o risorse. Invece, se progettati secondo orientamenti di dignità, equità e inclusione, i FAPA possono assumere la funzione di momenti deliberati di incontro tra il mondo dell'impresa e la persona, offrendo uno spazio di riconoscimento e sviluppo formativo coerente con la visione antropologica del lavoro.

Ci si chiede quali elementi dovrebbero essere presenti all'interno dell'impianto di processi formativi di questo tipo, affinché essi siano davvero una soluzione efficace sia per l'impresa che per le persone che vi aderiscono.

In questa cornice, si intende stimolare la riflessione su un rinnovato senso etico del rapporto tra lavoratore e contesto organizzativo. Alessandrini, ci ricorda che *Il talento* va visto al di là della teoria del "capitale umano" che vede i benefici dell'istruzione connessi sostanzialmente alla crescita della produttività. *Talento*, quindi, come diritto soggettivo al conseguimento delle capacitazioni (Alessandrini, 2019).

2.2 Il ruolo delle Agenzie per il Lavoro all'interno dei percorsi FAPA

Oggetto secondario di ricerca è costituito dalle Agenzie per il Lavoro, studiate con l'intento di analizzare il ruolo che assumono all'interno del processo di ideazione e realizzazione dei percorsi di formazione pre-assuntiva aziendale. La ricerca si concentra esclusivamente sul contesto italiano ed in particolare della regione Emilia-Romagna. La scelta è motivata dal fatto che la formazione professionale e quella pre-assuntiva nello specifico, assumono forme estremamente eterogenee tra nazioni diverse ed in Italia, anche tra regioni differenti.

In Italia la realizzazione di tali percorsi è resa possibile spesso grazie al Fondo Forma.Temp. Il Fondo Forma.Temp è il fondo bilaterale per la formazione e il sostegno al reddito dei lavoratori in somministrazione, istituito con il D.Lgs. 276/2003 e messo a disposizione appunto dalle ApL. Il fondo, alimentato da un contributo obbligatorio a carico delle Agenzie per il Lavoro (pari al 4% delle retribuzioni dei lavoratori somministrati), finanzia percorsi formativi gratuiti destinati a persone disoccupate o in transizione occupazionale. Le tipologie ammesse includono formazione di base, professionalizzante, on the job e interventi di orientamento e bilancio di competenze (Forma.Temp, 2023).

Per le imprese, il ricorso a un'Agenzia per il Lavoro (ApL) come partner nella gestione dei corsi FAPA presenta numerosi vantaggi: in primo luogo, l'ApL consente di accedere in maniera diretta ai finanziamenti Forma.Temp, che non sono disponibili attraverso altri fondi interprofessionali, destinati esclusivamente alla formazione continua di personale già assunto[1]; in secondo luogo, l'ApL garantisce un supporto operativo nell'intera filiera del processo: dalla progettazione del percorso alla selezione dei candidati, fino al monitoraggio amministrativo e alla rendicontazione. Tali aspetti risulterebbero particolarmente onerosi per le piccole e medie imprese, spesso prive di un ufficio formazione interno. Infine, le ApL mettono a disposizione banche dati e strumenti di recruiting che permettono di identificare rapidamente i destinatari più idonei e di organizzare corsi mirati, riducendo tempi e costi di inserimento.

Analizzare con spirito critico il rapporto tra ApL e azienda, ma anche tra ApL e candidati/lavoratori, permette di raggiungere una visione di insieme più approfondita e di rispondere in modo maggiormente adeguato alle domande di ricerca.

1 Si evidenzia che, solo recentemente alcuni Fondi interprofessionali e Statali (Fondimpresa e Fondo Nuove Competenze) stanno sperimentando finanziamenti da erogare direttamente alle aziende che vogliono creare percorsi formativi pre- assuntivi per disoccupati, ma ad oggi, si tratta di sperimentazioni e non di fondi strutturali.

2.3 Evidenze dalla letteratura sulla formazione pre-assuntiva aziendale

La letteratura, analizzata tramite ricerca sistematica, mostra una prevalenza di studi che adottano approcci di natura economico-organizzativa e che incentrano la ricerca sull'analisi della prospettiva aziendale, (vantaggi e svantaggi per l'azienda di utilizzare un certo tipo di strategia formativa e assuntiva). Burke è uno dei primi studiosi a pubblicare una ricerca specifica sul tema e ad utilizzare il concetto di *"pre-employement training"*. Le sue ricerche si svolgono alla fine degli anni '80, quando conduce uno studio su un programma di formazione pre assuntiva aziendale, con lo scopo di valutare se esso fosse in grado di ridurre il turnover e migliorare l'employer branding aziendale (Burke, 1987). Broundage, invece, si concentra sul quantificare se la formazione pre assuntiva, riducesse gli infortuni sul lavoro dei neo assunti e migliorasse il grado di connessione tra i lavoratori e i valori aziendali (Broundage, 2011). Oxtoby et al. (2000) svolgono uno studio di caso su un'azienda che adotta la scelta di assumere personale tramite percorsi formativi pre assuntivi e auspicano, nelle conclusioni del loro lavoro, che futuri studi si concentrino maggiormente sull'analisi delle percezioni e delle prospettive dei lavoratori. Gli studi, delineano traiettorie eterogenee: approcci funzionalisti/aziendali (Burke, 1987; Brundage, 2011; Oxtoby et al., 2000) evidenziano efficienza, retention e riduzione dei costi; approcci ibridi (Hutchinson, 2003; Tüzün et al., 2018) includono la voce dei partecipanti e indicatori di apprendimento; prospettive critiche (Rodriguez & Schwenken, 2013) mostrano come i training pre-assuntivi, soprattutto in contesti migratori, possano disciplinare i soggetti se privi di tutele e co-progettazione.

Da qui la lacuna: scarse evidenze sugli esiti per i non assunti e sulla capacità dei FAPA di generare benefici individuali che vadano oltre il buon esito della selezione e l'ottenimento del posto di lavoro al termine del percorso. Il presente lavoro si colloca in tale varco, proponendo un modello descrittivo utile sia all'analisi di altri FAPA sia alla progettazione di percorsi etico-sostenibili nelle piccole e medie imprese.

3. Obiettivi e interrogativi di ricerca

In questo quadro, la FAPA si configura come un dispositivo che, pur nascendo per rispondere a esigenze aziendali di reclutamento, investe su risorse pubbliche e collettive, sollevando questioni di rilievo pedagogico e politico: fino a che punto tali percorsi riescono a coniugare l'interesse delle imprese con lo sviluppo umano dei partecipanti e con la sostenibilità sociale dei territori? Tale configurazione, sebbene presentata come modello "win-win" in grado di coniugare fabbisogno aziendale e opportunità occupazionale, solleva questioni rilevanti sul piano etico e pedagogico.

Una caratteristica che potenzialmente accomuna i percorsi FAPA è infatti, il rischio che il percorso formativo venga utilizzato come strumento di selezione di personale piuttosto che di sviluppo professionale. *"Courtaulds introduces the 100-hours selection "interview"* è il titolo emblematico di uno studio del 1998, che fa ben comprendere il rischio che i percorsi pre assuntivi, rischino di costituire una pratica addestrativa e funzionale unicamente agli interessi aziendali, fungendo da "periodo di prova" non retribuito e sottoponendo i potenziali lavoratori ad una fase di valutazione delle loro competenze, non dichiarata né trasparente, trascurando la dimensione emancipativa e trasformativa della formazione (Federighi, 2018; Alessandrini, 2021).

Il presente studio nasce quindi dall'esigenza di colmare questa lacuna conoscitiva, offrendo una lettura pedagogica del fenomeno e spostando l'attenzione sulla prospettiva del lavoratore. Per studiare a fondo le specificità del contesto italiano, si è inclusa come oggetto di studio anche l'Agenzia per il Lavoro (ApL), procedendo a considerarla parte essenziale dell'analisi, al pari di azienda e lavoratori coinvolti nel processo formativo. L'intento è comprendere se i percorsi FAPA possano configurarsi come esperienze formative significative, in grado di sostenere la fiducia, la motivazione e l'autoefficacia dei partecipanti, anche nel caso di mancata assunzione.

Alla luce di queste considerazioni, la ricerca si pone i seguenti obiettivi specifici:

1. Ricostruire il quadro teorico-concettuale della FAPA, analizzandone definizioni, approcci e modelli;
2. Delineare una panoramica delle esperienze realizzate a livello regionale;
3. Approfondire una *best practice* attraverso uno studio di caso intrinseco;
4. Riflettere in chiave pedagogica sui rischi e sulle potenzialità trasformative della FAPA, adottando un approccio critico-emancipativo.

Gli interrogativi di ricerca che guidano gli obiettivi sopra delineati sono i seguenti:

– *Quali caratteristiche distinguono i percorsi FAPA rispetto alla formazione professionale "standard "o da altre tipologie di formazione aziendali?*
– *In che modo i percorsi FAPA possono essere progettati per perseguire finalità etiche e transizioni di carriera sostenibili?*
– *In che modo possono favorire coscientizzazione, partecipazione emancipativa e sviluppo di processi capacitanti che vadano oltre l'esito occupazionale immediato?*

4. Scelte metodologiche e disegno di ricerca

Le scelte metodologiche sono state fatte in coerenza con la prospettiva adottata dalla ricercatrice, la quale non assume una prospettiva di osservatore neutrale o esterno, ma si considera parte integrante del processo conoscitivo, chiamata a rendere conto dei presupposti e delle finalità che orientano la sua stessa pratica di ricerca. (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis & McTaggart 2000; Schön,1983). Il disegno della ricerca è stato strutturato in tre fasi complementari e sequenziali, concepite in modo da garantire una progressiva messa a fuoco dell'oggetto di studio e da coniugare rigore scientifico ed esplorazione empirica. La prima fase è stata caratterizzata da uno studio esplorativo, per comprendere la diffusione e le specifiche del fenomeno in Emilia-Romagna e in regioni italiane affini per dimensioni e tessuto produttivo. La seconda fase è costituita dalla revisione sistematica della letteratura. In ultimo ci si è concentrati sullo studio di caso intrinseco. In linea con il paradigma critico-emancipativo che sostiene l'indagine, si è optato per strumenti di raccolta e analisi dei dati capaci di dare voce ai partecipanti, interrogando i percorsi non soltanto nella loro funzionalità per l'impresa, ma anche nella loro portata formativa e sociale (Creswell & Poth, 2018; Merriam & Tisdell, 2016).

4.1 Studio esplorativo preliminare: primi risultati

La prima fase ha avuto carattere esplorativo e ricognitivo, con l'obiettivo di rilevare come la formazione pre-assuntiva venga effettivamente progettata e implementata nei contesti aziendali. Attraverso strumenti quali interviste esplorative a testimoni privilegiati e stakeholders e all'analisi di documentazione presente sul web e fornita dagli stessi stakeholders, (bandi regionali di finanziamento percorsi di politiche attive e formazione; documenti programmatici e policy), si è mirato a comprendere i significati attribuiti dalle organizzazioni a tali percorsi formativi, le finalità sottese e le pratiche adottate. Questa fase ha permesso inoltre, di contribuire alla concettualizzazione dell'oggetto di ricerca; generare un primo modello descrittivo dei percorsi formativi FAPA; mettere in luce non solo gli aspetti tecnico-operativi, ma anche le dimensioni valoriali e culturali che orientano le scelte delle imprese, fornendo un quadro interpretativo indispensabile per definire il focus del successivo studio di caso. In particolare, è stato possibile intercettare importanti stakeholders che hanno concordato nel segnalare la "buona pratica" da poter considerare "caso unico" da studiare attraverso la metodologia dello studio di caso

intrinseco, che, come ci ricorda Stake, viene scelto per la sua capacità di offrire una comprensione profonda e contestualizzata del fenomeno in esame (1995). Lo studio esplorativo si è svolto unicamente nel contesto italiano, dando attenzione alla regione Emilia-Romagna e in maniera parziale, alle esperienze svoltesi in contesti regionali simili ad essa (Trentino-Alto Adige e Veneto). Questa scelta si giustifica per il fatto che il tema della formazione professionale è fortemente condizionato dalle policy, nazionali, ma anche regionali.

In Italia, infatti, il tema delle politiche attive e della formazione professionale è gestito in modo autonomo dalle Regioni, che hanno la possibilità di stabilire i criteri qualitativi che devono possedere enti di formazione e strutture organizzative che si occupano di formazione e politiche attive. Lo scopo era quindi fare un focus su un singolo territorio, o su territori simili per presenza di un alto tasso di occupazione, rispetto alla media nazionale, scarsità di manodopera soprattutto in certi settori produttivi, imprese di piccole e medie dimensioni. Attraverso questo studio si sono cercati anche di individuare gli elementi costitutivi di percorsi formativi pre assuntivi considerati sostenibili e ispirati da obiettivi non solo funzionali alla produttività aziendale. In particolare, gli stakeholders hanno confermato che l'azienda individuata dal ricercatore come soggetto da indagare attraverso lo studio di caso, fosse effettivamente considerabile un "modello" di buone pratiche, da cui poter estrapolare elementi di replicabilità utili ad imprese e soggetti che volessero approcciarsi all'utilizzo della formazione pre-assuntiva, come strategia per reclutare nuovo personale e favorire l'occupabilità di soggetti in transizione di carriera.

In totale sono state svolte 10 interviste a soggetti appartenenti a:

– Assolavoro[2];
– Regione Emilia-Romagna[3];
– Direttori risorse umane[4] di aziende del territorio emiliano romagnolo, che hanno attivato percorsi ascrivibili alla formazione pre-assuntiva aziendale.

In tabella 1 è stato schematizzato l'impianto delle interviste e le singole motivazioni legate a ciascuna figura ed organizzazione che si è scelto di intervistare. Le voci interpellate sono rappresentative di tutti i soggetti che ruotano intorno al processo formativo pre-assuntivo. Resta certamente da evidenziare la mancanza di una indagine rivolta alla visione dei rappresentati dei lavoratori. É in corso il tentativo di intervistare rappresentanti di alcune sigle sindacali, in particolare quella che rappresenta i lavoratori in somministrazione.

2 Assolavoro è l'associazione di categoria nazionale che rappresenta tutte le principali Agenzie per il Lavoro italiane. Al suo interno ho avuto modo diparlare con 2 referenti: ilreferente del comparto formazione e la referente del comparto politiche attive.

3 Per la Regione Emilia- Romagna è stato intervistato il referente integrazione politiche occupazionali e interventi per l'innovazione della Direzione Generale Conoscenza, Ricerca, Lavoro, Imprese e la referente del premio "innovatori responsabili" sgohaoòihvapàhs.

4 Sono stati intervistati il Direttore risorse umane di un'azienda del settore tessile del Faentino, la Responsabile ufficio formazione dell'azienda di trasporto pubblico del bacino Romagnolo e la Direttrice risorse umane dell'azienda di trasporto pubblico di Modena e Reggio Emilia.

FIGURA INTERVISTATA	SCOPO DELL'INTERVISTA
Referente area formazione Assolavoro	Acquisire dettagli sul funzionamento del fondo Forma.temp
Responsabile politiche attive Assolavoro	Acquisire elementi base sull'impatto dei percorsi pre-assuntivi sulle persone disoccupate coinvolte
Referente Integrazione politiche occupazionali e interventi per l'innovazione Regione Emilia-Romagna	Acquisire elementi sulle direzioni che gli stakeholder stanno dando alle policy e al sostegno all'occupazione
Referente premio "innovatori responsabili"	Acquisire elementi sul premio "innovatori responsabili"
Referenti di 3 aziende che utilizzano lo strumento della Fapa	Acquisire elementi descrittivi sul loro percorso formativo aziendale pre-assuntivo

Tab. 1 – Schema riassuntivo interviste studio esplorativo e sue finalità

4.2 Rassegna sistematica della letteratura

La seconda fase della ricerca ha previsto la conduzione di una revisione della letteratura a scopo conoscitivo (Ghirotto, 2020), volta a esplorare lo stato dell'arte delle ricerche nazionali e internazionali sulla formazione pre-assuntiva.

Si sono seguite le line guida del modello Prisma (Liberati et al., 2015), riadattandole al contesto della ricerca sociale.

La revisione si è proposta di rispondere a domande di ricerca di tipo descrittivo e valutativo:

– *Quali sono le caratteristiche dei percorsi di formazione pre-assuntiva aziendale (FAPA)?*
– *Da quali presupposti teorici sono stati studiati? Quali strumenti e modelli organizzativi sono stati indagati e con quali esiti?*

La costruzione della stringa di ricerca ha seguito un processo iterativo, volto a rappresentare i tre nuclei concettuali del costrutto FAPA: formazione (training, education, preparation), azienda (corporate, company, business, firm), pre-assunzione (pre-employment, job readiness, new hire, workforce preparation). Le stringhe sono state adattate ai singoli database per massimizzare l'efficacia della ricerca. Sono stati consultati quattro aggregatori: ProQuest (Education, ERIC, Career & Technical Education), Scopus, Web of Science, EBSCO (APA PsycArticles, PsycInfo, Education Source, Psychological and Behavioral Sciences Collection). La ricerca, svolta tra novembre 2024 e giugno 2025, ha restituito un totale di 657 contributi. Dopo la rimozione dei duplicati (n=192), sono stati analizzati 465 documenti. Sono stati esclusi i contributi che: non prevedevano il coinvolgimento diretto di un'azienda nella progettazione/erogazione del percorso formativo; si riferivano a percorsi scolastici o universitari obbligatori; non consentivano l'accesso al testo completo. La selezione è avvenuta dapprima su titolo e abstract, poi su full text. Gli studi eleggibili (n=24) sono stati sottoposti a analisi qualitativa induttiva (Smith, 2015), utilizzando tecniche di analisi tematica e del contenuto. L'estrazione dei dati è stata condotta ponendo attenzione a otto nuclei tematici: (1) motivazioni aziendali, (2) modelli organizzativi e formativi, (3) partnership e attori coinvolti, (4) esiti occupazionali, (5) esperienza percepita dai partecipanti, (6) misure di efficacia e impatto, (7) quadro normativo e incentivi, (8) contesto territoriale o settoriale.

Nel complesso, la revisione evidenzia la scarsità di studi che analizzino la FAPA in chiave pedagogica e, in particolare, la mancanza di indagini sistematiche sugli esiti per i partecipanti non assunti, lacuna che la presente ricerca si propone di affrontare.

4.3 Studio di caso intrinseco

La terza fase della ricerca si è concentrata sulla conduzione di uno studio di caso intrinseco. Come sottolinea Stake (1995, p. 3), "*un caso è intrinseco quando in esso si manifesta un interesse particolare: lo si studia non perché rappresenti altri casi o esemplifichi una questione generale, ma proprio perché è unico e merita attenzione in sé stesso"*. Questa tipologia di disegno è particolarmente indicata, secondo lo stesso autore, quando *"ciò che ci interessa non è principalmente la costruzione di teorie generalizzabili, bensì la comprensione profonda di un caso specifico nelle sue caratteristiche irripetibili"* (Stake, 1995, p. 7).

Per queste ragioni, la scelta si è orientata sul caso dell'azienda Vici & C Spa, una piccola-media impresa italiana del settore elettromeccanico, che ha avviato tre diversi percorsi di Formazione Pre-Assuntiva (FAPA) negli ultimi 3 anni.

Vici & C. è stata individuata come esempio di "buona pratica" durante lo studio esplorativo. Ho intercettato durante l'analisi documentale dekstop, diversi articoli che parlavano del suo particolare percorso formativo attuato per reclutare nuovi dipendenti. Inoltre, durante le interviste con gli stackeholders, è stato confermato dagli esponenti delle Agenzie per il Lavoro, che l'azienda pone alla base dell'investimento in questo strumento formativo, una finalità non esclusivamente legata al business ed alla produttività, ma vuole agire creando un impatto sociale positivo sul territorio nel quale è inserita. Vici è stata inoltre premiata 2 volte di seguito dalla Regione Emilia-Romagna come "innovatore responsabile" proprio per l'introduzione di 2 dei 3 percorsi formativi pre-assuntivi organizzati a partire dal 2022.

L'azienda rispecchia l'organizzazione imprenditoriale "tipo" emiliano romagnola, ha circa 300 dipendenti, è radicata nel territorio, ed ancora gestita interamente dalla famiglia proprietaria che si trova ora alla seconda generazione di imprenditori, passata in anni recenti dal padre, ai 2 figli.

L'azienda, a differenza di molte imprese delle stesse dimensioni, investe molta attenzione alla gestione delle risorse umane ed è dotata di un ufficio dedicato alla gestione di selezione, formazione strutturato e presente già da molti anni. L'ufficio comprende un Direttore e altre 3 dipendenti ed è fortemente attivo nella promozione di iniziative sia interne che di connessione al territorio, insolite per una azienda di quelle dimensioni e di quel settore merceologico.

Lo studio è stato condotto tramite 2 fasi principali: l'analisi documentale e la conduzione di interviste semi strutturate. Leggendo i documenti aziendali e svolgendo le interviste emerge come l'azienda ponga all'apice dei propri valori aziendali, quello di unire il profitto all'intento di generare impatto sociale, come dimostra il fatto che già da 2 anni, redige un bilancio sociale, nonostante, al momento, la normativa non imponga vincoli in tal senso, per la tipologia di azienda che essa rappresenta. Venendo, nello specifico, alla tipologia di corsi Fapa, che l'azienda organizza, ciò che li rende considerabili come "best practise" è il fatto che, in ognuna delle 3 edizioni, l'azienda ha deliberatamente deciso di rivolgersi a tipologie di candidati considerati, dal mercato del lavoro a "bassa occupabilità" e che abbia agito in collaborazione con un'Agenzia per il Lavoro, associazioni no profit ed enti territoriali, con l'obiettivo di integrare finalità organizzative e impatto sociale sul territorio.

L'analisi di questa esperienza ha permesso di coglierne la complessità interna, dando rilievo a dinamiche relazionali, logiche organizzative e ricadute percepite dai diversi attori coinvolti. In linea con gli orientamenti metodologici sulla ricerca qualitativa in contesti organizzativi (Merriam & Tisdell, 2016; Patton, 2015), lo studio è stato condotto attraverso la triangolazione delle fonti, strategia che aumenta la robustezza interpretativa e riduce i rischi di parzialità (Yin, 2018).

Prima della raccolta dati è stata condotta una fase preliminare di circa due mesi, caratterizzata da incontri esplorativi con i referenti aziendali. Questa fase, assimilabile all' "accesso al campo" tipico della tradizione etnografica (Hammersley & Atkinson, 2019), ha avuto la funzione di presentare le finalità della ricerca, chiarire le aspettative reciproche e costruire un clima di fiducia che ha reso possibile l'accesso a documenti interni e al coinvolgimento dei lavoratori e dei partecipanti ai percorsi formativi. La raccolta dati ha incluso interviste e analisi documentale. L'analisi documentale ha compreso materiali progettuali,

piani formativi, report di monitoraggio e schede di valutazione interna, ed è servita per contestualizzare e preparare le domande delle interviste e poi per integrare le informazioni emerse dalle stesse. Le interviste semi-strutturate sono state rivolte a diversi attori organizzativi: il comitato di direzione (quattro referenti), due responsabili delle risorse umane, due formatori, sei partecipanti (due per ciascun percorso FAPA) e due lavoratori che avevano completato il percorso senza essere assunti. Le interviste, della durata media di 60–90 minuti, sono state registrate, trascritte integralmente e analizzate attraverso la prospettiva della critical thematic analysis, i cui dettagli verranno approfonditi nel paragrafo seguente.

5. Analisi dei dati

Per l'analisi delle interviste è stato adottato un approccio ispirato alla Critical Thematic Analysis (CTA), recentemente proposta come evoluzione critica dell'analisi tematica riflessiva di Braun e Clarke (2006). L'analisi tematica, nella sua impostazione classica, consente di individuare e interpretare pattern ricorrenti nei dati testuali, valorizzando la flessibilità e l'attenzione al contesto (Braun & Clarke, 2019). La variante critica proposta da Lawless e Chen (2019) integra tale impianto con una prospettiva epistemologica esplicitamente orientata a far emergere le dinamiche di potere, le disuguaglianze e le implicazioni sociopolitiche sottese ai discorsi dei partecipanti.

La CTA si fonda su alcuni principi cardine: la centralità della riflessività del ricercatore, chiamato a riconoscere la propria posizione e il ruolo che gioca nell'interpretazione dei dati; l'attenzione a come i discorsi costruiscono realtà sociali e relazioni di potere; l'obiettivo di collegare le narrazioni individuali a dimensioni strutturali e sistemiche. L'analisi non si limita dunque a descrivere temi ricorrenti, ma li interpreta criticamente, mettendoli in dialogo con il quadro teorico di riferimento e con i contesti socio-organizzativi in cui si producono.

Questa scelta metodologica risulta coerente con il disegno della ricerca, e con la cornice critico-emancipativa, all'interno della quale si colloca. Analizzare la formazione pre-assuntiva non solo come strumento tecnico di selezione e trasferimento di competenze, ma come pratica che può rafforzare o mettere in discussione assetti di potere, processi di inclusione/esclusione e possibilità di sviluppo umano.

Attraverso la CTA, le interviste ai partecipanti e ai responsabili aziendali possono essere lette come testi che rivelano non soltanto percezioni soggettive, ma anche la riproduzione (o il superamento) di logiche materialistiche di organizzazioni aziendali che vedono la "risorsa umana" al pari di una qualunque altra "risorsa materiale" necessaria alla produttività aziendale e che quindi, va gestita standardizzandone le azioni, omologando il suo processo di attività all'interno del "sistema azienda".

Come ci ricorda Andrea Marchesi *"la fabbrica con la sua costante strumentalizzazione delle capacità umane, diventa contenitore di esperienze esistenziali e formative, […]è l'impresa stessa, con la sua organizzazione, che crea le occasioni di convergenza tra i propri obiettivi di redditività e le esigenze dei suoi addetti di autorealizzazione, tra l'implementazione della produttività e la formazione degli individui, procedendo allo stesso tempo, come sistema economico e come istituzione formativa."* (Marchesi A., 2002, pp. 165-166).

Nel contesto della PMI oggetto di studio, la CTA può consentire di distinguere più livelli interpretativi: da un lato, i temi emersi dal discorso dei lavoratori assunti, che sottolineano elementi di autoefficacia, fiducia e capacitazione; dall'altro, i discorsi dei partecipanti non assunti, che possono rivelare vissuti di esclusione o percezioni di utilità parziale del percorso. In ultimo, le interviste ai manager dell'azienda ed ai referenti dell'ufficio risorse umane permettono di mettere in luce proprio il ruolo e i presupposti da cui parte l'azienda per progettare i percorsi.

L'analisi tematica critica permette di collocare tali narrazioni non solo a livello individuale, ma in relazione a processi organizzativi più ampi, interrogando le condizioni strutturali che favoriscono o limitano la reale portata emancipativa della formazione pre-assuntiva.

In questa prospettiva, la CTA si configura come strumento metodologico in grado di coniugare l'attenzione ai dati empirici con la coerenza teorica del quadro di riferimento adottato, offrendo un percorso

di analisi capace di valorizzare le voci dei partecipanti e, al contempo, di problematizzare le implicazioni etiche e pedagogiche dei dispositivi formativi indagati.

6. Discussione sui primi dati

Al momento in cui si scrive, è stata conclusa la revisione sistematica e lo studio preliminare. Lo studio di caso è in fase avanzata, in quanto sono state effettuate tutte le interviste all'azienda, ai partecipanti poi assunti e ai referenti delle Agenzie per il Lavoro. Si sta procedendo con l'analisi delle interviste che sono state trascritte. Procederò ora evidenziando alcuni preliminari risultati di ciascuna fase di ricerca.

6.1 Risultati della ricerca sistematica

La rassegna sistematica ha mostrato una forte carenza di studi specifici sulla formazione aziendale pre-assuntiva, con una prevalenza di contributi di taglio economico-organizzativo. La maggior parte delle ricerche analizza questi percorsi dal punto di vista dell'impresa, misurandone efficienza, riduzione del turnover e rafforzamento dell'employer branding (Burke, 1987; Brundage, 2011). Gli studi pionieristici di Burke e di Oxtoby et al. (2000) hanno evidenziato benefici in termini di fidelizzazione e sicurezza dei neoassunti, ma anche la necessità di approfondire l'esperienza soggettiva dei partecipanti.

Le ricerche più recenti delineano approcci diversi: i funzionalisti si concentrano sui vantaggi aziendali (Burke, 1987; Brundage, 2011), gli ibridi includono la voce dei partecipanti e l'impatto sull'autoefficacia (Tüzün et al., 2018), mentre le prospettive critiche mettono in luce i rischi di disciplinamento e le disuguaglianze nei contesti precari (Rodriguez & Schwenken, 2013).

Rimane tuttavia una lacuna rilevante: mancano evidenze sugli esiti per chi non viene assunto e sulla capacità dei FAPA di produrre benefici educativi e sociali duraturi. Il presente studio intende contribuire a colmare questo vuoto, esplorando la dimensione

6.2 Risultati dell'indagine esplorativa

L'indagine esplorativa ha costituito una fase cruciale per comprendere il fenomeno dei percorsi formativi pre-assuntivi e collocarli nel contesto nazionale. I contatti con i referenti di Regione Emilia-Romagna, Assolavoro e un'Agenzia per il Lavoro hanno confermato l'esistenza e la diffusione del fenomeno su tutto il territorio italiano, evidenziando un interesse crescente da parte delle imprese. Tale risultato è particolarmente rilevante poiché la letteratura, come emerso dalla revisione sistematica, restituisce un quadro frammentario e poco documentato, soprattutto nel contesto italiano.

L'indagine ha inoltre permesso di accedere a dati quantitativi forniti da una delle principali ApL italiane, che documentano in modo puntuale la diffusione dei percorsi pre-assuntivi a livello nazionale. Questi dati, riportati in tabella 2, consentono di quantificare il fenomeno e di offrire una lettura più sistematica rispetto alla sola rilevazione qualitativa.

TERRITORIO	ANNO	NUM.PERCORSI REALIZZATI	% DI PLACEMENT	NUM. DI PERSONE COINVOLTE (STIMA)
Italia	2023	348	64%	2.784
Emilia-Romagna	2023	37	68%	296
Italia	2024	300	57%	2.400
Emilia-Romagna	2024	35	63%	280

Tab. 2 – Diffisione percorsi Fapa gestiti da GiGroup

6.3 Stato di avanzamento dello studio di caso

La ricerca relativa allo studio di caso ha visto la conclusione, a giugno 2025, delle interviste al management aziendale (4 interviste) ai referenti delle risorse umane (3 interviste), ai referenti dell'agenzia Gigroup (2 interviste) e ad un gruppo di 6 lavoratori e lavoratrici, di cui 2 persone per ciascuno dei 3 percorsi di formazione realizzati. Si sono inoltre analizzati nei mesi successivi, 2 bilanci sociali prodotto dall'azienda, i documenti progettuali dei tre percorsi formativi e la rassegna stampa legata ad essi.

Pur non avendo ancora concluso l'analisi delle interviste, i primi dati emersi suggeriscono che, per i lavoratori assunti, sono state rispettate le finalità etiche e di impatto sociale, previste dai documenti progettuali. Al termine del percorso i lavoratori dichiarano di aver migliorato la percezione di autoefficacia e il grado di consapevolezza delle proprie capacità, come sostiene una delle candidate del percorso "più unica di prima" che dice *"mi sono iscritta per dimostrare a mio marito che è imprenditore, che per le aziende le mie capacità sono ancora interessanti"*, oppure un'altra candidata afferma che *" se non mi avessero presa qui avrei fatto domanda in altre aziende metalmeccaniche, perché ora so che ci sono ruoli adatti a me anche in questo settore"*. Si sono sentiti coinvolti nel processo di formazione e hanno ricevuto informazioni chiare e trasparenti circa l'aspetto selettivo incluso nel percorso.

La trasparenza è considerata elemento fondamentale, sia da parte dell'azienda che dai partecipanti, per garantire consapevolezza e padronanza nelle scelte dei lavoratori. Una lavoratrice afferma*: "sapevamo fin dall'inizio che l'azienda non avrebbe assunto tutti, ma fare formazione dentro un'azienda è stato comunque utile e stimolante, molto diverso dai soliti corsi"*[5]. Dal punto di vista dell'azienda si registra un più alto grado di ingaggio da parte di chi è entrato nell'organizzazione tramite questi percorsi ed un impatto positivo anche sulla forza lavoro già assunta che ha aumentato la propria consapevolezza e capacitazione rispetto ad alcuni temi, tra cui il gender gap. L'organizzazione stessa si riscopre cambiata e trasformata dopo essere stata coinvolta nel percorso di apprendimento delle nuove lavoratrici. Il titolare afferma che *"ci siamo resi conto che la formazione svolta qui in azienda e tramite nostri dipendenti ha trasformato anche noi stessi e il nostro approccio al lavoro"*.

Se al termine dell'analisi dati, verranno confermate le prime impressioni, sarà possibile concludere che la sostenibilità dei processi formativi e di gestione delle risorse umane è presente ove si fonda su un quadro valoriale condiviso che orienta le scelte strategiche e organizzative dell'azienda. D'Orazio (2003) ha evidenziato il ruolo dei codici etici e della cultura d'impresa come strumenti di responsabilità sociale, capaci di generare fiducia e coerenza, e di creare le condizioni per percorsi di sviluppo professionale più solidi e legittimati. In questa direzione, Donna e Lombardo (2015) sottolineano come la sfida contemporanea della strategia d'impresa sia quella di coniugare valore economico e bene comune, riconoscendo

5 Per "soliti corsi" l'intervistata fa riferimento ai corsi di formazione proposti dai percorsi di accompagnamento al lavoro per disoccupati, in particolare quelli organizzati da Enti di formazione regionali.

che la sostenibilità passa per un equilibrio tra competitività e responsabilità sociale. A livello internazionale, Docherty, Kira e Shani (2009) hanno tradotto questa prospettiva in termini di sustainable work systems, ossia sistemi organizzativi capaci di rigenerare nel tempo le risorse umane attraverso benessere, apprendimento continuo e partecipazione attiva. Come osserva Eijnatten (2000), un sistema di lavoro sostenibile è tale quando la qualità del lavoro, intesa come salute dei dipendenti, benessere e sviluppo personale e la qualità delle connessioni con l'ambiente, naturale e sociale, sono costantemente mantenute a un livello elevato, in modo da preservare e riprodurre le risorse. Ne consegue che, se radicati in una cultura etica e orientati al bene comune, i processi formativi e le pratiche di gestione del personale non sono meri strumenti tecnici, ma diventano leve strategiche di sostenibilità sociale, capaci di conciliare lo sviluppo professionale delle persone con la responsabilità collettiva dell'impresa.

7. Limiti e punti di forza della ricerca

Il presente studio presenta elementi di valore così come inevitabili limitazioni, legate sia al disegno di ricerca adottato, sia alla natura esplorativa del fenomeno indagato.

Dal punto di vista dei punti di forza, la ricerca ha contribuito a far emergere un'area ancora poco esplorata dalla letteratura pedagogica: quella della formazione aziendale pre-assuntiva (FAPA) nelle piccole e medie imprese italiane. L'adozione di un approccio critico-emancipativo e la scelta metodologica dello studio di caso intrinseco hanno permesso di analizzare in profondità un'esperienza specifica, valorizzandone le dinamiche relazionali, i presupposti valoriali e gli effetti percepiti dai partecipanti. Inoltre, l'approccio pedagogico adottato ha permesso di ri-significare la formazione aziendale come luogo di capacitazione, autoefficacia e riflessività critica, fornendo un contributo teorico originale rispetto alla prevalente lettura economico-funzionalista offerta dalla letteratura di settore.

Tra le criticità, va innanzitutto riconosciuto che l'indagine si è concentrata su un solo caso aziendale, selezionato come "buona pratica". Tale scelta ha consentito una comprensione profonda e contestualizzata, ma limita la generalizzabilità dei risultati. Sarebbe pertanto auspicabile, in prospettiva futura, ampliare il campione attraverso studi di caso multipli o comparati, includendo imprese di diverse dimensioni e settori, nonché un confronto internazionale con modelli analoghi di pre-employment training diffusi in altri Paesi europei (ad esempio, i *pre-apprenticeship schemes* nel Regno Unito o i *Job Readiness Programs* in Germania e Finlandia). Un'ulteriore limitazione riguarda la rappresentatività dei soggetti intervistati. Nonostante siano state raccolte le voci dei lavoratori assunti e dei principali attori organizzativi, non è stato possibile includere un numero sufficiente di partecipanti non assunti, la cui prospettiva avrebbe consentito di valutare con maggiore completezza l'efficacia formativa e l'impatto dei percorsi anche in caso di mancato inserimento lavorativo. Analogamente, tra gli stakeholder non sono stati ancora coinvolti i rappresentanti delle organizzazioni sindacali, la cui testimonianza risulterebbe preziosa per indagare il punto di vista collettivo dei lavoratori e le implicazioni contrattuali e valoriali della FAPA.

Le prospettive di sviluppo della ricerca potrebbero quindi orientarsi verso:

- La costruzione di un modello comparativo tra contesti nazionali e internazionali, per comprendere le variabili culturali e istituzionali che incidono sulla sostenibilità dei percorsi;
- L'analisi del ruolo delle politiche attive e dei fondi interprofessionali nella diffusione dei modelli formativi pre-assuntivi;
- L'approfondimento delle dinamiche di co-costruzione dei percorsi formativi, indagando le forme di partecipazione dei lavoratori e delle loro rappresentanze.

8. Conclusioni

Quanto analizzato finora[6] permette di affermare che i percorsi di Formazione Pre-Assuntiva Aziendale (FAPA) possono costituire un dispositivo formativo significativo, a condizione che siano progettati in modo da garantire tanto il benessere immediato dei partecipanti quanto la loro capacità di agency. Come mostra l'esperienza del caso Vici & C. S.p.A., l'efficacia della FAPA non risiede soltanto nella possibilità di favorire l'inserimento lavorativo, ma soprattutto nella capacità di offrire contesti formativi che rafforzino la fiducia, l'autoefficacia e la consapevolezza critica dei soggetti coinvolti. Come suggerisce Ellerani (2020) l'impresa che viene intesa, in primis dai suoi stesi manager come ecosistema capacitante, luogo in cui l'identità dei soggetti si costruisce attraverso relazioni generative e pratiche democratiche, riesce a progettare e realizzare esperienze formative ad impatto sociale positivo e socialmente sostenibili L'esperienza di Vici & C., mostra come sia possibile integrare finalità economiche e obiettivi educativi, facendo della formazione pre-assuntiva un vero laboratorio di inclusione e sostenibilità.

Affinché i percorsi pre-assuntivi possano rappresentare una risposta pedagogicamente fondata e socialmente giusta alle sfide occupazionali attuali, essi devono garantire al contempo opportunità di apprendimento trasformativo, agency e libertà sostanziali, evitando il rischio di ridursi a semplici strumenti di selezione aziendale.

Riferimenti bibliografici

Alessandrini, G. (2004). La formazione al centro dello sviluppo umano. Percorsi e strumenti. In G. Alessandrini (a cura di), *Ripensare la crescita e lo sviluppo nel contesto del framework 2020: La "chiave" pedagogica*. FrancoAngeli

Alessandrini, G. (2014). *Pedagogia del lavoro. Teorie, modelli e prospettive*. Carocci.

Alessandrini, G. (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. FrancoAngeli.

Alessandrini, G. (2019). Risorse umane 4.0. Paradossi e trend: Costruire una visione condivisa del futuro. In *Lavorare nelle risorse umane. Competenze e formazione 4.0* (pp. 11–39). Armando.

Alessandrini, G. (a cura di) (2021). *Lavorare nelle risorse umane. Competenze e formazione 4.0*. FrancoAngeli.

Alessandrini, G., Gasperoni, G., & Sannella, A. (2021). La prospettiva dello sviluppo umano e delle capacitazioni: Le dimensioni pedagogiche di un incontro tra sostenibilità e capabilities. *European Journal of Research on Education and Teaching – Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, *19*(1, Vol. II), 807–826.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.

Bastianoni, P. (2022). Formazione relazionale e "shock di realtà". *Pedagogia oggi. Journal of theory and research in education*, *17*(1), 101–112.

Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press.

Benini, R. (2019). I fabbisogni professionali e la mancata corrispondenza nel mercato del lavoro italiano. In *Lavorare nelle risorse umane. Competenze e formazione 4.0* (pp. 95–110). Armando.

Biagioli, R., Monteagudo, J. G., Romero-Pérez, C., & Proli, M. G. (2022). Spaces for learning, places for relationships and democratic citizenship in the contemporary city. *Formazione & insegnamento*, *20*(2), 1–13. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22_01

Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, *16*(6),312-324 https://doi.org/10.1108/13665620410550295

Bonvin, J.-M., & Deneulin, S. (2006). Promoting capability for work: The role of local actors. In S. Deneulin, M. Nebel, & N. Sagovsky (Eds.), *Transforming unjust structures: The capability approach* (pp. 121–142). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-4432-1_7

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

6 L'analisi dei dati è tutt'ora in corso, soprattutto quelli legati allo studio di caso, pertanto al momento le conclusioni, possono essere soltanto accennate e avanzate a livello di ipotesi e prime conclusioni.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, *11*(4), 589–597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Brundage, T. L. (2011). *A study examining the value of pre-employment training conducted by the Marcellus Shale Education and Training Center in response to the needs of the gas and oil industry*. ProQuest Dissertations Publishing.

Burke, K. (1997). Hig fiber. *Personnel today*, *1*. https://www.proquest.com/dissertations-theses/study-examining-value-pre-employment-training/docview/926808706/se-2

Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research* (0 ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203496626

Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro. (2025). *Disegno di legge n. 5/2025: Disposizioni per la valorizzazione della fraternità umana nei luoghi di lavoro.* CNEL. https://static.cnel.it/documenti/2025/25f181e2-7e1a-4857-8273-8211caf2b5b0/Ddl_n.%205_Fraternit%C3%A0%20umana%20luoghi%20di%20lavoro.pdf

Corbetta, P. (s.d.). *La ricerca sociale: Metodologia e tecniche* (Vol. 1–III). Il Mulino.

Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. FrancoAngeli.

Costa, M. (2018). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. FrancoAngeli.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.

Dewey, J. (2000). *Liberalism and social action*. Prometheus Books. (Original work published 1935).

Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione* (F. Cappa, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 1938).

Docherty, P., Kira, M., & Shani, A. B. (Eds.) (2008). *Creating sustainable work systems: Developing social sustainability* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203890028

Donna, G., & Lombardo, G. (2015). Creare valore economico e fare il bene comune: La nuova sfida della strategia d'impresa. *Impresa progetto – Electronic journal of management*, (*3*).

D'orazio, E. (2003). Responsabilità sociale etica e impresa. *Politeia*, *XXIV*, 3–27.

Ellerani, P. (2020). Ecosistemi formativi capacitanti. MeTis, 10(2). https://doi.org/10.30557/MT00138

Federighi, P. (Ed.) (2018). *Educazione in età adulta*. Firenze University Press.https://doi.org/10.36253/978-88-6453-752-8

Federmeccanica, & Assistal, FIM-CISL, FIOM-CGIL, UILM-UIL. (2021). *Contratto collettivo nazionale di lavoro per l'industria metalmeccanica e dell'installazione di impianti (2021–2024)*. https://www.federmeccanica.it

Franciscus. (2015). *Lettera enciclica Laudato si' del Santo Padre Francesco sulla cura della casa comune*. Libreria editrice vaticana.

Freire, P. (1995). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trad.; New revised 20th-anniversary edition). Continuum.

Freire, P. (2021). *Education for critical consciousness*. Bloomsbury Academic. *(Opera originale pubblicata nel 1974)*

Fuller, A., & Unwin, L. (2011). Workplace learning and the organization. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. O'Connor (Eds.), *The SAGE handbook of workplace learning* (pp. 46–59). SAGE.

Ghirotto L. (2020). *La Systematic review nella ricerca qualitativa*. Carrocci.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in Practice* (4th edition). Routledge. https://www.routledge.com/Ethnography-Principles-in-Practice/Hammersley-Atkinson/p/book/9781138504462

Hutchinson, B. C. (2003). *From post-employment to pre-employment training: Leading change at the paramedic academy*. ProQuest Dissertations Publishing.

Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120–124. https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092

Lawless, B., & Chen, Y.-W. (2019). Developing a Method of Critical Thematic Analysis for Qualitative Communication Inquiry. *Howard Journal of Communications*, *30*(1), 92–106. https://doi.org/10.1080/10646175.2018.1439423

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry.* Sage. https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/book/naturalistic-inquiry

Marchesi, A. (2002). *Le fabbriche dell'anima*. Ghibli.

McClain, A. L. (2024). *New Developments in Transformative Learning.* New Directions for Adult and Continuing Education. https://doi.org/10.1002/ace.20540

Merriam, S., & Tisdell, J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation, 4th Edition | Wiley* (4th ed.). Jossey-Bass. https://www.wiley.com/en-gb/Qualitative+Research%3A+A+Guide+to+Design+and+Implementation%2C+4th+Edition-p-9781119003601

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, *62*(10), 1006–1012. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.005
Nonaka, I. & Takeuchi, H.). (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation* (1st ed). Oxford University Press, Incorporated.
Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
OECD. (2019). *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. OECD. https://doi.org/-10.1787/9789264313835-en
Oxtoby, B., McGuinness, T., & Morgan, R. E. (2000). The why and how of effective strategy change: Reflections on Thorn Lighting. *Journal of European Industrial Training*, *24*(9), 513-522. https://doi.org/10.1108/-03090590010358214
Patton, M. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods.Integrating Theory and Practice* (4th ed.). Sage. https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/qualitative-research-evaluation-methods/book232962
Pellegrini, M., & Vivanet G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione*. Carrocci.
Prini, P. (1965). *Umanesimo programmatico*. Armando.
Ricciardi, M. (2024). L'Università come spazio/tempo generativo di Talenti e Comunità pensati. Attori, processi ed impatti educativi della Pedagogia Generativa e dei Sistemi Organizzativi. *Pedagogia Oggi*, *22*(1), 186–193. https://doi.org/10.7346/PO-012024-24
Rodriguez, R. M., & Schwenken, H. (2013). Becoming a Migrant at Home: Subjectivation Processes in Migrant Sending Countries Prior to Departure. *Population, Space and Place*, *19*(4), 375–388. https://doi.org-/10.1002/psp.1779
Schön, D. A. (2017). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge. https://doi.org/-10.4324/9781315237473
Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, *51*(1), 1–17.
Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
Sennett, R. (2006). *The Culture of the New Capitalism*. Yale University Press. https://www.jstor.org/stable/j.ctt1nq6wd
Stake, R. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
Tynjala, P. (2013). Toward a 3-P Model of Workplace Learning: a Literature Review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11–36. https://doi.org/10.1007/s12186-012-9091-z
Tuzun, E., Erdogmus, H., & Ozbilgin, I. G. (2018). *Are Computer Science and Engineering Graduates Ready for the Software Industry? Experiences from an Industrial Student Training Program* (Versione 1). arXiv. https://doi.org/10.48550/ARXIV.1805.08894
United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (No. A/RES/70/1). https://sdgs.un.org/2030agenda
Van Eijnatten, F. M. (2000). From intensive to sustainable work systems: The quest for a new paradigm of work. In *Working without limits? Re-organising work and reconsidering workers' health: Plenary sessions* (pp. 47–66). National Institute for Working Life.
Vischi, A. (2024). Il pedagogista nelle imprese, tra cultura d'impresa e sviluppo delle risorse umane. *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche*, 3(2), 32–44.
Yin, R. K. (2017). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6a ed.).

Sitografia e rigerimenti legislativi

Assolavoro. (2022, 31 ottobre). *"Accordo di rinnovo delle misure per il sostegno dei soggetti rifugiati*". https://assolavoro.eu/accordo-di-rinnovo-delle-misure-per-il-sostegno-dei-soggetti-rifugiati/
D.Lgs. 10 settembre 2003, n. 276. *"Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro"*. Testo vigente su Normattiva: https://www.normattiva.it/
Forma.Temp. (2022). *"Manuale Operativo del Fondo"* (versione 15.07.2022). https://www.formatemp.it/-documenti/circolari/
Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). (2024). *Struttura e dimensione delle imprese (Capitolo C14)*. In Registro statistico delle imprese attive. Anno 2023. ISTAT. https://www.istat.it/storage/ASI/2024/capitoli/C14.pdf

I.16

L'implementazione di iniziative di Service Learning e Educazione Musicale nella formazione dei futuri insegnanti

The implementation of Service Learning and Music Education initiatives in the training of future teachers

Benedetta Miro

Università degli Studi di Macerata, Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo | SFBCT
Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione | SPPEFF
b.miro@unimc.it – benedetta.miro@unipa.it

Il presente lavoro nasce dalla ravvisata necessità di esplorare approcci didattici innovativi in grado di rispondere alle sfide educative poste dall'Agenda 2030 e, in particolare, dall'obiettivo 4, che promuove un'istruzione inclusiva, equa e di qualità. In questa cornice, il Service Learning (SL) si configura come metodologia capace di coniugare apprendimento e impegno sociale, mentre l'Educazione Musicale, storicamente riconosciuta come disciplina formativa, offre strumenti inclusivi e trasversali. L'intento della ricerca è stato quindi indagare le potenzialità derivanti dall'integrazione di SL ed Educazione Musicale nella formazione dei futuri insegnanti, con particolare attenzione agli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria.
La ricerca, strutturata secondo un disegno mixed-method, si è articolata in più fasi, focalizzandosi inizialmente su una revisione sistematica della letteratura, volta a mappare pratiche e interventi educativi a livello internazionale. In parallelo, è stata condotta un'indagine esplorativa sugli studenti universitari dell'Università degli Studi di Palermo, finalizzata a rilevare preconoscenze, percezioni e aspettative in merito al SL e alla musica come strumenti educativi. L'intento dell'intervento è stato quello di trovare un punto di contatto tra il SL e l'Educazione Musicale; tale intersezione è stata l'opera lirica, che ci ha permesso di ideare e progettare un intervento specifico di SL. I risultati preliminari evidenziano una forte apertura e motivazione, da parte degli studenti universitari, a partecipare a progetti che integrino musica e apprendimento esperienziale. È emersa inoltre una percezione positiva dell'impatto della musica sullo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale dei bambini. In conclusione, l'integrazione tra SL ed Educazione Musicale si rivela un approccio promettente per formare insegnanti più consapevoli, inclusivi e capaci di promuovere cittadinanza attiva e coesione sociale, offrendo modelli replicabili e trasferibili nei contesti educativi.

Parole chiave: educazione musicale, educazione valoriale, formazione futuri insegnanti, service learning, soft skills.

This work comes from the need to check out new teaching ways that can handle the education challenges in the 2030 Agenda, especially Goal 4, which is all about inclusive, fair, and high-quality education. In this context, Service Learning (SL) is a methodology that combines learning and social engagement, while Music Education, historically recognized as an educational discipline, offers inclusive and cross-curricular tools. The aim of the research was therefore to investigate the potential of integrating SL and Music Education into the training of future teachers, with a particular focus on students enrolled in the Bachelor's Degree program in Primary Education. The research, structured according to a mixed-method design, was divided into several phases, initially focusing on a systematic review of the literature, aimed at mapping educational practices and interventions at an international level. At the same time, an exploratory survey was conducted on university students at the University of Palermo, aimed at identifying prior knowledge, perceptions, and expectations regarding SL and music as educational tools. The aim of the intervention was to find a point of contact between SL and Music Education; this intersection was opera, which allowed us to conceive and design a specific SL intervention. Preliminary results show a strong openness and motivation on the part of university students to participate in projects that integrate music and experiential learning. A positive perception of the impact of music on children's cognitive, emotional, and relational development also emerged. In conclusion, the integration of SL and Music Education proves to be a promising approach to training teachers who are more aware, inclusive, and capable of promoting active citizenship and social cohesion, offering replicable and transferable models in educational contexts.

Keywords: musical education, values, future teacher training, service learning, soft skills.

1. Quadro teorico di riferimento

È nel settembre del 2015 che le Nazioni Unite sottoscrivono un documento essenziale per la rilettura delle priorità formative ed educative di ogni paese: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Più nello specifico, è l'obiettivo n.4 che, nei suoi target (4.1-4.7 e 4.a-4.c), si pone l'obiettivo di elargire un'istruzione "sicura, inclusiva ed efficace [...]". È in risposta a queste intenzioni che si offre, come chiave vincente e strumento efficace, l'approccio didattico-pedagogico illuminato del Service Learning (Furco 2002; Tapia, 2006; Fiorin, 2016).

È invece già nel 1923 (Riforma Gentile), che la musica e, nello specifico il canto, viene inserita come disciplina obbligatoria per un'adeguata formazione della persona. Siamo sempre nei primi del Novecento quando Maria Montessori e Rosa Agazzi (1908) leggono nella musica un altissimo potenziale formativo, interessante e costruttivo per un'educazione globale e permanente. Risulta imprescindibile dunque formare docenti, nonché futuri insegnanti, privando questi di un'adeguata formazione musicale e inclusiva, che possa fornire loro i pertinenti strumenti atti a progettare e implementare iniziative di SL e educazione musicale, visto e considerato che trattasi di esperienze culturali, valoriali e fortemente educative.

La *commistio* tra una didattica inclusiva, coinvolgente e adeguata e la formazione musicale, vede la sua piena realizzazione nella progettazione di iniziative di Service Learning e Educazione Musicale. Sul panorama mondiale si presentano molti paesi, e spicca con numeri consistenti di progetti e iniziative condotte tra futuri docenti e alunni/e di scuola primaria proprio l'Europa (Chiva Bartoll & Garcìa, 2019).

Il panorama nazionale, più timido inizialmente, sembra essersi arricchito e attivato via via, a seguito di provvedimenti politici che (O.M. 27 ottobre 2017, n. 851, art. 22) hanno dato il via a iniziative, corsi e progetti all'interno degli istituti comprensivi di qualsiasi ordine e grado; con un elevato numero di progetti implementati specialmente all'interno delle università italiane. È in Corsi di Laurea quali Scienze della Formazione Primaria che si presenta in maniera preponderante l'implementazione di tali iniziative, con l'obiettivo di formare futuri insegnanti alla trasversalità e potenzialità dell'educazione musicale.

Tra i principali rapporti nazionali e internazionali che regolano, promuovono e diffondono il Service Learning come proposta pedagogica vincente, emergono l'articolo n. 5 c. 2 del MIM (2018) e il rapporto UNESCO sull'educazione *Reimagining our futures together: a new social contract for education* (2021). In entrambi i documenti, ritenuti pietre miliari per l'applicazione del Service Learning, se ne evince la spiccata capacità di sviluppare competenze trasversali e conoscenze nei giovani studenti, e si ravvisa la necessità per la quale "in un nuovo contratto sociale per l'educazione, la pedagogia dovrebbe essere radicata nella cooperazione e nella solidarietà, costruendo le capacità di studenti [...] e insegnanti di lavorare insieme fiduciosi di trasformare il mondo" (UNESCO, 2021).

Sono ben più che noti i benefici apportati alla qualità dell'apprendimento degli studenti se questi sono direttamente coinvolti e attivamente protagonisti dello scambio insegnamento-apprendimento (Dewey, 1938; Kolb, 2014), non siamo per questo nuovi alle teorie di apprendimento esperienziale o all'approccio del *learning by doing*, e dunque, come sottolinea Fiorin, la chiave vincente che risiede nell'approccio del SL sta nel saper combinare la dimensione dell'"apprendimento" con la dimensione del "servizio", portando ad avere come risultante lo sviluppo di competenze attraverso un servizio solidale alla comunità (2015).

Punto in comune che supera qualsiasi barriera linguistica o di confine, sembra essere, stando ad un confronto tra le varie iniziative portate avanti in Europa e non solo, il fattore progettuale-organizzativo di ognuna delle attività. La progettazione risulta essere infatti molto curata e specifica, spesso frutto del lascito di esperti (Tapìa; 2006; Colazzo & Ellerani, 2018; Chipa & Orlandini 2020; La Marca & Falzone, 2023), che hanno fornito delle tabelle linee guida per un'accurata progettazione delle iniziative di SL.

1.1 Il Service Learning e l'Educazione Musicale

Il Service Learning (SL) si configura come una metodologia didattica innovativa che fonde i tradizionali percorsi di apprendimento accademico con esperienze di servizio rivolte alla comunità, offrendo agli studenti l'opportunità di trasferire e consolidare le conoscenze teoriche in situazioni autentiche e reali (La Marca & Falzone, 2023). Questo approccio non si limita al potenziamento delle competenze disciplinari, ma favorisce anche l'acquisizione di abilità trasversali quali la cooperazione, la comunicazione interpersonale e la gestione di situazioni problematiche (La Marca & Falzone, 2023). Attraverso l'interazione diretta con i destinatari degli interventi, gli studenti sono chiamati a confrontarsi con contesti complessi e in continua trasformazione, molto diversi dall'ambiente protetto dell'aula (Marcilla-Toribio et al., 2022).

L'esperienza di SL, oltre ad avere una valenza operativa, assume i tratti di un percorso formativo volto a promuovere la cittadinanza attiva, il pensiero critico e l'impegno civico. In questa prospettiva, essa contribuisce a formare individui maggiormente consapevoli dei bisogni sociali e capaci di assumere un ruolo proattivo nel cambiamento (La Marca & Falzone, 2023). Numerosi studi hanno infatti riconosciuto il Service Learning come uno degli approcci educativi più rilevanti e trasformativi all'interno dell'istruzione universitaria, poiché favorisce modalità di apprendimento esperienziale che consolidano i rapporti tra istituzioni accademiche e realtà sociali (Caballas et al., in Marcilla-Toribio et al., 2022).

La revisione sistematica condotta da Salam et al. (2019) conferma i molteplici vantaggi pedagogici derivanti dall'integrazione del Service Learning, evidenziandone l'impatto positivo non solo sull'apprendimento, ma anche sullo sviluppo globale dello studente. Quest'ultimo, infatti, ottiene una comprensione più concreta e articolata delle conoscenze teoriche, rafforza il proprio senso di responsabilità sociale e accresce il livello di partecipazione civica. Parallelamente, le comunità coinvolte traggono beneficio da tali esperienze, potendo usufruire delle competenze e delle risorse messe a disposizione dagli studenti, con un conseguente arricchimento del tessuto culturale e sociale.

La *commistio*, dunque, tra Service Learning e Educazione Musicale nasce dalla ravvisata necessità di combinare approcci pedagogici innovativi e socialmente attivi con discipline alla portata di tutti e che siano coinvolgenti e stimolanti. Sfruttare il potenziale inclusivo, divertente ed educativo della musica può amplificare gli effetti benefici dell'approccio del SL, creando coesione e collaborazione all'interno della comunità. Calare, inoltre, questo approccio combinato all'interno dei percorsi di formazione dei futuri insegnanti, determina l'implementazione di competenze tanto pedagogiche, quanto sociali, allontanandosi dalla mentalità della mera trasmissione nozionistica e promuovendo un apprendimento che sia inclusivo, partecipativo, esperienziale e sensoriale (Erickson & Anderson, 2023).

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

Dunque, partendo dalla situazione attuale del panorama internazionale e non solo, sono stati formulati gli interrogativi di ricerca, volti a indagare quali buone pratiche esistenti regolino la progettazione e la conseguente applicazione di iniziative che combinano il SL e l'educazione musicale, coinvolgendo studenti universitari di facoltà quali Scienze della Formazione Primaria o affini in ogni fase dell'intervento.

I tre interrogativi che hanno condotto la ricerca sono:

a. Quali sono le caratteristiche dei programmi che hanno coinvolto futuri insegnanti e/o studenti universitari nell'implementazione di iniziative di SL e Educazione Musicale?
b. Quali sono i benefici prodotti da tali attività didattiche sugli studenti universitari?
c. Per quali ragioni integrare iniziative di SL e Educazione Musicale nella formazione dei futuri insegnanti dovrebbe renderli più preparati, trasversali e pronti alla futura professione?

Come si evince dalle domande di ricerca, l'intenzione è stata quella di mappare le buone pratiche e iniziative già attuate per conoscerne i dettagli e le caratteristiche della progettazione e, soprattutto, i benefici apportati al livello di engagement, partecipazione attiva e motivazione sugli studenti universitari coinvolti.

Ed ecco che, sulla scorta degli interrogativi di ricerca, si sviluppano i quattro macro-obiettivi del progetto in questione, ossia:

1. Restituire alla comunità scientifica un quadro analitico delle pratiche attualmente diffuse nella scuola e nell'università italiana e mondiale, indagando la letteratura esistente;
2. Fornire ai futuri insegnanti un *toolkit* di strategie e metodologie didattiche che ricorrono alla musica come strumento di trasmissione della conoscenza;
3. Innalzare l'interesse e la motivazione di alunni e alunne appartenenti a contesti socioeconomici svantaggiati, sfruttando il potenziale educativo, coinvolgente e sociale dell'educazione musicale;
4. Pervenire a un modello editabile, condivisibile e trasferibile di iniziative di Service Learning e Educazione Musicale che sia sostenibile e personalizzabile all'interno dei percorsi di formazione di docenti e futuri docenti.

3. Scelte metodologiche e procedurali

La presente ricerca adotta un disegno metodologico mixed-method, combinando l'analisi di dati sia qualitativi che quantitativi.

Nella struttura del disegno di ricerca, sono previste sei macro-fasi d'intervento, l'una concatenata all'altra e che, partendo da un'approfondita revisione sistematica sul tema (fase I), culminano con la validazione di un modello che sia poi editabile, condivisibile e trasferibile (fase VI).

Ecco di seguito elencati i sei step che guideranno la ricerca:

– *Fase I: Revisione Sistematica* circa la letteratura esistente;
– *Fase II: Indagine Esplorativa* con somministrazione di questionari;
– *Fase III: Analisi e Studio* dei risultati e delle linee guida alla progettazione di interventi di SL;
– *Fase IV: Struttura e Progettazione* di un intervento di SL e Educazione Musicale;
– *Fase V: Implementazione e Sperimentazione* dell'intervento ideato;
– *Fase VI: Validazione* di un modello trasferibile e modificabile.

Tuttavia, la presente ricerca si focalizzerà sulle prime quattro fasi. Gli step della ricerca, infatti, sono stati ideati per poter agire in maniera razionale e ragionata; la revisione sistematica ci è infatti servita per avere un quadro di quella che è attualmente la panoramica da un punto di vista nazionale e non, raccogliendo una visione principalmente "universale"; a seguire, la seconda fase ha voluto indagare più sul "particolare", rilevando, attraverso un'indagine esplorativa, quello che è il livello di preconoscenze tra gli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo e le loro percezioni circa l'efficacia e le potenzialità che leggono nell'attuazione di progetti che integrano l'approccio didattico del SL con l'Educazione Musicale.

3.1 Fase 1. Analisi teorica e mappatura della letteratura

La revisione sistematica condotta ha avuto come scopo quello di identificare le pratiche educative diffuse a livello italiano e internazionale che integrano la proposta educativa del Service Learning con l'Educazione Musicale all'interno del percorso di formazione dei futuri docenti. Per pervenire, dunque, a questo

obiettivo, le research questions che ci siamo posti e che hanno guidato la revisione sono state principalmente due:

– RQ1: Quali sono le caratteristiche dei programmi che hanno coinvolto i futuri insegnanti nell'implementazione di iniziative di SL e Educazione Musicale?
– RQ2: Quali sono i benefici prodotti da tali attività didattiche sugli studenti universitari?

Per rispondere agli interrogativi di ricerca, è stata avviata un'approfondita revisione sistematica della letteratura esistente secondo le linee guida PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

La ricerca effettuata ha consultato due tra le principali banche dati di riferimento, ossia i database scientifici di Scopus e Web Of Sciences, proprio per mappare la letteratura scientifica verificata e validata. Tali database sono stati scelti per la loro affidabile rilevanza e attendibilità scientifica negli ambiti didattico-pedagogici, in grado inoltre di restituire un quadro esaustivo e completo circa gli studi e le ricerche maggiormente pertinenti. Tra le strategie di ricerca, sono stati combinati termini relativi all'educazione Musicale per poter rintracciare tutti gli studi più rilevanti (*music education; musical education; music**) e parole chiave relative all'approccio del SL.

Si riporta la stringa di ricerca, impostata in funzione di ricerca avanzata, utilizzata in egual modo su entrambi i database:

– *(TITLE-ABS-KEY ("service learning") OR TITLE-ABS-KEY ("SL") OR TITLE-ABS-KEY ("service-learning")*
– *AND TITLE-ABS-KEY ("music education") OR TITLE-ABS-KEY ("music*") OR TITLE-ABS-KEY ("musical education")*

Una volta definita e validata la stringa di ricerca, questa ha prodotto un totale di 180 articoli, identificati grazie alle parole chiave inserite. Per affinare e meglio definire il confine della revisione, sono stati posti alcuni criteri di inclusione ed esclusione. Innanzitutto, è stato definito un *time frame* che comprendesse su per giù gli ultimi dieci anni di produzione scientifica, ossia dal 2013 al 2025; è stato poi applicato un criterio linguistico, prediligendo documenti redatti in lingua inglese e/o spagnola e che fossero consultabili in modalità *open access.*

Sono stati posti, ancora, dei criteri di esclusione riguardanti da un lato la tipologia di documentazione: sono state infatti scartate revisioni sistematiche e della letteratura e, dall'altro, il carattere e l'ambito di applicazione degli interventi descritti: infatti gli studi di impianto eccessivamente medico e neuroscientifico non sono stati presi in considerazione.

Sono stati presi in considerazione, all'interno della ricerca, campi quali il titolo, l'abstract e le keywords.

3.2 Fase 2. Un'indagine esplorativa

La presente fase aveva come macro-obiettivo quello di indagare, in un'ottica più ristretta, più nel particolare, le preconoscenze, le considerazioni e le percezioni degli studenti in formazione circa le tematiche del Service Learning e dell'Educazione Musicale.

L'indagine è stata condotta a partire dalla panoramica esaustiva che ci ha fornito la fase 1, ossia la visione più universale degli argomenti trattati, per conoscere, nel locale, che livello di conoscenza e applicazione vi sia di questi due approcci didattico-pedagogici.

Il campione a cui è stata rivolta l'indagine esplorativa è composto da 153 student* iscritt* al III anno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Palermo, durante l'anno accademico 2024-2025. È opportuno motivare la scelta del campione

selezionato, in quanto abbiamo ritenuto interessante conoscere il livello di conoscenze e preconoscenze di coloro che saranno futuri/e insegnanti di scuola primaria e/o dell'infanzia, con il fine di comprendere che tipo di conoscenza questi abbiano degli strumenti, delle metodologie e delle strategie educative, con i relativi tools, al fine di poter essere formati nella maniera più adeguata e ampliare il bagaglio di conoscenze che si troveranno a dover applicare sul futuro posto di lavoro.

L'indagine è stata guidata dalle seguenti domande:

– RQ1: Qual è il livello di conoscenze dei futuri inseganti circa l'approccio didattico del SL e dell'Educazione Musicale?
– RQ2: In che modo riescono questi a immaginare una combinazione formativa ed efficace di questi approcci educativi, al fine di rendere l'insegnamento più stimolante e coinvolgente?

Il sondaggio, costituito da 19 item, è suddiviso in quattro sezioni, di cui una prima di carattere demografico, una seconda focalizzata sulle conoscenze relative al SL, la terza volta ad indagare le potenzialità che i futuri insegnanti rivedono nell'Educazione Musicale e una quarta che indaga circa l'efficacia di un'iniziativa di SL e Educazione Musicale da somministrare agli alunn* di scuole primarie.

3.3 Fase 3. Analisi e studio delle linee guida per la progettazione di interventi di Service Learning

Quello che si ravvisa essere l'aspetto più delicato durante la progettazione di iniziative di SL è proprio quello che riguarda la progettazione, in quanto è necessario curare qualunque aspetto, dalle conseguenze ai limiti, dalle risorse umane a quelle finanziarie, dalle indagini sul territorio agli strumenti valutativi.

È per questa ragione che, abbiamo dedicato un'intera fase del progetto all'analisi e allo studio delle linee guida esistenti per la progettazione di interventi di SL già sperimentati.

Sono state analizzate le principali fonti in questo ambito, ossia le Linee Guida alla Progettazione di Interventi di SL di Tapìa (2006), Fiorin (2016) e La Marca & Falzone (2023).

Grazie allo studio di queste linee guida, abbiamo potuto ideare e successivamente costruire un piano progettuale che curasse ogni aspetto prima della somministrazione dell'intervento stesso.

Le fonti consultate, per quanto differenti sotto certi punti di vista, forniscono la seguente, chiara suddivisione degli step per un'adeguata progettazione (La Marca & Falzone, 2023):

1. Motivazione
2. Diagnosi
3. Ideazione & Pianificazione
4. Esecuzione
5. Chiusura

Una volta stabilite, dunque, le fasi per la progettazione, sono state studiate approfonditamente le Tabelle per la Progettazione di Interventi di Service Learning in università (Tapìa, 2006; La Marca & Falzone, 2023). Queste tabelle, da compilare in ogni loro parte, consentono di ricostruire l'intervento e pianificarlo sotto ogni aspetto, prevedendo limiti e punti di forza, conseguenze, risorse da smuovere, strumenti valutativi da attuare, preconoscenze richieste e discipline coinvolte, al fine di avere una panoramica esaustiva dell'intervento che si andrà ad attuare concretamente.

3.4 Fase 4. Struttura e Progettazione di un intervento di Service Learning e Educazione Musicale

Definita la struttura teorica e metodologica dell'intervento, si è cercato il punto di contatto tra le due tematiche argomento del progetto in questione: il Service Learning e l'Educazione Musicale.

Questi due approcci metodologico-didattici, per quanto possano apparentemente sembrare appartenere a due sfere opposte, riportano numerose similitudini: si tratta infatti, anzitutto, di due approcci educativi, volti alla formazione globale e valoriale dell'individuo, hanno entrambi l'ambizione di ampliare il bagaglio culturale ed esperienziale di ognuno, curando aspetti quali la socialità, l'impegno e il servizio.

In entrambe le esperienze, inoltre, vengono implementate skills relazionali e sociali, emotive e valoriali. Si presta attenzione all'empatia, all'ascolto attivo, al rispetto dell'altro e alla cooperazione (Makris, 2015; Johnson & Edelson, 2003).

Lavorare in un'orchestra, non è poi così diverso dal vivere una comunità: una realtà con le proprie regole, abitudini, persone ed esperienze.

È proprio lavorando sui punti di contatto e sull'intersezione tra queste due discipline che siamo arrivati a trovare, come secante, l'Opera Lirica: una combinazione tra musica e parole, territorio e abitudini, valori e caratteristiche del popolo.

È dunque a partire dall'individuazione di questo tema, che abbiamo deciso di sfruttare l'Opera Lirica come ponte per intervenire in quartieri svantaggiati colpiti da abbandono scolastico e povertà culturale, andando a riattivare l'interesse verso l'ascolto, la cultura e la scolarizzazione.

L'idea è stata quella di scegliere un'opera lirica tratta dal repertorio operistico italiano e riadattarla, modificandone trama, parti, personaggi e arie, per avvicinarla alla realtà all'interno della quale si andrà ad operare, con l'ambizione, non solo di recuperare l'interesse verso l'istituzione scolastica, ma anche di restituire importanza all'opera, troppo spesso considerata troppo lontana dagli interessi dei più giovani.

4. Stato dell'arte della ricerca e primi risultati

4.1 Risultati della fase 1: Revisione sistematica della letteratura

La revisione sistematica condotta ha rappresentato il consistente punto di partenza della ricerca, restituendoci un quadro della letteratura esistente esaustivo e permettendoci di individuare gli studi più rilevanti sulla base dei criteri di inclusione definiti. È opportuno evidenziare come, durante lo screening dei titoli e degli abstract, ci si è resi conto di come l'acronimo SL, utilizzato per indicare il Service Learning, spesso sia stato fuorviante, in quanto utilizzato anche per altre materie come lo Statistical Learning.

Tutti gli articoli emersi sono stati scaricati e importati sul software JabRef, grazie al quale abbiamo potuto individuare e successivamente eliminare i duplicati.

Il computo generale degli articoli emersi dall'analisi dei software Scopus e Web Of Science (WoS) è stato pari a 180 (Scopus, n=148; WoS, n=31). È stato poi rimosso un totale di n=134 articoli, dei quali n=23 in quanto duplicati, e n=111 a seguito dell'applicazione dei criteri di esclusione.

Sono dunque rimasti n=46 record unici, i quali sono stati sottoposti ad una fase di screening basata esclusivamente su titoli e abstract. Il numero complessivo, a seguito di questa fase di screening era pari a n=20 articoli, ne sono stati dunque rimossi, a seguito dello screening per abstract e titoli n=26.

I n=20 articoli che hanno superato le varie fasi di scrematura sono stati ritenuti validi per la lettura e per un'analisi più approfondita dell'intero full paper. Di questi 20 articoli, ne sono stati esclusi n=5, in quanto ritenuti fuori tema rispetto agli ambiti di educazione musicale e Service Learning.

Dunque, al termine dell'intero processo di selezione, studio e analisi, è stato incluso un totale di n=15 studi ritenuti adeguati e in tema con la revisione sistematica.

Si presenta di seguito l'intero iter seguito per l'identificazione, lo screening e l'eleggibilità dei full paper da considerare, rappresentato attraverso il diagramma di flusso PRISMA (Fig. 1).

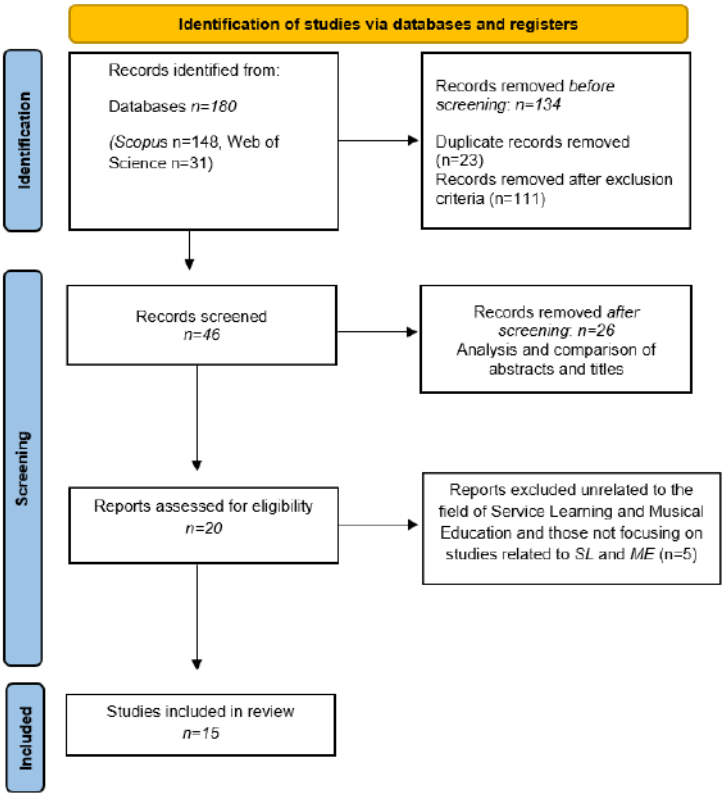


Fig. 1 – Diagramma di flusso PRISMA

Ai fini della revisione, è stata realizzata una griglia di n.15 item per facilitare la ricerca e l'estrazione dei dati utili e rilevanti; la stessa è stata predisposta a priori, partendo dagli interrogativi di ricerca. Gli item, riportati di seguito, sono stati pensati per poter mettere a fuoco gli elementi che ci interessava andare a ricavare all'interno di ogni articolo e per riuscire poi ad effettuare un'analisi tematica e dei confronti tra i dati raccolti.

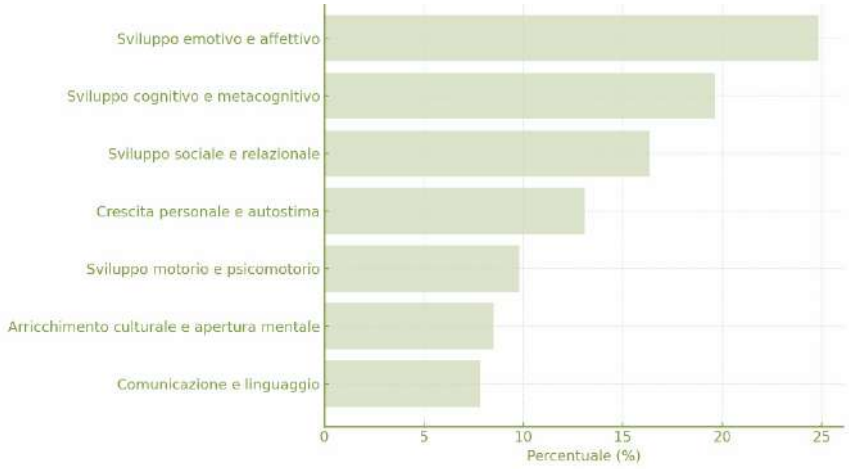
1. Luoghi e distribuzione geografica
2. Tempi e durata
3. Interrogativi della ricerca
4. Obiettivi
5. Metodologia applicata
6. Numero e caratteristiche del campione
7. Destinatari dell'intervento
8. Organizzatori e risorse
9. Benefici per gli organizzatori
10. Valutazione e strumenti
11. Risultati
12. Limiti emersi
13. Fasi dell'intervento
14. Sperimentazione
15. Sostenibilità e replicabilità

Redigere questi item si è rivelato fondamentale per poter andare a ricercare all'interno dei record selezionati le informazioni specifiche. Sono stati infatti considerati solo quei record che avessero, tra gli organizzatori dell'intervento di SL, gli studenti in formazione, nonché futuri insegnanti, per poterne studiare le caratteristiche e il livello di coinvolgimento e partecipazione degli studenti universitari stessi. Questa organizzazione del lavoro ha permesso di svolgere la ricerca in maniera sistematica e ordinata, ponendo le prime basi per la discussione e analisi approfondita degli studi inclusi.

4.2 Risultati della fase 2: un'indagine esplorativa

L'intervento esplorativo rappresenta un concreto punto di partenza, in grado di restituirci pareri, percezioni, idee e conoscenze diffuse tra i futuri insegnanti circa gli approcci del Service Learning e dell'Educazione Musicale. Raccogliere queste informazioni, ci consente di guadagnare indicazioni utili per la progettazione e l'implementazione futura di percorsi e iniziative che siano più mirati e strutturati. Dall'analisi dei dati è emerso chiaramente come la maggioranza della popolazione non avesse conoscenza dell'approccio del SL: in una scala likert 1-5 (1=per niente; 2=poco; 3=abbastanza bene; 4=bene; 5=molto bene), alla domanda "Quanto conosci il Service Learning?", il 30,7% e il 30,1% della popolazione si esprime con "per niente" (1) e "poco" (2). Ciononostante, alla successiva domanda, volta a indagare se e con quanto entusiasmo, se adeguatamente formati, parteciperebbero ad un'iniziativa di SL ed Educazione Musicale, la gran parte dei rispondenti si esprime in maniera più che positiva, lasciando presagire apertura alla crescita e alla loro stessa formazione, mostrando disponibilità ed entusiasmo nell'arricchire il loro bagaglio di strategie e metodologie educative da attuare in futuro.

Ancora, uno degli item ha voluto conoscere le percezioni e le considerazioni dei futuri insegnanti circa le potenzialità dell'educazione musicale nella formazione de* bambin* (grafico 1).



Graf. 1 – Risposte alla domanda "In che modo la musica/l'educazione musicale può contribuire allo sviluppo del/della bambino/a?"

Emergono chiaramente la fiducia e le aspettative che i futuri insegnanti ripongono nell'educazione musicale come strumento formativo per l'educazione e lo sviluppo de* bambin*. Reputano questa disciplina a tal punto importante da riconoscerne l'enorme impatto sullo sviluppo emotivo ed affettivo de* bambin* (24,84%), così come su quello cognitivo e metacognitivo (19,61%) e su quello sociale e relazionale. È interessante notare come tra la rose di risposte si celino perfettamente le skills che anche

un insegnante stesso deve possedere. Grazie alle potenzialità riconosciute all'educazione musicale, dunque, si è delineato il profilo di quelle che sono delle valide competenze da sviluppare ne* bambin* e che, al contempo, è giusto che ci siano in un valido insegnante.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

Tra quelli che emergono come punti di forza della ricerca, certamente è da menzionare il carattere innovativo e inclusivo del tema affrontato. Il Service Learning, ad oggi, costituisce un fondamentale approccio educativo, pronto ad accogliere e a sviluppare valori, ad incentivare l'apprendimento grazie ad un'esperienza personale, che coinvolge i protagonisti attivamente e in prima persona. Lavorando in questa direzione, il lavoro risponde ad una necessità più che avvertita dalla comunità e dalle istituzioni scolastiche stesse, ossia quella di donare nuove motivazioni e far riscoprire a student* e alunn* la bellezza, l'innovazione, il coinvolgimento e l'inclusione del momento di scambio apprendimento – insegnamento.

Ancora, come ulteriore punto di forza, è opportuno menzionare la riscoperta dell'Educazione Musicale: una disciplina dalle molteplici potenzialità e sfaccettature, pronta a rispondere, così come il SL, alle esigenze della comunità cittadina, studentesca e scolastica. Nello specifico, l'innovazione del progetto è portata anche dall'aver saputo leggere, all'interno dell'Opera Lirica, una potenziale attrattiva e chiave di lettura efficace per l'attuazione del progetto ideato. Far conoscere, riscoprire o permettere ai giovani di riconoscere il valore aggiunto dell'educazione musicale, allontanando la concezione che legge l'opera come qualcosa di fin troppo vetusto e lontano, è forse l'ambizione più alta del progetto. Da questa necessità, infatti, ha preso piede l'idea di riadattare le trame delle principali opere liriche, combinandole con l'approccio del SL; in questo modo, i giovani staranno apprendendo nuove informazioni, accrescendo il loro bagaglio esperienziale e culturale e, al contempo, staranno imparando a collaborare, a lavorare per un loro proprio interesse: la loro comunità. È proprio per questo che confidiamo in una sentita e profonda partecipazione de* giovani, che si sentiranno più spronati e coinvolti durante l'intervento, in quanto chiamati a soddisfare dei bisogni che sono i loro stessi.

Per quanto concerne le criticità individuate, queste riguardano sicuramente la natura poco diffusa e poco consolidata di un approccio combinato di SL e Educazione Musicale. Tale dato è rafforzato dai dati restituitici dalla revisione sistematica della letteratura scientifica; questa ha infatti portato un numero limitato di studi pertinenti, il che lascia intendere la scarsità, all'interno della letteratura, di percorsi e interventi formativi già applicati e descritti. È pur sempre vero che grazie a questa lacuna, siamo stati in grado di progettare soluzioni pronte a risanarla, comprendendo l'urgenza di sviluppare e pervenire a dei modelli che siano poi replicabili, trasferibili e condivisibili.

Gli step futuri prevedono il completamento dell'intervento e la somministrazione dello stesso all'interno delle scuole primarie di quartieri svantaggiati della città di Palermo, raccogliendo informazioni e percezioni attraverso diari di bordo e rubriche valutative. Integrare questo tipo di formazione e preparare gli studenti del CdL in Scienze della Formazione Primaria alla corretta ideazione e progettazione di interventi di SL e musica, permette di formare futuri insegnanti che sappiano ricorrere alle più disparate ma efficaci metodologie e strategie didattiche, affinché lo scambio insegnamento – apprendimento sia reciproco e permanente.

Riferimenti bibliografici

Agazzi, R. (1936). *L'abbiccì del canto educativo,* II ediz. La Scuola.

Burton, S., & Reynolds, A. (2009). Trasformare la formazione degli insegnanti di musica attraverso l'apprendimento-servizio. *Journal of Music Teacher Education, 18*(2), 18–33. https://doi.org/10.1177/1057083708327872 *(Opera originale pubblicata nel 2009).*

Chipa, S., Giunti, C., & Orlandini, L. (2018). *Toolkit Service Learning*. INDIRE – Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa. https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2018/11/Toolkit_SL_DIDACTA_2018_def-1.pdf

Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., Ferrando-Félix, S., & Cabedo-Mas, A. (2019). Aprendizaje-servicio en educación musical: Revisión de la literatura y recomendaciones para la práctica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 16*, 57–74. https://doi.org/10.5209/remi.62478

Colazzo, S., & Ellerani, P. (2018*). Service learning: tra didattica e terza missione. Ripensare e riprogettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università*. SIBA - Università del Salento.

Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina.

Erickson, J., & Anderson, J.B. (Eds.) (1997). Learning With the Community: Concepts and Models for Service-Learning. In *Teacher Education* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003445715

Furco A., & Billig H. S. (2002). *The Essence of the Pedagogy* (p. 25). Information Age Publishing Inc.

Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning.* Mondadori.

Johnson, G. L., & Edelson, R. J. (2003). Integrating music and mathematics in the elementary classroom. *Teaching children mathematics*, *9*(8), 474-479.

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.

La Marca, A. & Falzone, Y. (2023). *Service Learning in Università. Il Progetto Nessuno Resta Indietro.* Pensa MultiMedia.

Marcilla-Toribio, I., Moratalla-Cebrián, M. L., Bartolomé-Guitierrez, R., Cebada-Sánchez, S., Galán-Moya, E. M., & Martínez-Andrés, M. (2022). Impact of Service-Learning educational interventions on nursing students: An integrative review. *Nurse Education Today*, *116*, 105417.

Makris, J. (2015, September). Creating a traditional orchestra for the needs of special education. In *Arts and music in cultural discourse. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (pp. 52-57).

MIUR. (2018). *Una via italiana per il Service Learning*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/UNA%2BVIA%2BITALIANA%2BPER%2BIL%2BSERVICE-LEARNING.pdf

MIUR. (2017). Ordinanza Ministeriale, 27 ottobre 2017, n. 851, art. 22

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *bmj*, *372*.

Regio Decreto 6 maggio 1923, n. 1054, in Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, n. 129, del 2 giugno 1923.

Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573-593. https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6

Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos*. Programa Nacional Educación Solidaria.

Tapia, M. N. (2006). *Educazione e Solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Città Nuova.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en

I.17

Design che cura: ambienti e formazione nei contesti di cura in Italia

Design that cares: environments and education in healthcare settings in Italy

Maria Carolina Zarrilli Affaitati
Università di Foggia, Dipartimento di Scienze Mediche
maria.zarrilliaffaitati@unifg.it

L'evoluzione della medicina contemporanea, con la cronicizzazione di molte patologie e l'aumento della complessità assistenziale, ha posto in evidenza il ruolo cruciale degli ambienti di cura. Numerosi studi internazionali hanno dimostrato che fattori ambientali e culturali incidono sul benessere psicofisico di pazienti, *caregiver* e operatori, riducendo ansia, dolore e *burnout*. In Italia, tuttavia, le pratiche di umanizzazione restano frammentarie e l'offerta formativa inadeguata.
La ricerca qui presentata nasce da tale lacuna e si articola in due domande centrali: quali ostacoli frenano la diffusione di pratiche di umanizzazione nel contesto italiano e quale impatto produce un intervento integrato – ambientale e formativo – sul benessere delle persone coinvolte. Il disegno metodologico, di tipo misto, prevede tre fasi: ricognitiva (mappatura della letteratura, analisi di casi studio e barriere), interventistica (ripensamento ambientale di uno spazio pilota in un hospice milanese ed erogazione di un corso formativo multidisciplinare di 28 ore) e valutativa (raccolta dati qualitativi e quantitativi).
I risultati preliminari evidenziano, da un lato, criticità ambientali e formative, dall'altro potenzialità per la costruzione di un modello integrato. Il contributo atteso è la definizione di un approccio replicabile, capace di coniugare innovazione ambientale e crescita professionale, offrendo ricadute sull'umanizzazione delle cure.

Parole chiave: formazione sanitaria, *hospice*, *medical humanities*, *nudging* in sanità, progettazione umanizzata degli ambienti di cura.

The evolution of contemporary medicine, with the transformation of many diseases into chronic forms and the increase in the complexity of care, has highlighted the crucial role of care environments. Numerous international studies have shown that environmental and cultural factors affect the psychological and physical well-being of patients, caregivers, and healthcare professionals, reducing anxiety, pain, and burnout. In Italy, however, humanization practices remain fragmented and lack adequate training.
The research presented here stems from this gap and is structured around two central questions: what obstacles hinder the spread of humanization practices in the Italian context and what impact does an integrated intervention, environmental and educational, have on the well-being of those involved? The mixed-methodological design involves three phases: recognition (literature mapping, case study and barrier analysis), intervention (environmental redesign of a pilot space in a Milanese hospice and delivery of a 28-hour multidisciplinary training course), and evaluation (qualitative and quantitative data collection).
Preliminary results highlight, on the one hand, environmental and training challenges and, on the other, the potential for building an integrated model. The expected contribution is the definition of a replicable approach, capable of combining environmental innovation and professional growth, offering benefits in terms of the humanization of care.

Keywords: healthcare education, hospice, medical humanities, nudging in healthcare, humanized healthcare design.

1. Quadro teorico di riferimento

Negli ultimi decenni l'evoluzione della medicina ha determinato un incremento significativo della complessità assistenziale. Da un lato, i progressi della medicina di precisione hanno trasformato molte malattie in patologie croniche, richiedendo percorsi di cura più prolungati, una frequentazione più assidua degli spazi sanitari e un aumento degli effetti collaterali (Aglianó & Orsini, 2024). Dall'altro, le sfide strutturali del sistema sanitario italiano si riflettono in criticità quali le lunghe liste d'attesa, che determinano ritardi diagnostici e terapeutici, e un'eccessiva burocratizzazione della professione medica, con conseguente riduzione del tempo dedicato alla relazione di cura (AIOM, 2024; Bellieni, 2022).

Parallelamente, diversi studi hanno evidenziato come gli ospedali, pur essendo luoghi deputati alla guarigione, possano generare disagio e stress nei pazienti e negli operatori (Marcus & Sachs, 2013). Fattori ambientali quali rumore costante, illuminazione artificiale, segnaletica caotica e scarsa privacy contribuiscono ad alimentare stati di ansia e disorientamento, riducendo l'efficacia stessa dei percorsi terapeutici (Ulrich, 1991).

In tale contesto, l'umanizzazione degli ambienti di cura si configura come ambito di crescente rilevanza. Ulrich (1984) ha documentato, attraverso la teoria degli *healing environments*, gli effetti positivi dell'esposizione a stimoli naturali sulla riduzione dello stress e sul recupero clinico. Duncan, Staricoff e Wright (2003) hanno evidenziato l'impatto dell'integrazione di interventi artistici sulla percezione del dolore, sul benessere psicologico e sull'aderenza terapeutica. Più recentemente, Fancourt e Finn (WHO, 2019) hanno sistematizzato le evidenze relative all'impatto delle arti nei contesti sanitari, sottolineando benefici tangibili per pazienti e professionisti della salute.

Nonostante l'ampiezza delle evidenze, non esiste una definizione univoca di "ambiente di cura". Nella letteratura internazionale i termini variano da *therapeutic spaces* (Zhou, 2024) a *design for health* (Rossi et al., 2023) fino a *arts in health*. Nei paesi anglosassoni il concetto è frequentemente inglobato in quest'ultima cornice, che include interventi artistici, culturali e ambientali nei servizi sanitari (Fancourt, 2017). In Italia, il quadro appare più frammentario: alcune esperienze significative – come il progetto *La Cura e la Bellezza* dell'Humanitas Gavazzeni (2018) o il giardino terapeutico del Policlinico Gemelli (2018), restano episodi isolati, non supportati da una strategia nazionale organica.

Alla luce di questa lacuna, si propone una definizione operativa univoca: l'ambiente di cura è uno spazio fisico, visivo, sonoro ed emozionale che partecipa attivamente alla relazione terapeutica tra pazienti, professionisti e *caregiver*. Esso non si riduce alla dimensione estetica o funzionale, ma comprende componenti sensoriali e simboliche che influenzano la qualità dell'esperienza di cura. Il "ripensamento" ambientale è inteso come intervento intenzionale e partecipato su luce, suono, materiali, colori, stimoli culturali e natura, volto a trasformare lo spazio in un co-agente del processo terapeutico.

Casi internazionali consolidano questa prospettiva. La *Cleveland Clinic* (Ohio, USA) ha sviluppato una collezione permanente di arte contemporanea integrata negli spazi ospedalieri, utilizzata anche come strumento di orientamento (*wayfinding*), con effetti documentati sulla riduzione dell'ansia dei pazienti (Finkel et al., 2014). Il *Chelsea and Westminster Hospital* (Londra, UK) promuove dal 1993 programmi che includono installazioni artistiche, biofilia negli spazi terapeutici e opere di distrazione positiva nei reparti, con risultati positivi sulla qualità dell'esperienza di cura e sul benessere lavorativo del personale (Daykin et al., 2008).

Nonostante l'ampiezza e la solidità delle evidenze internazionali, in Italia la diffusione di pratiche di umanizzazione rimane marginale. Le barriere individuate intrecciano aspetti economici, culturali e istituzionali: prevale un modello biomedico centrato sul sintomo e sulla prestazione, mentre lo spazio continua a essere percepito come elemento accessorio (Aglianó & Orsini, 2024). A ciò si aggiungono la carenza di fondi strutturali, l'assenza di una strategia condivisa e la limitata applicazione delle linee guida già disponibili (Del Nord et al., 2015). Come osservano Bonaiuto e Bilotta (2012), gli studi sugli effetti dell'umanizzazione fisico-spaziale risultano ancora sporadici e raramente supportati da dati em-

pirici sistematici, con il rischio di ridurre l'argomento a un piano puramente estetico, anziché a una leva per la promozione del benessere.

Tuttavia, la marginalità della diffusione non si spiega soltanto con ostacoli economici o culturali: anche sul piano istituzionale, le politiche e i documenti programmatici hanno avuto un impatto limitato. Il Piano Nazionale Esiti (Ministero della Salute, 2023) segnala disomogeneità territoriali significative nella qualità percepita dell'assistenza. Il PNRR – Missione 6 (2021) ha previsto investimenti per la riorganizzazione dell'assistenza territoriale, ma senza un disegno strategico specifico dedicato all'umanizzazione degli spazi. A livello regionale, alcuni Piani Sanitari (es. Regione Toscana 2018–2022; Regione Emilia-Romagna 2021–2025) hanno introdotto riferimenti espliciti all'umanizzazione dei percorsi e degli ambienti di cura, ma tali indicazioni si traducono raramente in azioni sistematiche e monitorabili.

Un'ulteriore criticità riguarda l'ambito educativo-formativo. In Italia, l'offerta di percorsi dedicati al rapporto tra ambiente e cura appare frammentaria e marginale nei curricula sanitari, con scarsa attenzione alla dimensione interdisciplinare che integra competenze cliniche, progettuali e culturali (Zannini, 2008). Tale lacuna contribuisce a mantenere l'umanizzazione degli spazi in una dimensione episodica, legata a singoli progetti, senza tradursi in prassi consolidate né in una cultura professionale condivisa. Al contrario, la letteratura internazionale sulle *Medical Humanities* e sui programmi di *arts in health* (Fancourt & Finn, 2019) mostra come l'investimento formativo rappresenti un passaggio decisivo per diffondere pratiche di progettazione e utilizzo consapevole degli ambienti di cura.

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

Le domande di ricerca emergono da una lacuna riscontrata nella letteratura e nella pratica italiana. Pur a fronte di solide evidenze internazionali sull'impatto positivo degli ambienti di cura sul benessere psicofisico e sulla qualità delle relazioni terapeutiche (Ulrich, 1984), in Italia tali pratiche si presentano ancora come esperienze puntiformi, ancora frammentarie e poco sistematizzate (Ministero della Salute, 2021; Del Nord et al., 2015). Analogamente, l'offerta formativa destinata agli operatori sanitari si presenta discontinua e scarsamente orientata a sviluppare competenze sul ruolo dello spazio di cura, limitando così la possibilità di trasformare l'ambiente in una leva educativa e relazionale.

In questo quadro, la ricerca intende rispondere a due interrogativi principali. Il primo (RQ1) riguarda l'individuazione dei fattori che ostacolano la diffusione delle pratiche di umanizzazione degli ambienti di cura in Italia rispetto ad altri paesi. Il secondo (RQ2) concerne l'impatto di un intervento integrato, ambientale e formativo, sul benessere di pazienti, personale sanitario e *caregiver* in un contesto di cura italiano.

A tali interrogativi corrispondono alcune ipotesi di lavoro. Si ipotizza che i principali ostacoli siano riconducibili all'assenza di una *governance* chiara, alla frammentazione delle iniziative e alla persistenza di un modello clinico prevalentemente biomedico. Si prevede inoltre che un ambiente ripensato in chiave umanizzata contribuisca a migliorare la qualità della vita lavorativa del personale sanitario, riducendo *stress* e rischio di *burnout*, e che, per pazienti e *caregiver*, interventi artistici e culturali negli spazi di cura siano associati a una diminuzione dello *stress* e dell'ansia, oltre che a una maggiore percezione di accoglienza. Infine, si ipotizza che un modello formativo multidisciplinare, se integrato al ripensamento ambientale, favorisca la consapevolezza del ruolo dello spazio e la diffusione di buone pratiche, rafforzando l'efficacia complessiva dell'intervento.

A partire da queste ipotesi, gli obiettivi della ricerca si sviluppano su due dimensioni strettamente connesse, quella ambientale e quella formativa, concepite come parti complementari di un unico processo volto a umanizzare l'esperienza di cura:

L'intervento consiste in un ripensamento mirato degli spazi di cura all'interno dell'*hospice*, finalizzato a promuovere benessere psicofisico, *comfort* e orientamento di pazienti, caregiver e personale sanitario.

Le attività includono la revisione di luce, colori, materiali e acustica, l'inserimento di elementi naturali e culturali (biofilia, opere artistiche, installazioni di distrazione positiva) e la riorganizzazione dei percorsi per facilitare l'orientamento (*wayfinding*). Ogni intervento è progettato in maniera partecipativa, coinvolgendo attivamente l'*équipe* e i *caregiver* nella definizione degli spazi. Gli indicatori osservabili comprendono la percezione di *comfort*, l'orientamento e la qualità dell'esperienza sensoriale, rilevati tramite rilievi tecnici, *Post-Occupancy Evaluation* (POE), *Evidence-Based Design* (EBD), profili di polarità delle impressioni e griglie sensoriali.

La ricerca sviluppa un percorso formativo di 28 ore, finalizzato a consolidare competenze e consapevolezza sul ruolo dello spazio di cura e sull'integrazione tra ambiente e formazione interdisciplinare. Il corso si fonda su una cornice pedagogica che integra i principi dell'andragogia (Knowles, 1980), dell'*experiential learning* (Kolb, 1984) e del paradigma del *reflective practitioner* (Schön, 1983), valorizzando l'adulto come apprendente autonomo, stimolando l'apprendimento attraverso l'esperienza e la riflessione, e favorendo competenze trasferibili alla pratica professionale.

Il percorso si articola in cinque moduli tematici più una lezione finale di sintesi, che combinano momenti teorici, laboratori esperienziali e attività riflessive con strumenti digitali (es. *Mentimeter*):

– Scoprire le *Medical Humanities*: introduzione al campo, *visual thinking strategies*, analisi di letture e materiali audiovisivi, rielaborazione di dialoghi medico-paziente.
– *Nudging* e comportamenti nei contesti sanitari: economia comportamentale, architetture delle scelte, progettazione di ambienti che orientano pratiche di cura.
– Cura ed etica: creare ambienti di benessere e gestire il dolore: biofilia, *sound design*, luce, materiali e colori, con laboratorio di progettazione ("come vorrei il mio reparto").
– La relazione paziente/*caregiver*-medico: medicina narrativa, cartelle parallele e diari, con esercizi di scrittura e narrazione.
– Cultura e cura: il potere della terapia integrata: distrazione positiva, arte e musicoterapia, prescrizione sociale, tecnologie immersive (AR, VR), con laboratorio di sviluppo di un programma terapeutico.
– Lezione finale: discussione plenaria e questionario conclusivo.

L'organizzazione del corso è pensata per coinvolgere attivamente professionisti sanitari, *caregiver* e volontari, promuovendo un apprendimento multidisciplinare e partecipativo. Laboratori pratici, narrazione e strumenti riflessivi digitali mirano a sviluppare non solo competenze tecniche, ma soprattutto consapevolezza spaziale, attenzione etica e capacità relazionale.

La forza dell'intervento risiede nella combinazione sinergica dei due pilastri: l'ambiente ripensato e il percorso formativo si influenzano reciprocamente, creando un effetto cumulativo sul benessere di pazienti, *caregiver* e personale sanitario. La dimensione formativa supporta la comprensione e l'uso consapevole dello spazio, mentre il cambiamento ambientale concretizza l'apprendimento in esperienza tangibile.

Gli indicatori osservabili, intesi come variabili empiriche capaci di tradurre concetti teorici in dati concreti, permettono di verificare l'impatto degli interventi su entrambi i piani, ambientale e formativo. Essi sono sintetizzati nella Tabella 1, che riporta variabili, indicatori e strumenti di rilevazione.

Il rapporto logico tra domande di ricerca, ipotesi e obiettivi è invece illustrato nel Grafico 1 le domande (RQ1 e RQ2) costituiscono il punto di partenza, le ipotesi traducono in previsioni verificabili le assunzioni teoriche, mentre gli obiettivi operativi derivano direttamente da tali ipotesi, definendo azioni di ricerca concrete.

In sintesi, la ricerca si propone tre obiettivi operativi:

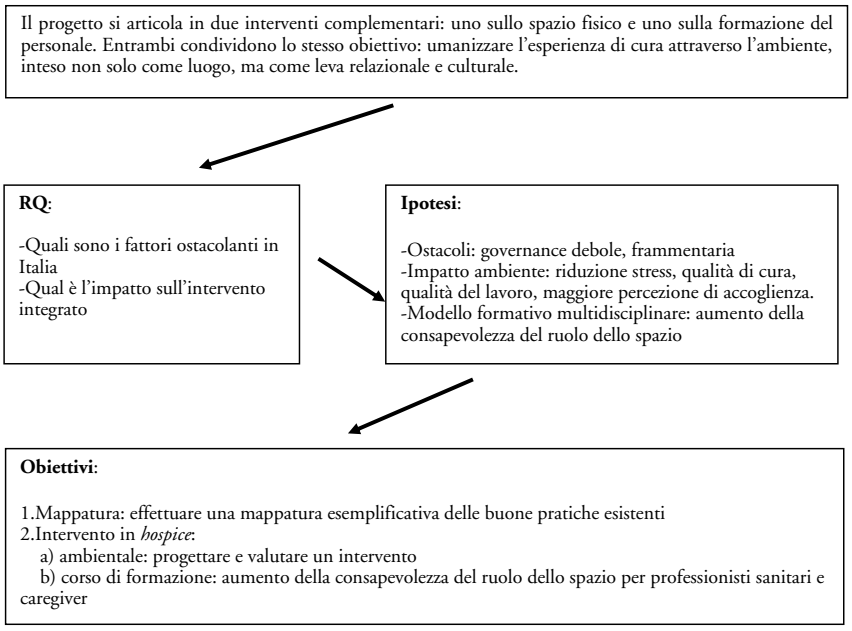
– Mappatura: realizzare un'analisi delle buone pratiche a livello nazionale e internazionale, con particolare attenzione ai contesti oncologici e palliativi, per costruire una base comparativa utile alla progettazione.

– Intervento integrato in *hospice*: attuare un ripensamento ambientale in uno spazio di hospice e parallelamente implementare un percorso formativo rivolto all'équipe e ai caregiver, in una logica di reciproco rinforzo.
– Valutazione dell'impatto: raccogliere dati qualitativi e quantitativi per verificare l'efficacia dell'intervento congiunto, sia in termini di percezione ambientale e *comfort*, sia in termini di benessere relazionale e professionale.

L'intento complessivo è dunque colmare una duplice lacuna: da un lato, sistematizzare la conoscenza disponibile sul tema; dall'altro, proporre un modello sperimentale applicabile e replicabile, capace di coniugare innovazione ambientale e crescita formativa nel sistema sanitario italiano.

Dimensione	**Variabili**	**Indicatori**	**Strumenti/Fonti**
Ambientale	Luce, colore, materiali, acustica, odori, *wayfinding*, elementi culturali	Percezione *comfort*, orientamento, distrazione positiva	Rilievi tecnici, POE, EBD, profili di polarità, griglie sensoriali (Mahnke, 1998) *Wayfinding Effectiveness* Scale
Formativa	Consapevolezza spaziale, pratiche riflessive, benessere lavorativo, alleanza terapeutica	Cambiamento percezioni, riduzione *burnout*, *turnover*	Questionari pre-post, diari riflessivi, rubriche osservazione, *reflective practice*

Tab. 1 – Quadro delle dimensioni operative della ricerca: variabili, indicatori e strumenti



Graf. 1 – Rapporto tra domande di ricerca, ipotesi ed obiettivi

3. Scelte metodologiche e procedurali

Il disegno di ricerca adottato si fonda su un approccio metodologico misto, che integra strumenti qualitativi e quantitativi. Tale scelta risponde all'esigenza di cogliere sia i cambiamenti misurabili prodotti dall'intervento, sia le dimensioni esperienziali e relazionali, difficilmente riducibili a meri indicatori numerici. L'obiettivo non è quindi solo raccogliere dati, ma restituire la complessità del vissuto di pazienti, caregiver e operatori all'interno degli spazi di cura.

La ricerca si articola in tre fasi. La prima, di tipo ricognitivo, consiste in una *scoping review* della letteratura nazionale e internazionale, finalizzata a mappare buone pratiche e a individuare le barriere culturali, organizzative e politiche che ne limitano l'applicazione nel contesto italiano. La seconda fase, di natura interventistica, prevede l'applicazione del progetto presso un *hospice* milanese, nell'ambito del periodo aziendale previsto dal programma di dottorato. Essa si sviluppa lungo due assi tra loro integrati: da un lato, il ripensamento ambientale di uno spazio pilota; dall'altro, la progettazione e l'erogazione di un corso formativo multidisciplinare di 28 ore rivolto all'équipe e ai caregiver. La terza fase è invece valutativa e riguarda la raccolta e l'analisi dei dati, organizzata secondo una scansione pre–durante–post, per monitorare in itinere l'impatto delle azioni implementate.

Il quadro metodologico trae ispirazione da due modelli consolidati a livello internazionale: l'*Evidence-Based Design* (Ulrich, 1984) e la *Post-Occupancy Evaluation* (POE), particolarmente utile per valutare la qualità percepita degli ambienti sanitari.

Alla definizione del quadro metodologico si affianca la precisazione delle popolazioni coinvolte e dei criteri di inclusione ed esclusione, che consentono di delineare il campione di studio e di collegare in maniera coerente i diversi strumenti di rilevazione alle relative analisi.

Il campione della ricerca comprende i membri dell'*équipe* multidisciplinare dell'*hospice* – composta da un coordinatore, sei infermieri, sei operatori socio-sanitari, tre medici, una psicologa, un fisioterapista, dieci volontari e un'assistente spirituale – e i *caregiver* dei pazienti ricoverati, che in media si attestano sulle 30–35 presenze quotidiane. La partecipazione è stata riservata a coloro che risultano stabilmente coinvolti nei processi di cura, sia dal punto di vista professionale sia in qualità di familiari, e che hanno manifestato disponibilità a prendere parte alle attività formative e compilare gli strumenti previsti.

Sono stati esclusi, invece, i *caregiver* che accedono in *hospice* in modo occasionale, limitandosi a una sola visita, nonché coloro che, per condizioni psicofisiche, non sono in grado di compilare in autonomia i questionari. Per quanto riguarda l'*équipe*, non sono stati inclusi i professionisti con assenze prolungate dal servizio, in quanto la loro discontinuità avrebbe potuto compromettere la rilevazione dei dati. I pazienti, infine, non sono stati considerati come popolazione coinvolta, data la condizione di estrema fragilità che caratterizza il loro stato clinico.

Gli strumenti sono differenziati per ambito, finalità e target, come sintetizzato nella Tabella 2.

Ambito	**Strumento**	**Finalità**	**Target**	**Momento (pre/durante/post)**
Ambientale	Rilievi luce/colore/ materiali	Dati tecnici	Ricercatori/ architetti	Pre/Post
Ambientale	Profilo di polarità, griglie sensoriali	Comfort e percezione ambientale	*Équipe, caregiver*	Pre/Post
Ambientale	Questionari POE	Qualità percepita dello spazio	*Équipe, caregiver*	Pre/Post
Formativo	Questionari sui bisogni	Profilare i contenuti formativi	*Équipe, caregiver*	Pre

Formativo	Questionari pre/post competenze	Valutare apprendimento	*Équipe, caregiver*	Pre/Post
Formativo	Diari riflessivi	Stimolare metacognizione	Partecipanti del Corso (*Équipe, caregiver*)	Durante/Post
Formativo	Rubriche di osservazione	Monitorare processi formativi	Ricercatori	Durante

Tab. 2 – Strumenti di rilevazione differenziati per ambito, finalità e target

L'analisi quantitativa sarà condotta attraverso statistiche descrittive (medie, deviazioni standard, distribuzioni) e test per dati appaiati (*t-test* per campioni dipendenti o, in caso di non normalità, test di Wilcoxon). Ciò consentirà di confrontare le variazioni pre e post intervento sui questionari ambientali e formativi.

L'analisi qualitativa prevede l'impiego dell'analisi tematica di matrice narrativa (Braun & Clarke, 2006), applicata ai diari riflessivi e alle osservazioni raccolte, con il supporto del *software* MAXQDA. I dati qualitativi non saranno considerati accessori ma verranno integrati con quelli quantitativi secondo una logica di triangolazione interpretativa, per arricchire e contestualizzare le evidenze numeriche.

Questo impianto metodologico garantirà una visione complessiva, capace di restituire tanto le dimensioni misurabili quanto quelle esperienziali e relazionali della cura

4. Stato dell'arte della ricerca

Nel solco delle fasi delineate dal disegno metodologico, la ricerca ha iniziato a produrre alcune evidenze preliminari, articolate lungo quattro assi di indagine: la letteratura scientifica, i casi studio, le prime analisi ambientali e l'esplorazione dei percorsi formativi esistenti.

Il primo passo ha riguardato una *scoping review* attualmente in corso, che mira a mappare la letteratura internazionale e nazionale sul rapporto tra ambienti di cura e formazione professionale. La ricerca bibliografica è stata avviata nelle principali banche dati (PubMed, Scopus, Google Scholar e ResearchGate) utilizzando parole chiave relative a *healing environments*, *arts in health*, *design for health*, *therapeutic spaces*, in associazione a termini come *wellbeing*, *palliative care* e *education*. Ad oggi la fase di selezione e analisi è ancora in corso: i risultati verranno riportati in successivi contributi. In questa sede si presentano i presupposti metodologici e alcuni riferimenti preliminari, utili a contestualizzare il progetto. Nella Tabella 3 viene indicato il protocollo.

Fase	**Descrizione**	**Stato attuale**
Definizione domande	Ambiti: *healing environments*, formazione professionale, umanizzazione cura	Completata
Identificazione fonti	Database: Scopus, WoS, PubMed, ERIC	Completata
Criteri inclusione/esclusione	Articoli 2000–2025; peer-reviewed; focus su ambienti di cura o programmi formativi	Completata
Screening titoli/abstract	Primo set 320 articoli	In corso
Analisi *full-text*	Sintesi qualitativa e quantitativa	Da avviare

Tab. 3 – Tabella di protocollo della scoping review

Parallelamente, è stata condotta un'analisi di casi studio internazionali e nazionali, scelta come supporto teorico-pratico per arricchire la prospettiva analitica. La selezione, guidata da criteri di rilevanza, innovazione e documentazione degli impatti, ha incluso cinque esperienze: i Maggie's Centres (UK), orientati a un modello domestico e accogliente; la Cleveland Clinic (USA), che integra arte contemporanea e *wayfinding*; il Chelsea and Westminster Hospital (UK), con programmi continuativi di distrazione positiva; il Khoo Teck Puat Hospital (Singapore), esempio di progettazione biofilica estensiva; e il Policlinico Gemelli (Italia), con giardini terapeutici e installazioni immersive. Per ciascun caso è stata redatta una scheda basata su una griglia comparativa che prende in esame tipologia, filosofia progettuale, grado di partecipazione e indicatori di impatto. L'analisi, svolta tramite revisione documentale e raccolta di materiali da articoli scientifici, rapporti divulgativi e conferenze, ha fornito linee guida operative utili alla fase applicativa.

Un terzo filone di indagine ha riguardato le prime analisi ambientali nell' *hospice* milanese individuato come sede applicativa del periodo aziendale del dottorato. Sono stati osservati spazi interni ed esterni (camere di degenza, corridoi, cucina, aree comuni, salotto operatori), con il coinvolgimento di un gruppo di architetti dell'IACC Italia. Le procedure hanno incluso rilievi tecnici di luce, colore e materiali, analisi cromatica mediante tintometro, profilo di polarità delle impressioni e griglie percettive e simboliche (Mahnke, 1998). A queste osservazioni si sono affiancati questionari pre-post, elaborati con la direzione scientifica e verranno somministrati a équipe e caregiver, con l'obiettivo di valutare *comfort*, orientamento e criticità sensoriali. I primi risultati restituiscono un ambiente caratterizzato da buona luminosità e potenzialità inespresse (come la terrazza esterna), ma anche da alcune criticità: freddezza tattile, odori persistenti, segnaletica poco chiara e ambiguità tra spazi di transito e privati.

Infine, è stata avviata un'analisi dei percorsi formativi esistenti in Italia e all'estero, con l'obiettivo di individuare modelli, target e approcci didattici utili alla costruzione di un'offerta replicabile. La ricognizione è stata condotta attraverso la revisione di documentazione disponibile online (programmi universitari, corsi ECM, *summer school*), con criteri di selezione centrati su tre variabili principali: il profilo dei destinatari, la durata e articolazione temporale, e le metodologie didattiche adottate. Tra gli esempi più significativi emergono il *Graduate Certificate in Arts & Health* dell'Università di Houston, programma online di nove crediti rivolto a professionisti sanitari e artisti interessati a integrare le arti nei contesti di cura; il *Master ISTUD in Medicina Narrativa Applicata*, percorso accreditato ECM che propone un uso sistematico delle narrazioni nei contesti clinici e sociali; e il *Master interdipartimentale in Medical Humanities e Narrazione in Medicina* dell'Università di Milano-Bicocca, che offre una formazione multidisciplinare a operatori sanitari, psicologi ed educatori. Pur nella loro eterogeneità, questi percorsi condividono la volontà di promuovere consapevolezza relazionale e competenze riflessive, ma risultano spesso frammentari, poco integrati con i contesti di cura e di limitata durata. Tali elementi rafforzano la necessità di sviluppare un modello formativo unitario e strutturato, capace di dialogare con la dimensione ambientale della cura.

Considerati nel loro insieme, questi risultati preliminari evidenziano da un lato la ricchezza di stimoli già disponibili a livello internazionale, dall'altro la necessità di un modello unitario e replicabile, capace di tenere insieme dimensione ambientale e dimensione formativa in un'unica cornice progettuale e valutativa.

5. Punti di forza e di criticita della ricerca

La ricerca presenta alcuni punti di forza che ne consolidano la coerenza metodologica. L'integrazione tra intervento ambientale e formativo è stata operazionalizzata mediante strumenti tecnici (rilievi, analisi cromatiche e percettive) e strumenti formativi (questionari, diari riflessivi, pratiche di *role playing*), consentendo di mettere in dialogo dimensioni misurabili e vissuti esperienziali. L'adozione di un approccio metodologico misto, supportato da modelli consolidati come l'Evidence-*Based Design* e la *Post-Occu-*

pancy Evaluation, ha reso possibile un'analisi multilivello, capace di restituire tanto la qualità percepita degli ambienti quanto i processi di apprendimento attivati negli operatori.

Accanto a tali elementi, la ricerca evidenzia alcune criticità. Dal punto di vista metodologico, i limiti principali riguardano la ridotta numerosità del campione e l'assenza, al momento, di un *follow-up* a lungo termine che consenta di valutare la stabilità degli effetti rilevati. Anche l'uso di strumenti qualitativi, come i diari riflessivi, richiede procedure di codifica rigorose per garantire l'affidabilità dei risultati. Dal punto di vista contestuale, la sperimentazione è circoscritta a un singolo *hospice* milanese e condizionata da risorse limitate, fattori che riducono la generalizzabilità delle conclusioni.

Nonostante questi limiti, i risultati preliminari indicano la possibilità di sviluppare un modello integrato, ambientale e formativo, che possa essere progressivamente testato in contesti differenti. Tale modello non solo apre la strada a indagini comparative e longitudinali, ma contribuisce anche a delineare una cornice di riferimento replicabile, utile per orientare le politiche di umanizzazione degli spazi di cura e alimentare un dibattito nazionale più strutturato e fondato su evidenze empiriche.

Riferimenti bibliografici

Associazione Italiana di Oncologica Medica [AIOM] (2024). *I Numeri del cancro in Italia 2024*. https://www.aiom.it/wp-content/uploads/2025/11/2024_NDC-web-21.11.25.pdf

Bellieni, C.V. (2022). *A New Holistic-Evolutive Approach to Pediatric Palliative Care*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96256-2

Bonaiuto, M., & Bilotta, E. (2012) *Che cos'è la psicologia architettonica*. Carocci.

Cooper Marcus, C., & Sachs, N. A. (2013). *Therapeutic landscapes: An evidence-based approach*. Wiley.

Duncan, J., Staricoff, R., & Wright, M. (2003). *A study of the effects of visual and performing arts in health care*. Chelsea & Westminster Hospital Arts.

Fancourt, D. (2017). *Arts in health: Designing and researching interventions*. Oxford University Press.

Fancourt, D., & Finn, S. (2019). *Quali sono le evidenze sul ruolo delle arti nel miglioramento della salute e del benessere?* (Health Evidence Network – Report di sintesi 67; trad. it.). World Health Organization, Regional Office for Europe. https://www.dors.it/documentazione/testo/202105/Health%20Evidence%20Network_-20210525_def.pdf

Finkel, J., Karnik, M., & Printz, B. (2014). A hospital's contemporary art collection: Effects on patient mood, stress, comfort, and expectations. *HERD Journal*, 7(3), 60–77. https://doi.org/10.1177/193758671400700305

Mahnke, F. (1998). *Il colore nella progettazione*. UTET.

Ministero della Salute (2023). *Programma Nazionale Esiti (PNE)* 2023. Agenzia Nazionale per i Servizi Sanitari Regionali (AGENAS). https://pne.agenas.it/

Ministero della Salute (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) – Missione 6: Salute*. Agenzia Nazionale per i Servizi Sanitari Regionali (AGENAS). https://www.agenas.gov.it/pnrr/missione-6-salute

Del Nord, R., Marino, D., & Peretti, G. (2015). L'umanizzazione degli spazi di cura: una ricerca svolta per il Ministero della Salute italiano. *Techne*, 9, 224-229. https://doi.org/10.13128/Techne-16127

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge Books.

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

Daykin N., Byrne E., Soteriou T. & O'Connor S. (2008). The impact of art, design and environment in mental healthcare: A systematic review of the literature. *Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 128(2), 85–94. https://doi.org/10.1177/1466424007087806

Orsini, D., & Aglianó, M. (Eds.) (2024). *A fianco del paziente: Educare a prendersi cura del malato (anche negli ultimi giorni di vita)*. USienaPress. https://doi.org/10.36253/979-12-215-0480-4

Regione Toscana (2018). *Piano Sanitario e Sociale Integrato Regionale 2018–2020*. https://www.regione.toscana.it/documents/10180/23814707/Piano%2Bsocio%2Bsanitario%2Bintegrato%2BRegione%2BToscana%2B2018-2020.pdf

Regione Emilia-Romagna (2021). *Piano Regionale della Prevenzione 2021–2025*. https://salute.regione.emilia-romagna.it/dalla-scuola-al-lavoro-in-salute-e-sicurezza/piano-regionale-della-prevenzione-2021-2025

Rossi, A., Heyman, N. B., & White, T. (2023). Exploring the association between healthcare design elements and physician well-being: A scoping review. *HERD Journal*, *16*(3), 1–19. https://doi.org/10.1177/-1937586723115168

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
Ulrich, R. S. (1984). View through a window may influence recovery from surgery. *Science*, 224(4647), 420–421. https://doi.org/10.1126/science.6143402
Ulrich, R. S. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments. *Journal of Environmental Psychology*, 11, 201–230. https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80184-7
Ulrich, R. S. (2010). A review of the research literature on evidence-based healthcare design. *Health Environments Research & Design Journal*, *3*(1), 1–23. https://doi.org/10.1177/193758670800300101
Ulrich, R. S., & Gilpin, L. (2003). *Healing arts: Nutrition for the soul. In Putting patients first: Designing and practicing patient-centered care* (pp. 117–146). Planetree.
Zannini, L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa*. Raffaello Cortina.
Zhou, X. (2024). *Research on creative urban therapeutic space*. (Tesi di laurea magistrale, Politecnico di Milano). POLITesi. https://hdl.handle.net/10589/223340

I.18

L'orientamento nella scuola secondaria di secondo grado: valutazione dell'impatto di percorsi formativi sullo sviluppo di competenze orientative

Educational and Career Guidance in Upper Secondary School: Evaluating the Impact of Pathways on the Development of Orientation Skills

Teodora Lattanzi
Università degli studi di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione
teodora.lattanzi@unito.it

La presente ricerca di dottorato mira a valutare l'impatto di percorsi di orientamento formativo sullo sviluppo delle competenze orientative degli studenti della scuola secondaria di secondo grado, con l'obiettivo di potenziarne la capacità di conoscersi, esplorare opportunità e progettare il proprio futuro. La ricerca si inserisce nel macro progetto "PNRR OrientaUnito" dell'Università di Torino (2022-2026), che propone interventi di orientamento formativo di 15 ore rivolti alle classi del triennio della secondaria di secondo grado del territorio piemontese, sperimentando percorsi differenziati per metodologie, strumenti e tempi di erogazione. L'impianto metodologico adottato, basato su disegni sperimentali con gruppo di controllo e misurazioni pre/post, è stato definito a partire dai dati raccolti nelle edizioni precedenti (2022–2024) del progetto, i quali hanno evidenziato incrementi significativi delle competenze orientative e differenze di efficacia in relazione alla classe e alla tipologia di istituto. Tali evidenze hanno guidato la scelta di strumenti, procedure e criteri di campionamento, consentendo, tra le altre cose, di calibrare gli interventi in modo più mirato. La valutazione integra approcci quantitativi e qualitativi con l'obiettivo di cogliere sia l'efficacia misurabile sia i processi di costruzione di significato. L'analisi dei dati dell'anno 2024-2025, attualmente in corso, permetterà di confrontare l'impatto dei diversi percorsi e di offrire nuove evidenze utili alla progettazione di interventi di orientamento formativo replicabili e sostenibili.

Parole chiave: approccio narrativo, competenze orientative, Life-Design, orientamento formativo, scuola secondaria di secondo grado

This doctoral project aims to evaluate the impact of educational and career guidance programs on the development of orientation skills among upper secondary school students, with the goal of strengthening their ability to engage in self-knowledge, explore opportunities, and plan their future. The research is part of the "PNRR OrientaUnito" project of the University of Turin (2022–2026), which offers 15-hour educational guidance interventions to high schoolers in the Piedmont region, experimenting with different pathways that vary in methodology, tools, and delivery timing. The methodological framework adopted for the study, based on experimental designs with control groups and pre/post measurements, was defined on the basis of data collected during previous editions of the project (2022–2024). These data revealed significant increases in career orientation skills and differences in effectiveness depending on grade level and type of school. Such findings informed the selection of instruments, procedures, and sampling criteria, allowing, among other things, for a more targeted intervention design. The evaluation combines quantitative approaches and qualitative methods to address both measurable effectiveness and the processes of meaning-making. The analysis of data from the 2024-2025 school year, currently underway, will enable to compare the impact of the different pathways and to generate new evidence for the design of replicable and sustainable guidance interventions.

Keywords: narrative approach, career orientation skills, Life-Design, educational and career guidance, upper secondary school.

1. Introduzione

Il progetto di ricerca intitolato "L'orientamento nella scuola secondaria di secondo grado: valutazione dell'impatto di percorsi formativi sullo sviluppo di competenze orientative", intende valutare l'impatto di interventi di orientamento formativo sulla capacità degli studenti della scuola secondaria di secondo grado di conoscersi, prendere decisioni consapevoli e progettare il proprio futuro. In un contesto sociale segnato da incertezza, la ricerca valuta l'efficacia di interventi volti a potenziare le competenze orientative, intese come l'insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti utili a navigare il cambiamento, attraverso la sperimentazione di diversi percorsi che differiscono per metodologie, strumenti e tempi di erogazione. Ispirato all'approccio del Life-Design (Savickas et al., 2009) e all'uso di linguaggi narrativi (come musica e immagini), il progetto combina analisi quantitative e qualitative per valutare sia l'efficacia degli interventi sia le rappresentazioni giovanili del futuro, con l'obiettivo di promuovere scelte post-diploma più consapevoli e sviluppare competenze orientative indispensabili per affrontare le sfide dell'incertezza.

2. Quadro teorico di riferimento

L'orientamento formativo e lo sviluppo di carriera costituiscono oggi un ambito di riflessione centrale per comprendere e sostenere le scelte di vita e professionali dei giovani e degli adulti in una società caratterizzata da complessità, incertezza e rapidi cambiamenti. La teoria dello sviluppo di carriera si è evoluta in modo sostanziale nel corso dell'ultimo secolo, riflettendo trasformazioni profonde dell'economia globale, della natura del lavoro e dei paradigmi educativi (Patton & McMahon, 2014). Da modelli statici e prescrittivi si è passati a cornici dinamiche e centrate sulla persona, con significative implicazioni per la progettazione delle politiche educative e delle pratiche di orientamento. Tale evoluzione, lungi dall'essere lineare, testimonia l'adattamento continuo della teoria alle trasformazioni sociali, culturali e del mercato del lavoro, evidenziando come le domande di orientamento siano storicamente e culturalmente situate (Guichard & Lenz, 2005).

I modelli tradizionali di orientamento o *career guidance* della prima metà del novecento (Holland, 1962; Super, 1957), proponevano strutture a stadi che riflettevano le economie industriali stabili dell'epoca. Essi ponevano l'accento sul "matching" tra caratteristiche personali e requisiti occupazionali (Adlya & Zola, 2022), sulla maturità di carriera e su una progressione lineare delle scelte durante fasi prevedibili della vita (Fouad, 2007). Tuttavia, con l'accelerazione della globalizzazione, l'innovazione tecnologica e la flessibilizzazione dei mercati del lavoro a partire dalla fine del XX secolo, la rilevanza di questi quadri si è progressivamente ridotta. L'emergere di percorsi professionali frammentati e di progetti di vita individualizzati ha spinto verso concezioni più fluide della carriera e ha richiesto una riformulazione delle pratiche di orientamento. Sono emersi modelli che hanno ridefinito il successo professionale in termini di auto-direzione e coerenza con i propri valori (Tams & Arthur, 2006), più che come avanzamento gerarchico o riconoscimento esterno, sottolineando l'importanza dell'adattabilità, dell'apprendimento permanente e della responsabilità individuale nella gestione di un mercato del lavoro volatile (Sullivan & Baruch, 2009). Queste prospettive, inizialmente accolte per il loro potere emancipatorio, sono state tuttavia criticate per aver sopravvalutato la *agency* individuale e trascurato i vincoli strutturali – come classe sociale, genere o capitale culturale – che continuano a modellare le opportunità di carriera (Tomlinson et al., 2018). In risposta a tali critiche, la teoria dello sviluppo di carriera ha progressivamente adottato prospettive multilivello e contestuali. Il Systems Theory Framework (Patton & McMahon, 2006) propone una visione sistemica in cui fattori individuali, sociali e ambientali interagiscono costantemente, riconoscendo l'individuo come agente attivo ma situato in reti di relazioni e vincoli. In linea con questo orientamento costruttivista, Guichard (2009) introduce un paradigma narrativo di tipo *lifelong-lifewide,* che concepisce lo sviluppo di carriera come processo di costruzione identitaria

lungo tutto l'arco della vita, mentre Savickas (2006) mette al centro la *career adaptability*, ossia le risorse psicosociali che permettono di affrontare transizioni, incertezze e decisioni complesse. Le metodologie narrative e dialogiche facilitano la costruzione di significato personale, permettendo agli individui di riconoscere schemi ricorrenti, di integrare valori e di dare coerenza ai propri percorsi in contesti mutevoli (Di Fabio & Maree, 2013). In questa prospettiva, l'orientamento diventa un processo educativo volto a sostenere la costruzione dell'identità nei passaggi, nelle discontinuità e nei molteplici ruoli della vita.

All'interno di questo quadro, il Life-Design (Savickas et. al, 2009) si configura come un approccio narrativo e progettuale che sposta l'attenzione dal collocare le persone in sistemi predefiniti al riconoscerle come agenti dinamici, capaci di costruire attivamente la propria storia e di attribuire significato ai cambiamenti, sempre in relazione ai contesti sociali e collettivi in cui sono inseriti. Le pratiche di orientamento ispirate al Life-Design condividono obiettivi, attività, metodi e strumenti volti a favorire l'esplorazione narrativa di sé, la riflessione critica sulle esperienze e la progettazione di percorsi formativi e professionali flessibili e sostenibili, come sintetizzato nella tabella seguente.

Obiettivi	**Attività**	**Metodi e strumenti**
Supporto alle persone	Auto-riflessione	Orientamento narrativo (Batini, Giusti, 2008)
Accesso alle proprie trame di sviluppo	Identificazione di interessi e valori personali/professionali	Orientamento 5.0 (Soresi et al., 2019)
Creazione di occasione per confrontarsi	Individuazione dei punti di forza	Mappare i valori («La mia bussola interiore»)
Mettersi alla prova	Esplorazione delle opzioni	Analisi di esperienze passate, presenti e proiezioni future
Supporto per percepirsi autori (e non solo attori) del proprio sviluppo	Pianificazione del proprio progetto di vita (quali azioni concrete per raggiungere gli obiettivi?)	Autoriflessione; bilancio di competenze

Tab. 1 – *Life Design Approach*: obiettivi, attività metodi e strumenti

Questa prospettiva invita a spostare l'attenzione da domande come "chi voglio diventare" a riflessioni più ampie quali "cosa posso fare per il mondo", sottolineando la responsabilità collettiva nella costruzione di futuri possibili.

Parallelamente si sono ridefiniti obiettivi e funzioni dell'orientamento. Se nelle società industriali l'obiettivo principale era l'efficienza economica, oggi l'orientamento mira a promuovere adattabilità, autoefficacia, sviluppo identitario, flessibilità e sostenibilità (Pedrini et al., 2022), nonché a contrastare barriere strutturali e culturali, a potenziare l'*empowerment* e la riflessività, e a favorire l'occupabilità e l'apprendimento permanente (Savickas, 2006; Sampson et al., 2014; Fouad, 2007; Hirschi & Koen, 2021). In questa prospettiva l'orientamento non è più destinato solo ai giovani in transizione scuola-lavoro, ma si configura come diritto universale lungo tutto l'arco della vita, rivolto anche ad adulti in fase di riqualificazione o cambiamento e a gruppi marginalizzati che affrontano svantaggi sistemici (Di Fabio, 1998). L'idea di "*lifelong guidance*" riflette quindi una concezione della carriera come processo aperto e continuo, in cui ogni persona è chiamata a ripensare e riadattare i propri progetti di fronte a contesti in costante evoluzione.

All'interno di questo panorama teorico si colloca anche il quadro normativo europeo e italiano, che ha progressivamente riconosciuto l'orientamento come diritto di cittadinanza e parte integrante del curricolo scolastico. Le Linee guida per l'orientamento e il recente D.M. 22 dicembre 2022 introducono attività strutturate per facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo e lavorativo e per promuovere

lo sviluppo delle competenze necessarie a definire e realizzare progetti di vita coerenti con i propri valori (MIM, 2022).

In dialogo con i principali *framework* europei (EntreComp; LifeComp; DigiComp), la competenza orientativa viene quindi definita come un complesso unitario di consapevolezza di sé, capacità decisionale, problem solving, definizione di obiettivi realistici, rappresentazioni positive del futuro e adattabilità ai cambiamenti. La competenza orientativa è stata definita anche sulla base della letteratura nazionale come l'insieme di abilità che consentono alla persona di gestire in modo consapevole il proprio percorso formativo e professionale. In particolare, tali competenze permettono di: analizzare le proprie risorse personali; valutare le opportunità concrete; stabilire obiettivi realistici e verificare la fattibilità dei propri progetti (Marostica, 2019). A questa definizione si affianca il modello delle *career competencies* di Akkermans et al. (2013), che descrive le competenze di carriera (o competenze orientative) come "conoscenze, abilità e capacità centrali per lo sviluppo di carriera, che possono essere influenzate dall'individuo", e sottolinea che "le competenze di carriera sono importanti oltre le competenze lavorative" (cioè quelle necessarie per svolgere uno specifico lavoro). Un ulteriore riferimento teorico è costituito dal concetto di *career adaptability* di Savickas et al. (2009), inteso come la capacità di "sviluppare risorse che permettano di anticipare i cambiamenti del proprio futuro e del contesto in cui esso si realizza". Diversi rapporti internazionali confermano la necessità di rafforzare queste capacità, mettendo in evidenza come tra i giovani emergano preoccupazioni diffuse legate all'insicurezza finanziaria, ai cambiamenti climatici, al rischio di conflitti armati, a un generale timore per il futuro e, più recentemente, all'impatto dell'intelligenza artificiale sulle prospettive occupazionali (Deloitte, 2025; Hickman et al., 2021; Istat, 2023). Sostenere i giovani nella costruzione dei loro progetti di vita significa quindi riconoscere queste paure e adottare strategie di orientamento capaci di aiutarli a esprimere le proprie preoccupazioni, esplorare percorsi di speranza e rafforzare la loro competenza orientativa, promuovendo la percezione di poter contribuire in modo attivo al proprio futuro.

3. Contesto della ricerca

Alla luce di quanto sopra descritto, l'Università di Torino, per la realizzazione dei percorsi previsti dal D.M. 934 del 3/8/22, a partire dall'anno 2022-2023 ha avviato il progetto "PNRR OrientaUnito", proponendo percorsi di orientamento formativo della durata di 15 ore per gli studenti del triennio delle secondarie di secondo grado del territorio piemontese. Il modello orientativo integra diversi approcci, combinando metodologie narrative (Cadaret & Hartung, 2020) con strumenti di autovalutazione, attività di simulazione ed esplorazione di piattaforme digitali. I percorsi sono rivolti a studenti di tutti gli indirizzi scolastici (professionali, tecnici e licei) e vengono adattati ai bisogni specifici di ciascun gruppo-classe, così da garantire a tutti l'opportunità di esplorare una ampia gamma di possibilità post-diploma ed estendere l'orizzonte del "futuro possibile" (Pellegrino, 2019). Un'ulteriore caratteristica distintiva è l'uso di linguaggi multipli e di diverse modalità di erogazione: percorsi intensivi o estensivi, svolti in classe o residenziali, interamente narrativi (usando il linguaggio fotografico o musicale) o misti (utilizzo di schede, simulazioni, attività teatrali e strumenti di auto-valutazione). Questa flessibilità consente di rispondere alle esigenze eterogenee delle scuole e degli studenti, mantenendo al centro la personalizzazione dell'esperienza orientativa e la valorizzazione delle risorse individuali (Ricchiardi & Lattanzi, 2023). Nell'anno 2024-2025 i percorsi sperimentati sono 4, riassunti nella Tabella 2.

Titolo percorso	Descrizione	Destinatari
Un viaggio nelle scelte: alla scoperta di sé (Percorso "classico")	Attraverso simulazioni, giochi di ruolo e attività di auto-valutazione, gli studenti vengono guidati a riflettere sulla propria biografia personale, il processo di scelta e la progettazione futura. L'accento è posto sulla conoscenza di sé (terze), mentre l'approfondimento delle scelte professionali viene sviluppato negli anni successivi (quarte/quinte).	Terze, quarte, quinte
Photovoice per l'orientamento	Utilizzo di immagini e narrazione visiva come strumenti per esplorare esperienze, aspirazioni e percezioni personali.	Terze
Percorso Rap per l'orientamento	Utilizzo della musica rap come strumento per esplorare le scelte future, stimolare la riflessione e favorire l'espressione personale degli studenti.	Terze
Percorso residenziale	Percorso che riprende le attività del modello "classico", ma con una modalità intensiva, concentrando i contenuti in due giorni consecutivi.	Quinte

Tab. 2 – I diversi percorsi di orientamento sperimentati

I primi due percorsi sono progettati dall'Università di Torino ed erogati da consulenti di orientamento con formazione psicologica e/o pedagogica, appositamente formati dal team di ricerca. I percorsi RAP e residenziali sono invece realizzati in co-progettazione con un'ATS (Large Motive) e una cooperativa (DOC) di Torino, che ne curano anche l'erogazione.

Questi interventi, sperimentati all'interno del progetto di tesi, mirano a potenziare le competenze orientative degli studenti, intese come insieme di risorse personali e capacità di riflessione utili a conoscersi, esplorare opportunità e progettare il proprio futuro. La ricerca si propone di verificare se e in che misura tali attività abbiano un impatto significativo sullo sviluppo di queste competenze, e di confrontare l'efficacia dei diversi percorsi. L'obiettivo è offrire nuove evidenze sul ruolo degli interventi di orientamento, contribuendo a un ambito di studio che, nel contesto nazionale, risulta ancora poco esplorato soprattutto sul piano sperimentale.

4. Obiettivi, interrogativi e ipotesi della ricerca

Il progetto di ricerca si propone di valutare l'efficacia di interventi di orientamento formativo sulle competenze orientative degli studenti della scuola secondaria di secondo grado e di confrontare l'impatto di diversi percorsi sperimentali che si differenziano per metodologie, tempi, strumenti e contesti di realizzazione.

L'indagine persegue due obiettivi principali. Il primo è verificare se tali interventi possano incidere in maniera significativa sullo sviluppo di competenze orientative negli studenti. Il secondo è valutare e confrontare l'efficacia di differenti percorsi di orientamento, caratterizzati da modalità operative diverse, nel promuovere tali competenze. Le domande di ricerca e le relative ipotesi operative sono così articolate:

– La prima domanda è: "gli interventi di orientamento formativo incidono in modo significativo sullo sviluppo delle competenze orientative degli studenti?". L'ipotesi operativa, formulata all'interno di un disegno sperimentale a due gruppi con misurazioni pre- e post- intervento, afferma che "gli studenti del triennio della scuola secondaria di secondo grado che partecipano a interventi di orienta-

mento formativo sviluppano competenze orientative in misura maggiore rispetto a studenti che prendono parte esclusivamente a interventi di tipo informativo (ad esempio open day) o che non svolgono attività specifiche di orientamento". L'ipotesi nulla (H0) postula l'assenza di differenze tra i due gruppi (H0: m1 = m2), mentre l'ipotesi alternativa (H1) prevede una differenza significativa (H1: m1 ≠ m2).

– Nella seconda domanda di ricerca ci si interroga sull'efficacia differenziale dei diversi percorsi sperimentati, distinti per strumenti, metodologie e tempi di erogazione, nello sviluppo delle competenze orientative. L'ipotesi operativa, formulata all'interno di un disegno sperimentale a gruppo singolo con misurazioni pre- e post- intervento, sostiene che "i percorsi caratterizzati da incontri più ravvicinati e da metodologie a forte componente narrativo-evocativa producono incrementi significativamente maggiori nelle competenze orientative rispetto a percorsi meno intensivi o basati su approcci "tradizionali"".

L'obiettivo complessivo del progetto è contribuire ad arricchire la letteratura sugli interventi sperimentali finalizzati a potenziare dimensioni cognitive e affettive legate alla consapevolezza di sé e alla capacità di progettare il proprio futuro. Nel contesto nazionale, infatti, sebbene non manchino studi sui percorsi di orientamento nella scuola secondaria di secondo grado (Restiglian et. al, 2020; Azzollini et al., 2024), sono ancora limitati i lavori che adottano disegni sperimentali con gruppi di controllo o misurazioni pre/post per valutarne in modo sistematico l'efficacia. L'indagine proposta intende quindi offrire un contributo empirico, fornendo evidenze utili a comprendere l'impatto delle diverse metodologie e attività sulle competenze orientative e a orientare la progettazione di interventi più mirati ed efficaci.

5. Scelte metodologiche e procedurali

In questa sezione verranno illustrati gli strumenti di rilevazione, il disegno della ricerca e le scelte metodologiche.

5.1 Gli strumenti di rilevazione

Nei diversi percorsi di orientamento proposti, vengono utilizzati vari strumenti di rilevazione con tre obiettivi principali:

– favorire la riflessione dei ragazzi, trasformando il questionario da un semplice strumento diagnostico a un'opportunità di autoanalisi;
– raccogliere dati per valutare l'efficacia dei percorsi;
– raccogliere evidenze utili per apportare miglioramenti e ottimizzare i percorsi durante gli anni di progetto (2022-2026).

Gli strumenti impiegati comprendono sia metodologie quantitative, come una scala di autovalutazione e un questionario di gradimento, sia metodologie qualitative, quali incontri di follow-up e griglie di osservazione.

a) Scala sulla competenza orientativa

La rilevazione delle competenze orientative è stata condotta attraverso un questionario in *self-assessment* elaborato dal team di ricerca nel 2023. Lo strumento integra le competenze chiave individuate in diverse raccomandazioni europee con le definizioni e i modelli teorici richiamati nella prima sezione, dando origine a una scala composta inizialmente da 39 item, alcuni sviluppati ex novo e altri tratti da

scale già validate in letteratura (Germeijs & De Boeck, 2002; Scholz et al., 2002). Una prima analisi fattoriale esplorativa (EFA) ha mostrato un adattamento solo marginale a un modello a cinque fattori. L'analisi parallela delle componenti ha successivamente suggerito la presenza di una possibile struttura latente a nove fattori. In fase di operazionalizzazione è stato quindi eliminato un fattore (3 item) per mancata corrispondenza tra fattore e contenuti teorici. La successiva analisi fattoriale confermativa (CFA) ha confermato un buon livello di adattamento (Bentler & Bonett, 1980; Bentler, 1990) per un modello a otto fattori[1]. La scala finale per la rilevazione delle competenze orientative risulta pertanto composta da 36 item organizzati in otto dimensioni: indecisione (difficoltà nel prendere decisioni riguardo al proprio futuro), capacità decisionale (propensione a compiere scelte in modo consapevole e ponderato), difficoltà nell'identificarsi (incertezza nel riconoscere la propria identità e i propri interessi), consapevolezza di sé (conoscenza delle proprie caratteristiche, attitudini e valori), consapevolezza delle influenze esterne (capacità di riconoscere il peso di fattori come aspettative sociali o familiari sulle proprie scelte), chiarezza sul futuro (grado di definizione e comprensione dei propri obiettivi personali e professionali), capacità di elaborare rappresentazioni positive (abilità di immaginare scenari futuri in modo costruttivo e ottimistico) e *problem solving* (capacità di affrontare e risolvere situazioni complesse per prendere decisioni consapevoli sul proprio percorso). La Tabella 3 riassume le otto dimensioni della scala, organizzandole per area e riportando, per ciascuna dimensione, un esempio rappresentativo.

Area	Dimensione	N. Item (TOT=36)	Esempi item
Conoscenza di sé e riflessione	Consapevolezza di sé	4	Quanto sei consapevole…dei tuoi interessi?
	Difficoltà nell'identificarsi	5	Capita che i miei sentimenti verso me stesso/a cambino di frequente
	Chiarezza sul futuro	3	Quanto sei consapevole …di ciò che vorresti fare da grande?
Decision-Making e esplorazione delle possibilità post-diploma	Capacità decisionale	6	Ho definito con chiarezza i valori su cui voglio fondare il mio progetto di vita
	Indecisione/Insicurezza	7	Nel prendere decisioni per il mio futuro mi sento insicura/o
	Problem-solving	3	Penso di poter risolvere quasi tutti i problemi se mi impegno
Adaptability e orientamento al futuro	Consapevolezza delle influenze esterne	5	Quanto sei consapevole...di che cosa ti può dare il tuo contesto familiare e sociale?
	Elaborare rappresentazioni positive	3	Sono ottimista riguardo al mio futuro

Tab. 3 – Scala: Aree, dimensioni e item

1 Gli indici di adattamento del modello a otto fattori evidenziano complessivamente un buon livello di fit (SRMR = 0.063; RMSEA = 0.07; CFI = 0.97). In particolare, il valore di RMSEA, pur collocandosi in una fascia intermedia, rientra nell'intervallo compreso tra .05 e .08, indicativo di un adattamento buono del modello ai dati (Browne & Cudeck, 1992). Nel complesso, tali risultati supportano la bontà del modello a otto fattori, suggerendo che esso rappresenta in modo appropriato la struttura fattoriale esaminata e risulta funzionale all'interpretazione delle dimensioni considerate.

b) I questionari di gradimento

Alla conclusione di ogni anno di progetto, sono stati somministrati questionari di gradimento sia agli insegnanti delle scuole coinvolte sia ai consulenti di orientamento che hanno seguito i percorsi con gli studenti. L'obiettivo era raccogliere feedback utili per rivedere e migliorare i percorsi proposti, adattandoli alle esigenze specifiche emerse. L'analisi delle risposte ha permesso di individuare eventuali criticità da risolvere e di valorizzare gli aspetti positivi, così da rendere l'intervento sempre più efficace e rispondente ai bisogni dei destinatari.

Per quanto riguarda gli strumenti qualitativi, nel corso degli anni di progetto sono stati utilizzati sia incontri di *follow-up* con i vari attori coinvolti sia una griglia di osservazione sviluppata ad hoc per i consulenti di orientamento.

c) Incontri di follow-up con gli attori coinvolti

Alla fine di ogni anno di progetto, nei mesi di giugno e luglio, si sono svolti incontri di *follow-up* con gli insegnanti, i consulenti e il team di ricerca per riflettere insieme sugli aspetti positivi e le criticità dei percorsi. Gli incontri seguivano sempre una struttura definita, iniziando con un'analisi approfondita dei questionari di gradimento compilati, utilizzando i risultati come punto di partenza per stimolare la riflessione e la discussione. Questi incontri, insieme agli altri strumenti, sono stati fondamentali per la riprogettazione annuale dei percorsi e per la revisione delle attività.

d) Le griglie di osservazione dei consulenti

Ai consulenti di orientamento è stato richiesto di compilare una griglia di osservazione, sviluppata dal team di ricerca, durante lo svolgimento dei percorsi con gli studenti.

Questo strumento si è rivelato utile innanzitutto per i consulenti stessi, che potevano tenere traccia delle attività svolte, della partecipazione degli studenti, delle eventuali difficoltà riscontrate e del tempo impiegato per ciascuna attività. Considerato che i consulenti ogni anno seguono un numero elevato di classi (fino a 12), la griglia risulta essenziale per ricordare le attività già realizzate e, se necessario, per rivedere la programmazione dell'incontro successivo. L'analisi delle griglie è stata altrettanto preziosa per il team di progetto, permettendo di ripensare e migliorare le attività non solo dal punto di vista contenutistico, ma anche della gestione del tempo, cercando di strutturare una programmazione che fosse effettivamente realizzabile nell'arco delle 15 ore complessive previste per ciascun percorso.

Gli strumenti utilizzati, sia quantitativi che qualitativi, hanno consentito di raccogliere dati essenziali per l'analisi e la valutazione dei percorsi. Queste informazioni hanno reso possibile una riprogettazione annuale basata su evidenze e arricchita dai contributi di tutti gli attori coinvolti, permettendo nell'anno 2024-2025 di affinare i percorsi sperimentati come oggetto specifico di questo lavoro di tesi. L'approccio, quindi, ha permesso di creare un processo di miglioramento continuo, con una valutazione costante delle attività e un aggiornamento delle strategie, garantendo una riflessione condivisa tale da rendere il processo il più completo e partecipativo possibile.

5.2 Disegno della ricerca

Lo studio prevede diversi disegni e modelli di analisi per affrontare le due principali domande di ricerca; in entrambi i casi, tuttavia, la valutazione dell'efficacia dei percorsi si basa su un'analisi di tipo quantitativo, condotta attraverso la scala sulla competenza orientativa.

a) La prima domanda di ricerca

Come riportato precedentemente, la prima domanda di ricerca riguarda l'eventuale effetto degli interventi sullo sviluppo delle competenze orientative degli studenti. In questo caso, l'analisi si concentra sul percorso intitolato "Un viaggio nelle scelte: alla scoperta di sé" (vedi Tabella 2), l'unico che presenta

tutte le seguenti modalità: a) destinato a tutte le classi degli ultimi tre anni della secondaria di secondo grado (terze, quarte e quinte); b) progettato con una metodologia composita, che integra simulazioni, giochi, questionari, schede e attività narrative; c) realizzato in classe. Dal punto di vista operativo, questo percorso rappresenta anche l'unico intervento privo di limiti di capienza: gli altri percorsi, pur progettati in collaborazione con l'Università di Torino, erano condotti da enti esterni (cooperative sociali e ATS di Torino) e prevedevano un massimo di 10 classi iscritte. Per le caratteristiche sopra indicate, si è scelto di implementare su questo percorso una sperimentazione più rigorosa, anche in un'ottica di sostenibilità e di creazione di un modello duraturo e replicabile, capace di proseguire oltre la conclusione del progetto "PNRR OrientaUnito". Per rispondere a questo interrogativo è stato adottato un disegno sperimentale a due gruppi (gruppo sperimentale e gruppo di controllo), con un approccio quantitativo per l'analisi dei dati, confrontato gli esiti della scala pre e post intervento. Sebbene il progetto di ricerca si inserisca all'interno di un'iniziativa più ampia, e siano già disponibili dati preliminari che mostrano l'efficacia dei percorsi sperimentati (Ricchiardi & Lattanzi, 2023; Ricchiardi et al., 2024), questi dati presentavano il limite di non disporre di un gruppo di controllo. Tale elemento è stato quindi introdotto nell'anno scolastico 2024-2025, specificamente per questo progetto di tesi.

Il campionamento per i gruppi di controllo, avviato nell'agosto 2024, è di tipo ragionato non probabilistico, con l'obiettivo di selezionare, tra le scuole che hanno accettato di partecipare, almeno una classe per ciascun anno scolastico (terza, quarta e quinta) e per ogni tipologia di istituto (liceo, tecnico e professionale). Secondo questo criterio e in base alla disponibilità delle scuole, sono state individuate 18 classi, per un totale di 254 studenti e studentesse, appartenenti a sei istituti scolastici: due situati nel centro di Torino, uno in periferia, uno nel comune di Giaveno e uno in provincia di Cuneo. La distribuzione delle classi per tipologia di scuola è la seguente:

- istituti professionali: 3 classi terze, 1 classe quarta e 2 classi quinte;
- istituti tecnici: 1 classe terza e 1 classe quarta;
- licei: 4 classi terze, 3 classi quarte e 3 classi quinte.

Questa scelta metodologica è stata guidata dai dati di processo raccolti negli anni precedenti, che avevano evidenziato differenze nell'efficacia degli interventi in relazione sia alla classe/età degli studenti sia al tipo di scuola frequentata.

Il processo di campionamento e di selezione dei gruppi di controllo si è articolato in più fasi. In un primo momento sono stati contattati gli istituti scolastici per individuare le classi da coinvolgere e predisporre la documentazione necessaria, compresa l'informativa privacy per gli studenti. Una volta raccolte le autorizzazioni, è stata avviata la somministrazione dei questionari, prevista in due rilevazioni distinte a circa un mese di distanza, seguendo la stessa tempistica adottata con i gruppi sperimentali. Al termine della raccolta dati, sono stati trasmessi alle scuole partecipanti rapporti dettagliati, contenenti risultati anonimi e aggregati per ciascun gruppo di controllo. In particolare, il report restituisce informazioni relative alle riflessioni degli studenti sul proprio futuro, alle fonti utilizzate (o ritenute utili) per orientarsi nelle scelte post-diploma, alla percezione della difficoltà di inserimento nel mondo del lavoro e ai livelli di competenza orientativa (confronto medie pre/post delle dimensioni della scala somministrata). Tutti i risultati sono presentati a livello di classe, senza possibilità di identificare i singoli studenti, e hanno finalità esclusivamente informative, riflessive e di ricerca. Inoltre, in un'ottica di etica della ricerca educativa, ai gruppi coinvolti è stato proposto un breve incontro orientativo della durata di due ore, così da restituire un'esperienza formativa anche agli studenti che hanno contribuito alla rilevazione, mettendo a disposizione il loro tempo. Attualmente è in corso l'analisi statistica dei dati (*t* test; *d* di Cohen) finalizzata a valutare l'efficacia degli interventi.

Anche il campionamento per i gruppi sperimentali è di tipo ragionato non probabilistico. I gruppi sono selezionati all'interno del bacino di studenti (circa 6.000) che, nell'anno scolastico 2024-2025, hanno partecipato al progetto "PNRR OrientaUnito". La selezione mira a individuare sottogruppi il

più possibile omogenei ai gruppi di controllo per età, classe, tipologia di scuola e zona di Torino (ad esempio centro o periferia), tenendo così conto anche delle possibili differenze legate al contesto socio-economico.

b) La seconda domanda di ricerca

La seconda domanda di ricerca mira a valutare l'efficacia dei diversi percorsi sperimentati, differenziati per strumenti, metodologie e tempi, nello sviluppo delle competenze orientative degli studenti. Per rispondere a questo quesito è stato adottato un approccio misto (quanti-qualitativo).

Sul versante quantitativo, l'indagine prevede un piano sperimentale a gruppo singolo con pre- e post- test, nel quale i partecipanti compilano la scala di rilevazione sulla competenza orientativa prima dell'inizio del percorso e dopo il suo completamento. L'efficacia dei diversi percorsi verrà valutata attraverso analisi statistiche (medie progressi, *t* test, *d* di Cohen), così da misurare l'eventuale incremento delle competenze orientative e stimarne la dimensione dell'effetto.

I dati quantitativi saranno integrati da un'analisi qualitativa dei prodotti realizzati dagli studenti che hanno partecipato ai percorsi a carattere più narrativo, in particolare "Photovoice per l'orientamento" e "Rap per l'orientamento", nei quali i partecipanti hanno prodotto canzoni rap, immagini e fotografie. L'analisi tematica, condotta tramite il software Nvivo (QDA, Nvivo 15, 2023), su materiali raccolti nelle edizioni precedenti del progetto ha già evidenziato elementi rilevanti per comprendere le rappresentazioni del futuro e del mondo del lavoro da parte degli studenti.

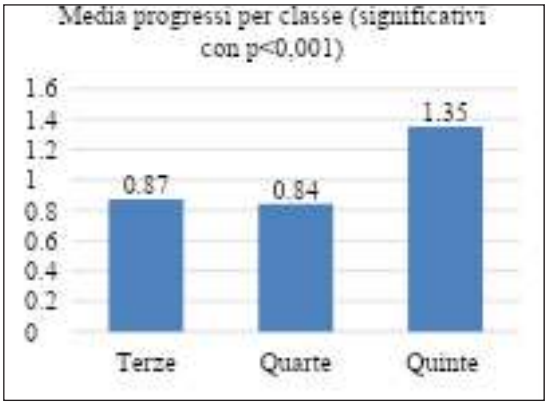
L'integrazione tra i due approcci (quanti-qualitativi) risponde a una triplice finalità:

- arricchire l'interpretazione dei risultati statistici, offrendo una comprensione più profonda dei processi che sottendono lo sviluppo delle competenze orientative;
- valorizzare la voce diretta degli studenti, cogliendo significati, emozioni e vissuti;
- approfondire e integrare la riflessione teorica, mettendo a confronto le aspettative emerse dai giovani con quelle riportate nella letteratura scientifica e nei più recenti sondaggi nazionali e internazionali che indagano aspetti analoghi (ad esempio aspirazioni professionali, percezioni del mercato del lavoro, visioni di cambiamento sociale e visione del futuro).

6. Discussione dei dati raccolti e stato dell'arte della ricerca

La ricerca è attualmente in fase di analisi dei dati, pertanto non è ancora possibile discutere evidenze o risultati relativi all'anno in corso. Tuttavia, le analisi dei dati raccolti nelle edizioni precedenti del progetto "PNRR OrientaUnito" (2022-2023 e 2023-2024) hanno fornito indicazioni significative che hanno permesso di progettare in modo più mirato ed efficace gli interventi, contribuendo al contempo alla riflessione teorica sul tema.

Per quanto riguarda la progettazione dei percorsi, come già accennato, essi sono stati progressivamente rivisti, calibrando attività e obiettivi in funzione della classe e della tipologia di scuola. Ad esempio, nelle classi terze si è lavorato soprattutto sul processo di scelta, mentre nelle quarte e quinte l'attenzione si è concentrata sull'esplorazione delle possibilità post-diploma, con un approccio formativo; nelle scuole in cui l'accesso all'università non rappresenta l'opzione principale, sono stati privilegiati percorsi dedicati anche a opportunità lavorative o formative extra-accademiche. Queste scelte sono state supportate dai dati che, in entrambi gli anni di rilevazione, hanno evidenziato differenze nell'efficacia degli interventi sia in relazione alla classe (Grafico 1) sia alla tipologia di istituto (Grafico 2).



Graf. 1 – Media progressi per classe (dati 2023-2024)

Graf. 2 – Media progressi per tipologia di scuola (dati 2023-2024)

I dati quantitativi sono stati integrati con quelli qualitativi, attraverso l'analisi delle risposte aperte ai questionari di gradimento e delle griglie di osservazione dei consulenti. Le evidenze convergenti hanno confermato la necessità di differenziare i percorsi, rendendoli più aderenti alle specificità dei destinatari. In particolare, è emersa l'importanza di adattare i contenuti all'età e al percorso di studi, ad esempio dedicando maggiore spazio in quinta alle possibilità post-diploma e al mondo del lavoro, oppure offrendo approfondimenti sui percorsi formativi alternativi all'università per chi non intende proseguire con gli studi accademici. Negli istituti tecnici e professionali, inoltre, docenti e studenti hanno evidenziato il valore di attività più pratiche, meno concentrate sull'orientamento universitario e maggiormente rivolte alla conoscenza delle realtà lavorative. Queste indicazioni hanno guidato la riprogettazione dei percorsi sperimentati nell'anno 2024-2025, che costituiranno l'oggetto principale della presente indagine di tesi.

Un'ulteriore analisi qualitativa, riferita agli anni 2022-2023 e 2023-2024, è stata condotta sui prodotti (immagini e canzoni) generati nei due percorsi più spiccatamente narrativi, Photovoice e Rap per l'orientamento. Dall'analisi tematica (Boyatzis, 1998; Clarke & Brown, 2016) delle narrazioni raccolte emerge un quadro ricco ma segnato da tensioni: i ragazzi mostrano una forte esigenza di conoscersi e di definire la propria identità, esprimendo desideri di autonomia, libertà e realizzazione personale, ma al tempo stesso manifestano paure profonde legate all'incertezza del futuro, all'instabilità del lavoro e alle trasformazioni globali, in linea con recenti rapporti e sondaggi nazionali e internazionali (Feps,

2022; ELIS, 2024). Inoltre, l'analisi evidenzia come le rappresentazioni del "domani" risultino spesso frammentate: accanto a immagini e parole che evocano progetti concreti, sogni professionali e passioni creative, compaiono visioni sospese o vuote, metafore di immobilità o di "salto nel vuoto", e frequenti richiami a emozioni contrastanti come ansia e speranza. Molti sono i riferimenti a valori privati e relazionali, famiglia, amicizia, benessere emotivo, ed emergono l'idea di un equilibrio tra vita personale e l'attenzione al denaro come garanzia di sicurezza.

Questi risultati confermano l'efficacia di metodologie narrativo-evocative nell'orientamento, in quanto queste ultime favoriscono nei ragazzi la possibilità di esplorare se stessi, riconoscere risorse e ostacoli, esprimere aspirazioni e paure, e immaginare scenari futuri, coerentemente con il quadro teorico di riferimento. Dando voce agli studenti stessi, queste evidenze offrono una rappresentazione del futuro immaginato dai ragazzi, restituendo le loro paure e preoccupazioni ma anche bisogni, desideri e speranze per la costruzione del proprio percorso personale e professionale.

7. Punti di forza e di criticità della ricerca

La ricerca presenta diversi punti di forza. In primo luogo, l'uso di un disegno sperimentale con gruppo di controllo rappresenta una novità nel panorama nazionale sull'orientamento, permettendo di valutare con maggiore rigore l'impatto degli interventi. Un altro aspetto significativo è l'integrazione di metodi quantitativi e qualitativi, che ha consentito di cogliere non solo l'efficacia dei percorsi, ma anche le esperienze e i significati costruiti dagli studenti, dando spazio alle loro voci e alle loro rappresentazioni del futuro. Di rilievo è anche l'analisi dei dati di processo raccolti nei due anni precedenti del macro-progetto, che ha offerto una base solida, sia teorica che operativa, per progettare i percorsi specifici di questa ricerca e affinare gli strumenti di rilevazione.

Accanto ai punti di forza, emergono però alcune criticità. La partecipazione delle scuole si è basata su un campionamento non probabilistico, con possibili limiti nella generalizzabilità dei risultati. Inoltre, il disegno *cross-sectional* restituisce una fotografia circoscritta a un momento e a un contesto specifici: i dati complessivi dei tre anni del macro-progetto permettono di allargare lo sguardo, ma solo una ricerca longitudinale potrà valutare davvero gli effetti a lungo termine sui percorsi post-diploma e sulla soddisfazione riguardo alle scelte. Va considerata anche la complessità organizzativa, data dal coinvolgimento di università, consulenti e scuole, che può incidere sulla standardizzazione degli interventi. Infine, l'analisi dati dell'edizione 2024-2025 è ancora in corso, per cui non è ancora possibile trarre conclusioni definitive, sebbene le evidenze preliminari siano incoraggianti.

8. Conclusione

Il percorso di ricerca delineato si propone come contributo alla valutazione empirica dell'efficacia dei percorsi di orientamento formativo nella scuola secondaria di secondo grado. L'integrazione di dati quantitativi e qualitativi, insieme all'attenzione ai contesti e alle differenze tra studenti e istituti, consente di restituire una visione articolata dei processi di sviluppo delle competenze orientative. In prospettiva, l'analisi dei dati in corso potrà offrire ulteriori elementi per comprendere come metodologie e strumenti diversi incidano sulla capacità degli studenti di conoscersi, di immaginare scenari futuri e di progettare il proprio percorso con maggiore consapevolezza.

Riferimenti bibliografici

Adlya, S. I., & Zola, N. (2022). Holland's Theory to Guiding Individual Career Choices. *Jurnal Neo Konseling, 4*(4), 30. https://doi.org/10.24036/00698kons2022

Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R. W. B. (2013). Competencies for the Contemporary Career: Development and Preliminary Validation of the Career Competencies questionnaire. *Journal of Career Development, 40*(3), 245–267. https://doi.org/10.1177/0894845312467501

Azzollini, C., Marazzita, H., & Izzo, D. (2024). Percorsi di orientamento narrativo: una valutazione dell'esperienza durante la seconda annualità del progetto nelle scuole secondarie di II grado dell'Università degli Studi di Perugia. *RicercAzione*, 95. https://doi.org/10.32076/RA16203

Batini, F., & Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola: Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Erickson.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2791/160811

Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88*(3), 588–606. https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107*(2), 238–246. https ://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development.* Sage Publications, Inc.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*, *21*(2), 230-258. https://doi.org/10.1177/0049124192021002005

Cadaret M. & Hartung P. (2020). Efficacy of a group career construction intervention with urban youth of colour. *British Journal of Guidance and Counselling*, *49*(2), 187-199. https ://doi.org/10.1080/03069885.2020.1782347

Clarke, V., & Braun, V. (2016). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, *12*(3), 297–298. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613

Decreto Ministeriale 3 agosto 2022, n. 934. Criteri di riparto delle risorse e modalità di attuazione dei progetti relativi al "Orientamento attivo nella transizione scuola-università" nell'ambito del PNRR.

Decreto Ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328. Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 -Componente 1 -del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea - Next Generation EU.

Deloitte Global. (2025). *2025 Gen Z and Millennial survey*. https://www.deloitte.com/content/dam/assets-shared/docs/campaigns/2025/2025-genz-millennial-survey.pdf

Di Fabio, A. (1998). *Psicologia dell'orientamento: Problemi, metodi e strumenti*. Giunti Psychometrics.

Di Fabio, A., & Maree, J. G. (2013). Career Construction and Life Design: Heralding a New Beginning to Career Counseling in the 21st century. In A. Di Fabio & J. G. Maree (Eds.), *Psychology of career counseling: New challenges for a new era. Festschrift in honour of Prof. Mark L. Savickas* (pp. 1–13). Nova Science Publishers.

ELIS. (2024). *Dopo il diploma 2024*. https://www.elis.org/comunicato-stampa/elis-skuola-net-dopo-il-diploma-2024-i-giovani-temono-la-concorrenza-dellintelligenza-artificiale-piu-degli-stranieri-ma-pochi-stanno-imparando-a-usarla/

Fouad, N. A. (2007). Work and Vocational Psychology: Theory, Research, and Applications. *Annual Review of Psychology, 58*(1), 543–564. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085713

Foundation for European Progressive Studies (FEPS). (2022). *Builders of progress: The war in Ukraine through the eyes of youth*. https://feps-europe.eu/publication/builders-of-progress-the-war-in-ukraine-through-the-eyes-of-youth/

Germeijs, V., & De Boeck, P. (2002). A measurement scale for indecisiveness and its relationship to career indecision and other types of indecision. *European Journal of Psychological Assessment, 18*(2), 113–122. https://doi.org/10.1027/1015-5759.18.2.113

Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior, 75*(3), 251–258. https://doi.org/-10.1016/j.jvb.2009.03.004

Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., & van Susteren, L. (2021). Young people's voices on climate anxiety, government betrayal and moral injury: A global phenomenon. *The Lancet Planetary Health, 5*(12), e863–e873. https://doi.org/10.2139/ssrn.3918955

Hirschi, A., & Koen, J. (2021). Contemporary Career Orientations and Career Self-management: A review and Integration. *Journal of Vocational Behavior, 126*(103505), 103505. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103505

Istat. (2023). *Indagine bambini e ragazzi. Anno 2023. Nuove generazioni sempre più digitali e multiculturali*. https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/05/Bambini-e-ragazzi-2023.pdf

Marostica, F. (2019). Le competenze orientative 2. Norme e documenti in Italia. *Scuola7, 155*.

Patton, W., & McMahon, M. (2006). The Systems Theory Framework of Career Development and Counseling: Connecting Theory and Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling, 28*(2), 153–166. https://doi.org/10.1007/s10447-005-9010-1

Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career Development and Systems Theory* (3rd ed.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-635-6

Pedrini, M., Zaccone, M. C., De Bernardi, C., Guerci, M., Colaiacovo, B. (2022). *Sustainability Career Compass. Le professioni della sostenibilità: sviluppo e opportunità di carriera*. EDUCatt.

Pellegrino, V. (2019). *I futuri possibili*. Ombre corte.

QSR International. (2023). *NVivo* (Version 15) [Computer software].

Restiglian, E., Serbati, A., Da Re, L., Maniero, S., & Brait, D. (2020). Scegliere il futuro con consapevolezza. Una ricerca su pratiche di orientamento nella scuola secondaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 196–214. https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.494

Ricchiardi, P., & Lattanzi, T. (2023). Educational, Vocational and Career Orientation Pathways for High School Students. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete, 23*(2), 209–227. https://doi.org/10.36253/form-14643

Ricchiardi, P., Torre, E. M. T., & Lattanzi, T. (2024). *Percorsi di educazione alla scelta: valutazione dell'efficacia differenziale*. *Lifelong Lifewide Learning, 20*(43), 246–266. https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.803

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence. *Publications Office of the European Union.* https://data.europa.eu/doi/-10.2760/302967

Sampson, J. P., Jr., Hou, P.-C., Kronholz, J. F., Dozier, V. C., McClain M.-C., Buzzetta, M., Pawley, E. K., Finklea, J. T., Peterson, G. W., Lenz, J. G., Reardon, R. C., Osborn, D. S., Hayden, S. C. W., Colvin, G. P., & Kennelly, E. L. (2014). A Content Analysis of Career Development Theory, Research, and Practice - 2013. *The Career Development Quarterly, 62*(4), 290–326. https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00085.x

Savickas, M. L. (2006). Counseling for Career Construction: Facilitating the Storied Approach in Career Counseling - Practical implementation. In *Proceedings of the Fifteenth Australian Career Counseling Conference* (Vol. 18).

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75*(3), 239–250. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004

Scholz, U., Dona, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is General Self-Efficacy a Universal Construct? Psychometric Findings from 25 Countries. *European Journal of Psychological Assessment*, *18*(3), 242-251. https://doi.org/10.1027/1015-5759.18.3.242

Soresi, S., Nota, L., & Santilli, S. (2019). *Il contributo dell'orientamento e del counselling all'agenda 2030*. Cleup.

Sullivan, S. E., & Baruch, Y. (2009). Advances in Career Theory and Research: A Critical Review and Agenda for Future Exploration. *Journal of Management, 35*(6), 1542–1571. https://doi.org/10.1177/0149206309350082

Tams, S., & Arthur, M. B. (2006). The Boundaryless Career. In J. H. Greenhouse & G. A. Callanan (Eds.), *Encyclopedia of Career Development* (Vol. 1, pp. 44-49). Sage Publications.

Tomlinson, J., Baird, M., Berg, P., & Cooper, R. (2018). Flexible Careers Across the Life course: Advancing theory, research and practice. *Human Relations, 71*(1), 4–22. https://doi.org/10.1177/0018726717733313

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes. *Publications Office of the European Union*. https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376

I.19

L'impatto del faculty development tra competenze e approcci didattici: casi studio all'università di Trento

The Impact of Faculty Development on Teaching Skills and Approaches: Case Studies at the University of Trento

Elena Benini
Università di Trento, Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive
elena.benini@unitn.it

Il faculty development rappresenta un ambito in espansione per migliorare la qualità dell'insegnamento universitario, con un focus sull'innovazione metodologica e sulla riflessività pedagogica. In questo contesto, gli Academic Developer (AD) svolgono un ruolo cruciale: mediano tra pratiche disciplinari e approcci didattici e agiscono come agenti di cambiamento istituzionale. Nonostante stiano emergendo molte iniziative, la letteratura segnala una carenza di studi empirici sistematici capaci di documentarne gli esiti. Questo contributo analizza un'iniziativa del FormID, Teaching and learning center dell'Università di Trento, volta a valutare l'impatto delle consulenze didattiche e degli affiancamenti con AD sulle pratiche dei docenti e sulle percezioni degli studenti. La ricerca adotta un disegno mixed-methods, con l'integrazione di dati quantitativi e qualitativi provenienti da 22 casi di docenti universitari, 503 questionari degli studenti, report finali, note di campo degli AD e interviste in profondità. I risultati mostrano una diffusa apertura da parte dei docenti affiancati dall'Academic Developer verso metodologie didattiche innovative, con prevalenza di architetture collaborative (41,18%) ed esplorative (32,35%). I docenti riportano benefici nella pianificazione, nella riflessione professionale e nella progettazione, gli studenti apprezzano l'interattività, il lavoro di gruppo e le esperienze pratiche, pur segnalando criticità legate alla gestione del tempo, ai carichi di lavoro e all'uso delle tecnologie. L'analisi conferma il valore degli AD come figure-ponte capaci di tradurre i principi pedagogici in pratiche sostenibili, rafforzando la cultura della qualità e favorendo spazi di riflessione pedagogica.

Parole chiave: academic developer, faculty development, innovazione didattica, mixed-methods, valutazione dell'impatto.

Faculty development is a growing field aimed at improving the quality of university teaching, with a focus on methodological innovation and pedagogical reflection. In this context, Academic Developers (ADs) play a crucial role: they mediate between disciplinary practices and teaching approaches and act as agents of institutional change. Although many initiatives are emerging, the literature points to a lack of empirical studies capable of documenting their outcomes. This contribution analyses an initiative by FormId, teaching and learning center of University of Trento aimed at assessing the impact of teaching consultations and AD coaching on teachers' practices and students' perceptions. The research adopts a mixed-methods design, integrating quantitative and qualitative data from 22 cases of university lecturers, 503 student questionnaires, final reports, AD field notes and in-depth interviews. The results show widespread openness to innovative teaching methodologies, with a prevalence of collaborative (41.18%) and exploratory (32.35%) architectures. Teachers report benefits in planning, professional reflection and design, while students appreciate interactivity, group work and practical experiences, although they point out critical issues related to time management, workloads and the use of technology. The analysis confirms the value of ADs as bridge figures capable of translating pedagogical principles into sustainable practices, strengthening the culture of quality and promoting spaces for pedagogical reflection.

Keywords: academic developer, faculty development, teaching innovation, mixed methods, impact evaluation.

1. Quadro teorico

1.1 Introduzione

Lo sviluppo professionale dei docenti universitari (*faculty development*) rappresenta oggi un ambito in costante espansione all'interno delle istituzioni accademiche. Questo ambito coinvolge figure professionali dedicate al potenziamento delle pratiche di insegnamento e apprendimento, con l'obiettivo di promuovere una didattica più efficace, inclusiva e basata sull'evidenza. Queste figure professionali chiamate *Academic Developer* svolgono un ruolo strategico in questo contesto: facilitano processi di riflessione pedagogica, accompagnano la progettazione didattica e sostengono il miglioramento continuo delle competenze docenti, agendo come catalizzatori di innovazione. Tuttavia, nonostante la crescente diffusione di programmi e iniziative di faculty development, la letteratura scientifica evidenzia una persistente carenza di studi sistematici che documentino in modo rigoroso l'efficacia e l'impatto di queste attività. Come sottolineato da Beach e colleghi (2016) molte pratiche restano "signature programs" non sempre accompagnate da una valutazione strutturata dei risultati ottenuti. Anche Nair et al. (2025) osservano che, sebbene i programmi di sviluppo professionale siano ampiamente diffusi, la loro capacità di generare cambiamenti duraturi nelle pratiche didattiche è ancora oggetto di dibattito e necessita di ulteriori approfondimenti empirici. A partire dal lavoro di Sorcinelli e colleghi (2006), *Creating the Future of Faculty Development: Learning from the Past, Understanding the Present, and Projecting Forward*, il campo ha progressivamente evoluto le proprie priorità. Beach et al. (2016), nel volume *Faculty Development in the Age of Evidence*, identificano quella che definiscono "l'era dell'evidenza" (*the age of evidence*) come il nuovo paradigma guida per il decennio successivo. In questa prospettiva, il focus si sposta dalla semplice erogazione di servizi formativi alla necessità di documentare e valutare l'impatto reale degli interventi di sviluppo professionale. L'attenzione si concentra sull'efficacia delle pratiche didattiche, sul successo degli studenti e sulla coerenza tra le attività di faculty development e le priorità istituzionali A conferma di questa esigenza, Gabriela Pleschová (2025), nel suo volume *The Long-Term Effects of Educational Development Programmes*, sottolinea come una valutazione efficace (*evaluation*) debba andare oltre la misurazione immediata delle reazioni dei partecipanti, per indagare in profondità i cambiamenti sostenibili nelle pratiche didattiche e nella professionalità docente. Secondo l'autrice, solo un approccio valutativo di lungo periodo consente di cogliere la reale portata trasformativa dei programmi di faculty development. Questo cambiamento implica una crescente richiesta di accountability e trasparenza, che si traduce nella necessità di adottare approcci sistematici di valutazione capaci di misurare non solo i risultati immediati, ma anche l'impatto trasformativo a lungo termine. In questa prospettiva, è fondamentale riconoscere, come sottolinea Trinchero (2012), che la valutazione della ricerca educativa non può limitarsi a criteri quantitativi o formali, ma deve fondarsi su istanze di qualità che tengano conto della rilevanza, della solidità metodologica e della capacità di generare cambiamento. La ricerca evidence-based, in questo senso, non è solo una raccolta di dati, ma un processo critico che mira a produrre conoscenza utile, contestualizzata e trasformativa per le pratiche educative e istituzionali. Gli Academic Developer, in questo scenario, non sono più soltanto facilitatori, ma diventano veri e propri agenti di cambiamento istituzionale, chiamati a operare in modo strategico e basato su evidenze. In questa direzione, Hurney e colleghi (2024) propongono un modello di evaluation comprensivo e basato sui dati, che non solo consente di monitorare l'impatto del lavoro degli Academic Developer, ma svolge anche una funzione essenziale: quella di informare le pratiche future e di "chiudere il ciclo" (close the loop) tra progettazione, implementazione e miglioramento continuo. In questo solco si colloca questo contributo, che si apre con una riflessione terminologica, volta a chiarire alcuni concetti chiave della letteratura internazionale, dove i termini assessment ed evaluation assumono significati distinti e specifici. Successivamente, l'articolo approfondirà il ruolo e le competenze degli AD nel contesto universitario, per poi presentare un'indagine sull'esperienza di affiancamento condotta all'Università degli studi di Trento.

1.2 La valutazione dell'impatto nel Faculty Development

La valutazione dell'impatto, come evidenziato da Sutherland (2019), è un tema sempre più emergente nel faculty development. Il termine "impatto" è spesso utilizzato nella letteratura nell'ambito del faculty development per descrivere gli obiettivi e i risultati di una serie di attività, come ad esempio in Baume, Martin e Yorke (2002), anche se i significati impliciti includono: risultato, realizzazione, cambiamento, conseguenza, contributo, differenza, effetto, impressione, influenza, esito, prodotto, risultati di riforme, rendimenti e successo. (Gray & Radloff, 2008) Per cercare di darci una definizione, potremmo dire che il termine "impatto" indica l'insieme delle influenze significative esercitate dai processi di sviluppo professionale sui livelli individuale, dipartimentale e istituzionale, andando oltre la nozione di mera collisione fisica propria del linguaggio comune (Gray & Radloff, 2008). In questo senso "impatto" si carica di valenze metaforiche che rimandano a cambiamento, trasformazione e avanzamento, piuttosto che a effetti accidentali o distruttivi. Quando usato in modo più ampio, il concetto di impatto viene frequentemente confuso o sovrapposto a termini quali risultato, output, conseguenza e successo. (Gray & Radloff, 2008).

Autori quali Sutherland e Hall (2018) e Geertsema e van der Rijst (2021) invitano ad ampliare il concetto di impatto includendo dimensioni spesso meno visibili, come l'accesso alle risorse, il riconoscimento delle buone pratiche e la diffusione dei cambiamenti all'interno della comunità accademica. La valutazione dell'impatto (impact evaluation) è concettualizzato, quindi, come un processo complesso che ha l'obiettivo di identificare i cambiamenti significativi attribuibili all'azione degli academic developer, sia a livello individuale (nei docenti affiancati), sia a livello sistemico (nella cultura didattica dell'istituzione). Tale cornice teorica consente di interpretare il faculty development come un campo in cui valutazione e sviluppo si intrecciano, rendendo indispensabile una riflessione critica e sistematica sulle modalità con cui si documenta e si interpreta il valore delle pratiche accademiche. (Sutherland & Hall, 2018; Geertsema & van der Rijst, 2021). Nel contesto del faculty development una valutazione dell'impatto rigorosa richiede l'integrazione di dati qualitativi e quantitativi provenienti da fonti diversificate. (Kreber et al., 2001). Hoyt e Howard (1978) distinguono tre tipologie di dati, percezioni soggettive, evidenze di cambiamenti comportamentali ed elementi oggettivi di efficacia didattica, da raccogliere in modo integrato per ottenere una rappresentazione d'insieme dell'impatto.

Per rafforzare la validità di tali evidenze, è fondamentale coinvolgere tutti gli stakeholder nella definizione dei criteri valutativi, legittimando il processo e alimentando un senso di responsabilità condivisa sugli obiettivi da raggiungere (Wergin, 1977).

Sul piano metodologico, Steinert et al. (2006) hanno affrontato la questione della qualità metodologica degli studi e hanno concluso che molti di essi presentavano un disegno debole. Da questo punto di vista, un disegno mixed-methods che combini la robustezza di approcci sperimentali e quasi-sperimentali con la ricchezza descrittiva dei case study consente di coniugare rigore interno e comprensione della complessità contestuale (Lincoln & Guba, 1985). Dal punto di vista dei modelli, ne sono stati proposti diversi, uno dei più famosi è quello di Kirkpatrick (1976) risulta il più e utilizzato (Bevilacqua et al., 2025), un ulteriore modello è stato proposto da Guskey (2000). Quest'ultimo modello si sviluppa su cinque livelli e integra alle reazioni iniziali dei docenti la dimensione delle credenze (modifica delle convinzioni), quella comportamentale (adozione di nuove strategie didattiche), l'evoluzione della cultura organizzativa (pratiche e supporti) e le ricadute sullo studente (apprendimento, impegno, percezioni e approcci allo studio). Il modello di Kirkpatrick (1976), che ha visto vari adattamenti (Kirkpatrick, 1994; Steinert, 2006; Stes, 2010) invece, propone un modello in quattro stadi interdipendenti: reazioni immediate dei partecipanti, apprendimento di conoscenze e competenze, cambiamenti nei comportamenti professionali, effetti su studenti e organizzazione. Infine, per rispondere alla necessità di modelli pratici e data-driven, Hurney e colleghi (2024) propongono un approccio completo e flessibile che guida gli Academic Developer nella progettazione di piani di valutazione, offrendo matrici, template e strumenti operativi per la raccolta, la gestione e l'analisi dei dati. Gli autori forniscono attività concrete

ed esempi applicativi per trasformare i dati in evidenze significative, supportando decisioni basate su risultati evidence-based e promuovendo un cambiamento sistemico e sostenibile all'interno delle istituzioni (Hurney et al., 2024)

1.3 Il ruolo degli Academic Developer nel faculty development

Gli Academic Developer (AD) svolgono un ruolo strategico nel promuovere e sostenere l'innovazione didattica all'interno delle istituzioni accademiche. Un AD è un professionista che supporta lo sviluppo dell'insegnamento e dell'apprendimento nell'istruzione superiore, promuovendo pratiche pedagogiche efficaci, innovazione didattica, e crescita professionale dei docenti universitari. (Leibowitz, 2014) Gli AD sono una figura intermedia che agisce come catalizzatori di cambiamento, affiancando i docenti nella progettazione di percorsi di apprendimento innovativi e nell'adozione di metodologie attive che mirano a migliorare l'esperienza formativa degli studenti (Le-May Sheffield & Serbati, 2022). Oltre a occuparsi di progettazione pedagogica, facilitazione del cambiamento e mediazione tra diversi livelli istituzionali, essi contribuiscono a creare contesti che incoraggiano la riflessione critica e la condivisione di pratiche. E' infatti grazie alle loro competenze che gli AD sono in grado di facilitare la transizione verso nuovi scenari pedagogici, offrendo supporto sia sul piano teorico che pratico, e contribuendo a costruire una cultura condivisa della qualità didattica.

Gli AD hanno l'obiettivo di migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento nell'istruzione superiore. Le loro aree di intervento includono lo sviluppo professionale dei docenti, attraverso programmi formativi e mentoring (Amundsen & Wilson, 2012), il supporto all'innovazione pedagogica, promuovendo approcci attivi, inclusivi e digitali (Gibbs, 2013) e la consulenza nella progettazione dei corsi e nella valutazione degli studenti (Land, 2004). Inoltre, molti Academic Developers conducono ricerca educativa, contribuendo alla riflessione critica sulle pratiche didattiche (Manathunga, 2006). La ricerca scientifica condotta dagli AD, infatti, non risponde solo a domande operative. Ha l'obiettivo di proporre evidenze più sofisticate e contestualizzate, in grado di informare le attività e di sostenere l'Università nel suo processo di miglioramento continuo (Serbati & Lotti, 2022).

In particolare, Serbati e Lotti evidenziano come gli AD debbano possedere competenze pedagogiche avanzate, tra cui la capacità di progettare ambienti di apprendimento inclusivi, facilitare processi riflessivi tra pari, e promuovere la co-costruzione di conoscenza all'interno delle comunità accademiche. Queste competenze sono fondamentali per sostenere la transizione verso modelli didattici più partecipativi e centrati sullo studente. Come sottolineato da Perla (2022), gli Academic Developer svolgono un ruolo strategico nel promuovere e sostenere l'innovazione didattica, agendo come catalizzatori di cambiamento e facilitatori di pratiche pedagogiche efficaci. (Debowski, 2014) In questo senso, il loro contributo non si limita alla formazione dei docenti, ma si estende alla costruzione di una cultura istituzionale della qualità, capace di integrare le esigenze di monitoraggio e valutazione con una prospettiva analitica e trasformativa.

Una delle attività più significative, attraverso cui gli AD provano a costruire questo equilibrio, consiste nella creazione di spazi di dialogo riflessivo destinati ai docenti. In questi contesti dedicati, i docenti possono confrontarsi in maniera autentica, esplorare dubbi, condividere successi e fallimenti, e progettare insieme interventi efficaci. Questi spazi di dialogo sono stati chiamati da Reimann e colleghi (2024) "conversazioni di backstage". Questi momenti di confronto restituiscono senso di appartenenza, rafforzano la fiducia reciproca e stimolano l'apertura al cambiamento, elementi imprescindibili per sviluppare una maggiore agency professionale. Ed è proprio il clima di fiducia e la collaborazione che fanno sì che a partire da questi processi si possano generare trasformazioni reali. Il numero speciale dell'International Journal for Academic Development evidenzia come la fiducia sia una condizione necessaria per attivare e sostenere il cambiamento nelle comunità di pratiche accademiche (Pleschová et al., 2025; Lohman, 2024). Questi principi richiamano direttamente la teoria delle comunità di pratica di

Wenger (1998), che valorizza lo scambio continuo di esperienze, il confronto critico e la co-costruzione di conoscenza all'interno di gruppi professionali. Un ulteriore mediazione agita dagli AD ha a che fare con la negoziazione tra epistemologie disciplinari e approcci pedagogici, promuovendo dialoghi costruttivi che superano barriere culturali e cognitive (Henriksen & Eskesen, 2021).

Il ruolo rivestito dagli AD è stato definito anche come quello di "broker del cambiamento", dal momento che gli AD traducono le innovazioni pedagogiche in pratiche concrete che rispondono ai bisogni specifici dei docenti e delle strutture didattiche (McGrath, 2020). Attraverso workshop, laboratori e percorsi di accompagnamento individuale o di gruppo, facilitano la riprogettazione dei corsi e l'integrazione di tecnologie educative, come dimostrato dalle analisi di Detienne et al. (2023).

In sintesi, gli Academic Developer possono essere visti come figure-ponte capaci di tradurre visioni pedagogiche in pratiche concrete, sostenendo processi di innovazione che nascono dal dialogo e dalla collaborazione. La loro azione, al tempo stesso teorica e operativa, contribuisce a rendere sostenibile e condiviso il cambiamento all'interno delle comunità accademiche.

2. Le consulenze didattiche e gli affiancamenti con Academic Developer all'Università di Trento

2.1 L'esperienza all'Università di Trento

Una delle iniziative più rilevanti promosse dal FormID-Teaching and Learning Center dell'Università di Trento nell'ambito del faculty development riguarda le consulenze didattiche e gli affiancamenti con gli Academic Developer. Nel corso degli ultimi tre anni accademici, infatti, 38 docenti hanno beneficiato di questo servizio, che offre l'opportunità di confrontarsi con esperti di pedagogia e didattica messi a disposizione dal centro. All'interno di tali consulenze, i docenti possono discutere questioni metodologiche, esplorare approcci innovativi e ricevere supporto nella progettazione dei propri insegnamenti. Una parte consistente delle richieste di affiancamento è giunta da docenti che avevano partecipato al Bando di Innovazione Didattica, una call annuale promossa dal FormID. Attraverso questo bando, i docenti sono invitati a presentare proposte di innovazione per i propri corsi; le iniziative ritenute di particolare qualità e originalità vengono sostenute con un contributo economico e con l'accompagnamento degli Academic Developer. In questo modo, il finanziamento non si limita a fornire risorse materiali, ma si traduce in un vero e proprio percorso di co-progettazione, in cui le idee dei docenti trovano concretezza grazie al supporto metodologico e pedagogico degli esperti del centro. In tale prospettiva, l'Academic Developer si conferma una figura cruciale per la costruzione di una comunità accademica competente, riflessiva e sensibile alla qualità della didattica (Perla, 2022).

2.2 Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

Lo scopo di questo studio è indagare l'impatto delle consulenze didattiche sull'adozione di metodologie innovative e sul miglioramento delle pratiche didattiche da parte dei docenti universitari. In particolare, la ricerca intende esplorare se e in che modo l'intervento favorisca processi di riflessione, cambiamento e sperimentazione nella pratica quotidiana degli insegnanti.

L'obiettivo è quello di colmare la lacuna nella letteratura relativa all'efficacia delle consulenze didattiche come strumento di sviluppo professionale, con un focus specifico sul contesto universitario trentino. La domanda centrale che guida lo studio è: qual è l'impatto delle consulenze didattiche sull'adozione di metodologie innovative e sul miglioramento delle pratiche didattiche? Partendo da questa domanda di ricerca ci si aspetta che le consulenze didattiche contribuiscano a una maggiore apertura verso le metodologie didattiche innovative. Ci si aspetta inoltre che i docenti che partecipano ai percorsi di consulenza mostrino un miglioramento nella riflessività e nella capacità di adattare le proprie pratiche didattiche alle esigenze degli studenti.

2.3 Scelte metodologiche e procedurali

Lo studio adotta un disegno di ricerca misto (mixed-methods) (Doyle et al., 2009), integrando dati quantitativi e qualitativi per ottenere una comprensione multilivello dell'impatto delle consulenze didattiche e degli affiancamenti con gli Academic Developer. L'approccio consente di coniugare funzioni formative e sommative della valutazione, come discusso nel quadro teorico, valutando non solo i risultati immediati, ma anche i processi di cambiamento e le trasformazioni durature nelle pratiche dei docenti. La raccolta dati, come si può osservare nella tabella 1, si articola su due livelli principali; questo contributo si concentrerà sul primo livello.

Livello	Docenti	Studenti	Academic Developer
1=22 casi	Analisi architetture didattiche sulle attività svolte (Bonaiuti, 2014) Analisi 22 report consegnati al termine dell'attività (Punti di forza e Sfide)	503 questionari al termine dell'attività di didattica innovativa (Quantitativo e qualitativo, Gradimento e Punti di forza e Sfide)	22 Note di Campo durante gli affiancamenti (Processo)
2=10 casi	10 Interviste in profondità (Percezioni e significati)	10 Interviste in profondità (Percezioni e significati)	4 Interviste in profondità (Percezioni e significati)

Tab. 1 – Disegno metodologico: livelli, campione e strumenti

Il primo livello riguarda la documentazione delle attività e dei risultati immediati emersi durante gli affiancamenti. In questa fase, sono stati analizzati 22 casi di docenti.

Ai docenti, una volta concluso l'insegnamento per cui aveva presentato la progettazione, veniva chiesto di compilare una scheda in cui veniva riportata l'attività didattica progettata e effettivamente realizzata. Successivamente, l'attività didattica progettata e realizzata da ciascun docente è stata analizzata attraverso l'analisi delle architetture didattiche (Bonaiuti, 2014). Al termine del corso i docenti hanno prodotto dei report finali di riflessione conclusiva, anch'essi analizzati come materiale documentale. L'obiettivo era identificare punti di forza e criticità nell'adozione di metodologie innovative.

Dall'altra parte, in aula al termine di ciascun insegnamento, sono stati somministrati 503 questionari agli studenti, strutturati in forma sia quantitativa che qualitativa, per rilevare il gradimento, la percezione dell'innovazione didattica e le eventuali difficoltà riscontrate.

A completamento del quadro, gli Academic Developer hanno prodotto note di campo durante gli affiancamenti, utili per analizzare in tempo reale i processi di supporto, co-progettazione e mediazione pedagogica.

Il secondo livello di indagine si concentra sull'approfondimento qualitativo delle percezioni e dei significati attribuiti dai diversi attori coinvolti. Si è previsto di condurre 10 interviste in profondità con 10 docenti, finalizzate a esplorare l'impatto percepito delle consulenze sulla propria pratica didattica e sulla professionalità. Si prevede inoltre di condurre 10 interviste agli studenti partecipanti, per indagare la loro percezione della qualità e dell'efficacia della didattica innovativa. Infine, 4 interviste saranno realizzate con gli Academic Developer, per raccogliere la loro visione sul processo di affiancamento e sulle trasformazioni osservate nei contesti educativi. L'analisi dei dati si basa su una triangolazione (Denzin, 2012) tra fonti e prospettive, con l'obiettivo di costruire un quadro in linea con il modello multilivello citato precedentemente (Hurney et al., 2024).

3. Risultati

3.1 Docenti

Una volta terminato l'insegnamento, si sono analizzate le attività effettivamente completate da parte dei docenti. Per fare questo i docenti hanno prodotto un piccolo report in cui presentavano le attività portate avanti, i punti di forza e i benefici che tali attività hanno portato e le sfide che hanno affrontato. Le attività didattiche sono state esaminate e classificate utilizzando il modello delle architetture didattiche descritto da Bonaiuti (2014). Questo modello distingue sei tipologie: recettivo-trasmissiva, comportamentale, simulativa, collaborativa, esplorativa e metacognitiva-autoregolativa. Queste categorie rappresentano un continuum rispetto al livello di autonomia dello studente: si parte da un coinvolgimento minimo, come nel caso dell'approccio recettivo-trasmissivo, fino a una piena autonomia, come nell'architettura metacognitiva-autoregolativa. Allo stesso tempo, cambia anche il ruolo del docente, che passa da essere il principale trasmettitore di contenuti a un facilitatore del processo di apprendimento. La tabella 2 riporta la distribuzione delle architetture didattiche utilizzate dai docenti, sono classificate secondo le sei architetture didattiche proposte da Bonaiuti (2014), su un totale di 22 insegnamenti. I dati sono espressi sia in termini di frequenze assolute che di percentuali, per ciascuno dei 22 insegnamenti si possono riscontrare più di una singola architettura didattica. L'architettura collaborativa risulta la più rappresentata, con 14 attività pari al 41,18% del totale, evidenziando una forte propensione verso pratiche didattiche basate sul lavoro di gruppo, la co-costruzione della conoscenza e l'interazione tra pari. Seguono l'architettura esplorativa (11 attività, 32,35%), che privilegia l'indagine autonoma, la scoperta e l'apprendimento attivo, e quella simulativa (4 attività, 11,76%), centrata su esperienze pratiche e contestualizzate come role playing e laboratori. Le architetture recettivo-trasmissiva e comportamentale sono presenti in misura minore (2 attività ciascuna, 5,88%), indicando una ridotta adozione di modelli didattici più tradizionali o basati su rinforzi e sequenze operative. Infine, l'architettura metacognitiva-autoregolativa è stata adottata in un solo caso (2,94%) in maniera sistematica.

Architetture	Frequenze	Percentuali
Recettivo-trasmissiva	2	5,88%
Comportamentale	2	5,88%
Simulativa	4	11,76%
Collaborativa	14	41,18%
Esplorativa	11	32,35%
Metacognitiva autoregolativa	1	2,94%
Totale	34	100,00%

Tab. 2 – Analisi delle architetture didattiche docenti affiancati a.a 22/23 e 23/24

L'analisi tematica (Braun e Clarke, 2006) dei report ha evidenziato quattro principali aree di beneficio. In primo luogo, è stato rilevato un significativo aumento della partecipazione e del coinvolgimento degli studenti, con una maggiore attivazione durante le lezioni e una

partecipazione più consapevole alle attività proposte. In secondo luogo, le metodologie didattiche attive, in particolare il lavoro di gruppo e l'alternanza tra lezioni frontali e laboratori, sono state giudicate particolarmente efficaci nel promuovere il pensiero critico e la collaborazione. Un terzo ambito riguarda i benefici percepiti dai docenti stessi, che hanno riportato una migliore pianificazione didattica, una ri-

flessione più consapevole sul proprio ruolo e una maggiore creatività nella progettazione dei percorsi. Infine, sono stati segnalati effetti positivi sull'apprendimento, tra cui il miglioramento dei risultati d'esame, il consolidamento delle competenze disciplinari e trasversali, e una percezione di maggiore efficacia delle attività formative (Tabella 3).

Area tematica	Punti di forza e benefici rilevati
1. Partecipazione e coinvolgimento degli studenti	Maggiore coinvolgimento attivo durante le lezioni Partecipazione consapevole alle attività didattiche Superamento dell'atteggiamento passivo
2. Metodologie didattiche	Attività di gruppo percepite come le più efficaci Alternanza equilibrata tra lezioni frontali, partecipate, laboratori ed esercizi guidati Stimolo al pensiero critico e alla collaborazione
3. Benefici per i docenti	Migliore pianificazione didattica Riflessione sul proprio ruolo e maggiore consapevolezza professionale Sviluppo della creatività nella progettazione dei percorsi
4. Risultati e apprendimento	Miglioramento dei risultati d'esame grazie a quiz autovalutativi e simulazioni Consolidamento delle competenze disciplinari e trasversali Maggiore efficacia percepita delle attività formative

Tab. 3 – Punti di forza riscontrate dai docenti, analisi dei 22 report

Di converso i report hanno messo in luce diverse sfide e criticità, articolate in sei aree tematiche. Sul piano organizzativo, sono emerse difficoltà nella gestione delle consegne, nella programmazione degli interventi con esperti esterni e nella distribuzione delle ore di lezione. La valutazione e il feedback hanno sollevato problematiche legate alla chiarezza degli strumenti, alla gestione della valutazione tra pari e alla mancanza di feedback tempestivo. L'uso delle tecnologie didattiche ha mostrato limiti dovuti a problemi tecnici, scarsa familiarità con i software e difficoltà nell'integrazione di strumenti digitali avanzati. Inoltre, è stato segnalato un calo di partecipazione in alcune attività, in particolare nelle presentazioni di gruppo, e una resistenza da parte di alcuni studenti all'apprendimento autonomo. Le questioni temporali e di carico di lavoro hanno rappresentato un ulteriore ostacolo, con tempi insufficienti per lo svolgimento delle attività e un elevato impegno richiesto sia ai docenti che agli studenti. Infine, sono state evidenziate criticità legate al coordinamento e alle risorse, tra cui problemi di comunicazione, vincoli amministrativi e la mancanza di supporto istituzionale adeguato (Tabella 4).

Area tematica	Sfide affrontate
1. Organizzazione e gestione didattica	Disorganizzazione nella consegna e correzione dei compiti Difficoltà nella gestione d'aula e nella divisione delle ore Complessità nella programmazione degli interventi con esperti esterni Necessità di pianificare meglio l'alternanza tra lezioni frontali e lavori di gruppo Elevato carico organizzativo per i docenti
2. Valutazione e feedback	Confusione tra i diversi questionari (Esse3, Moodle) Difficoltà nella valutazione tra pari senza soluzioni di riferimento Feedback tra pari percepito come poco utile da alcuni studenti Mancanza di feedback immediato e utile durante le presentazioni

3. Strumenti e tecnologie	Problemi tecnici con piattaforme (esami online, Moodle) Software non conosciuti o poco accessibili Mancanza di strumenti per scrittura collaborativa Complessità nell'uso dell'IA e nella preparazione di video-lezioni
4. Partecipazione e motivazione degli studenti	Calo di partecipazione alle presentazioni dei gruppi Resistenza all'apprendimento autonomo Difficoltà a coinvolgere studenti meno motivati Percezione di attività non valutate come "non necessarie"
5. Tempi e carichi di lavoro	Tempi insufficienti per lavori di gruppo e simulazioni Carico di lavoro elevato per docenti e studenti Necessità di rimodulare le tempistiche delle attività Complessità nella gestione del tempo per attività innovative
6. Coordinamento e risorse	Problemi di comunicazione tra docenti e studenti Difficoltà nel trasferimento fondi e gestione amministrativa Mancata disponibilità di tutor per vincoli burocratici Bisogno di maggiore flessibilità e supporto istituzionale

Tab. 4 – Sfide riscontrate dai docenti, analisi dei 22 report

3.2 Studenti

Al termine dell'insegnamento, è stato somministrato in aula agli studenti un questionario misto, composto da item quantitativi e qualitativi, con l'obiettivo di raccogliere percezioni e valutazioni sull'efficacia delle attività didattiche innovative proposte. Il questionario ha raccolto

503 risposte, distribuite su 22 insegnamenti universitari. La sezione quantitativa, presentata nella tabella 5, prevedeva una scala Likert a 4 punti e ha restituito punteggi medi generalmente positivi, con particolare apprezzamento per la chiarezza nella condivisione degli obiettivi (M = 3,46; SD = 0,71), la soddisfazione complessiva (M = 3,34; SD = 0,72) e la partecipazione attiva favorita dai metodi innovativi (M = 3,32; SD = 0,84).

Item	**Media**	**SD**
1. Gli obiettivi e le attività didattiche innovative proposte nell'insegnamento sono stati condivisi chiaramente dal/dalla docente	3,46	0,71
2. La conduzione delle attività didattiche innovative è stata caratterizzata da una buona gestione del tempo	3,25	0,80
3. Attraverso le attività didattiche innovative proposte dal/dalla docente ho potuto apprendere con maggior profitto	3,28	0,81
4. I metodi didattici innovativi (ad es. lavori di gruppo, role playing, testimonianze, o qualsiasi attività) proposti dal/dalla docente hanno favorito la partecipazione attiva	3,32	0,84
5. Le attività didattiche innovative proposte hanno aumentato il mio livello di motivazione nei confronti della partecipazione e dello studio	3,13	0,86
6. Le risorse digitali utilizzate (es. Wooclap, strumenti della piattaforma Moodle) hanno favorito la partecipazione attiva	3,17	0,85
7. Il contributo del/della tutor è stato utile all'apprendimento della disciplina (se tale figura non era presente selezionare NP)	3,11	0,92
8. Complessivamente ho trovato soddisfacenti le attività didattiche innovative di questo insegnamento	3,34	0,72
9. Consiglierei a un/una mio/a compagno/a di partecipare il prossimo anno a questo corso per le attività didattiche innovative proposte	3,22	0,84

Tab. 5 – Dati quantitativi questionario studenti (N=503)

La parte qualitativa del questionario ha chiesto agli studenti di indicare gli aspetti che li hanno colpiti positivamente e quelli che al contrario li hanno meno favorevolmente colpiti. I risultati sono stati riassunti in aree tematiche che riflettono le dimensioni dell'esperienza didattica: tra gli elementi più apprezzati emergono l'interattività, l'uso di strumenti digitali, il lavoro di gruppo, l'apprendimento pratico e il supporto del corpo docente. Nella tabella 6 sono riportati esempi concreti per ciascuna categoria, che illustrano le pratiche didattiche ritenute più efficaci. Al contrario, le criticità segnalate riguardano principalmente la gestione del tempo, le dinamiche nei gruppi, l'uso non sempre efficace delle tecnologie, la chiarezza dei materiali e degli aspetti valutativi, sono messe in evidenza nella tabella 7.

Area tematica	Elementi emersi
1. Didattica Interattiva e Innovativa	Uso di strumenti digitali: Wooclap, Moodle, Slido, Padlet, ChatGPT, software di analisi dati, BIM software, Revit sofware Attività apprezzate: quiz interattivi, recap quiz, flipped classroom, video, role playing, simulazioni, laboratori pratici
2. Lavoro di gruppo	Apprezzamento per il lavoro in team, anche con compagni nuovi Attività: presentazioni, progetti di ricerca, analisi di casi clinici, discussioni in aula, feedback tra pari
3. Apprendimento pratico	Attività laboratoriali, applicazione concreta della teoria Simulazioni di casi clinici, uso di test psicologici, analisi di dati reali, visite in laboratorio Coinvolgimento di esperti esterni (magistrati, terapeuti, professionisti)

Tab. 6 – Dati qualitativi questionario studenti (N=503), cosa ha colpito gli studenti?

Area tematica	Elementi emersi
1. Gestione del tempo e organizzazione	– Tempistiche strette, scadenze ravvicinate, lezioni troppo lunghe o mal distribuite. – Difficoltà nella pianificazione delle attività, specialmente per i lavori di gruppo. – Comunicazione poco chiara su date, modalità d'esame, o consegne.
2. Lavoro di gruppo	– Squilibri nella partecipazione tra i membri. – Difficoltà logistiche per incontrarsi fuori dall'orario di lezione. – Feedback tra pari percepito come poco utile o rallentante.
3. Didattica Interattiva e Tecnologie	– Uso eccessivo o inefficace di Wooclap, Slido, NodeXL, Kathara, ecc. – Scarsa chiarezza nell'uso dei software o mancanza di formazione adeguata. – Problemi tecnici (microfoni, piattaforme, connessioni).
4. Materiali e supporto didattico	– Slide poco chiare, mancanza di esempi pratici o modelli di report. – Assenza di feedback strutturato da parte dei docenti. – Poca disponibilità di materiali teorici o di supporto.
5. Aspetti valutativi	– Valutazioni percepite come arbitrarie o poco trasparenti. – Sistema di punteggio confuso, specialmente con lettere/checkpoint. – Esami non coerenti con quanto svolto in aula.
6. Esperienze con ospiti esterni	– Alcuni interventi giudicati inappropriati (es. scarsa pertinenza). – Pianificazione degli incontri con professionisti poco chiara o comunicata in ritardo.

Tab. 7 – Dati qualitativi questionario studenti (N=503), cosa ha meno favorevolmente colpito gli studenti?

3.3 Academic Developer

L'analisi tematica (Braun e Clarke, 2006) delle note di campo raccolte dagli Academic Developer nel corso di 22 affiancamenti con docenti universitari ha restituito un quadro ricco e articolato delle tema-

tiche affrontate durante la consulenza. In particolare, sono emerse 11 occorrenze riconducibili all'architettura esplorativa, con attività come il Team-Based Learning, il Project Work e la didattica museale. Il lavoro di gruppo è stato ampiamente valorizzato attraverso presentazioni, analisi di casi e compiti cooperativi. Le simulazioni e il role playing hanno favorito l'apprendimento esperienziale, mentre l'uso di tecnologie didattiche ha avuto un ruolo centrale, con strumenti come Moodle, Wooclap, ChatGPT e Padlet. La progettazione didattica ha mostrato attenzione alla strutturazione del syllabus, alla definizione dei risultati di apprendimento e alla pianificazione delle attività. Infine, la valutazione e il feedback sono stati elementi chiave, con pratiche di autovalutazione, peer review, rubriche e portfolio, a sostegno di un apprendimento riflessivo e personalizzato. Nella tabella 8 sono presentate le tematiche emerse con degli esempi.

Categoria	Metodo / Strumento	Esempi
Esplorativa	TBL (Team-Based Learning)	Esercitazioni, presentazione TBL, compiti di realtà
	PBL (Problem-Based Learning)	Presentazione metodi TBL, PBL
	Project Work	Project work di gruppo, compito di realtà
	Didattica museale	Attività museale, contatto con la realtà
Flipped Classroom	Flipped classroom (moduli, test, attività iniziali)	Moduli, materiali flipped
Lavoro di Gruppo	Organizzazione gruppi	Lavoro in gruppo, divisione gruppi, argomenti
	Presentazioni/esposizioni	Esposizione finale, presentazione esercizi
	Lavoro cooperativo su compiti reali	Caso penale reale
	Domande per ChatGPT o casi pratici	Elaborare domanda da proporre a ChatGPT
Simulazioni / Role Playing	Simulazioni	Laboratori, simulazioni esercitative
	Dilemma game	Dilemma game
	Escape room	Escape room
	Role playing	Attività role playing

Tecnologie Didattiche	ChatGPT / CGPT		Utilizzo ChatGPT, domande da porre a CGPT
	Padlet		Uso padlet
	Wooclap (domande, dinamiche, feedback, esempi, test)		Wooclap, esempi, domande, dinamica lezione
	Mentimeter		Questionario Mentimeter
	Moodle – generico		Lezione, quiz, libro, compito, forum, board
		Quiz	Quiz moodle, quiz autovalutazione
		Libro	Uso funzione Libro di Moodle
		Compito	Compito Moodle
		Forum	Forum per scambio info, dopo lezione
		Lezione	Funzione Lezione Moodle
		Board	Strumento Board in Moodle
Progettazione Didattica	Syllabus		Revisione, analisi, struttura, lesson plan
	RdA (Risultati di Apprendimento)		RdA allineati, revisione, esplicitazione
	Pianificazione didattica (tempi, consegne, fasi)		Tempi, consegna, fasi di lavoro
	Come fare Discussione / Interazione (plenum, gruppi, classe)		Discussione in aula, interazione
	Lesson plan / microprogettazione		Scheda lesson plan
	Finalità e obiettivi chiari		Finalità, obiettivi
Valutazione e Feedback	Valutazione (generale)		Valutazione compiti, sistema di valutazione
	Autovalutazione		Quiz di autovalutazione
	Valutazione tra pari / Peer review		Peer review, valutazione tra pari
	Rubriche di valutazione		Rubrica per orale, fasi CBL
	Diario di apprendimento / Portfolio		Learning diary, portfolio
	Feedback (formativo, metacognitivo, commenti su compiti)		Feedback su compiti, aree miglioramento, metacognizione

Tab. 8 – Analisi tematica note di campo raccolte durante le consulenze dagli Academic Developer (N=22)

4. Discussione dei dati raccolti (o dello stato dell'arte della ricerca, se dottorandi del II anno)

A partire dalla domanda di ricerca, la discussione si propone di analizzare il ruolo che le figure di Academic Developer (AD) svolgono nel supportare i docenti nella progettazione didattica, nell'introduzione di pratiche riflessive e nel miglioramento continuo dell'insegnamento. Saranno inoltre esaminate le percezioni di docenti e studenti rispetto alla didattica innovativa, con particolare attenzione alle dinamiche collaborative e all'impatto delle metodologie attive sulle percezioni. L'analisi dei dati mette in luce una apertura da parte dei docenti verso metodologie didattiche innovative, con un ricorso ad architetture

non tradizionali come quelle collaborative, esplorative e simulative. Questo orientamento potrebbe riflettere una trasformazione culturale nella progettazione dell'insegnamento, in linea con quanto evidenziato da Cardamone e Dwyer (2023) e Le-May Sheffield & Serbati (2022), che sottolineano il ruolo degli AD nel facilitare la sperimentazione e nel promuovere approcci didattici più dinamici e centrati sullo studente. La varietà delle pratiche adottate, dall'alternanza tra lezioni frontali e partecipate, ai laboratori e alle esercitazioni, suggerisce un'attenzione crescente al miglioramento continuo delle pratiche educative. Come afferma Land (2001), "Change is not the point. Improvement is the point", e questa prospettiva sembra permeare le scelte didattiche dei docenti coinvolti. Gli AD, in questo contesto, agiscono non solo come consulenti, ma come co-costruttori di percorsi formativi, contribuendo alla riflessione intenzionale sulla progettazione didattica attraverso strumenti come lesson plan, rubriche e il mettere a fuoco meglio i risultati di apprendimento (Steinert, 2010; Steinert et al., 2006).

Integrando il punto di vista degli studenti, emerge una generale soddisfazione nei confronti delle metodologie innovative, in particolare verso quelle collaborative, che risultano essere le più citate e implementate. Questo dato è coerente con quanto sostenuto da Armellini (2021) e Steinert et al. (2006), che collegano l'adozione di approcci attivi a una maggiore frequenza, coinvolgimento e soddisfazione degli studenti. Anche McLean e colleghi (2008) sottolineano come il coinvolgimento e le interazioni in aula siano elementi apprezzati dagli studenti, pur evidenziando che modalità didattiche poco familiari possono generare confusione. In questo senso, la chiarezza delle spiegazioni e delle istruzioni da parte dei docenti si conferma cruciale, come indicato da Hill, Lomas e MacGregor (2003). L'efficacia dell'apprendimento cooperativo, infatti, non può prescindere dalla qualità delle interazioni tra pari, dalla dipendenza positiva e dalla chiarezza delle consegne, come evidenziato da Cañabate et al. (2020). A conferma di ciò, Stockwell et al. (2015) mostrano come l'apprendimento collaborativo siano associati a una maggiore partecipazione in aula e a livelli più elevati di soddisfazione. In questo contesto, il ruolo degli Academic Developer (AD) emerge con non solo come ponte tra dimensione pedagogica e disciplinare, ma anche come promotori di spazi di pratiche riflessive (Land, 2001), di progettazione didattica consapevole (Baume et al., 2003) e di valorizzazione delle competenze educative. Le consulenze offerte dagli AD si concentrano su aspetti chiave come l'integrazione delle tecnologie, la valutazione, il feedback e la varietà di architetture didattiche, contribuendo a una visione più integrata e intenzionale dell'insegnamento universitario.

(Detienne et al., 2023; Schumann, 2013). In particolare, dalle note di campo raccolte dagli AD, emerge una forte attenzione allo sviluppo delle competenze pedagogiche e didattiche, con enfasi sulla riflessione intenzionale nella progettazione dei percorsi formativi. Gli AD incoraggiano e supportano i docenti nell'elaborazione di strumenti come lesson plan, rubriche di valutazione e RdA, promuovendo una didattica più strutturata e consapevole. Questo approccio è coerente con quanto evidenziato da Steinert (2010) e Steinert et al. (2006), che sottolineano come la riflessione pedagogica rappresenti un elemento chiave per il miglioramento delle pratiche educative e per lo sviluppo professionale degli insegnanti.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca (anche in relazione a possibili ricadute sui contesti educativi e didattici)

I risultati emersi mostrano una generale coerenza con la letteratura esistente, in particolare rispetto al ruolo strategico degli Academic Developer nel promuovere pratiche didattiche innovative e riflessive (Cardamone & Dwyer, 2023; Le-May Sheffield & Serbati, 2022). Anche le percezioni degli studenti confermano quanto già rilevato da Armellini (2021), Steinert et al. (2006) e Stockwell et al. (2015), dove si riporta che le metodologie collaborative e sono associate a maggiore coinvolgimento e soddisfazione. Tuttavia, alcune aree risultano ancora parzialmente esplorate e richiedono ulteriori approfondimenti. Un aspetto da tenere in considerazione è il campione di AD coinvolto (n=4), che risulta limitato.

Il secondo livello del disegno metodologico è ancora da approfondire, infatti devono ancora essere completate le interviste in profondità con docenti, AD e studenti. Queste potrebbero dare insight significativi alla comprensione delle dinamiche in gioco. Sarebbe interessante sviluppare percorsi di ricerca longitudinali, con l'obiettivo di monitorare nel tempo l'evoluzione delle pratiche, delle percezioni e degli elementi che ne favoriscono o ne ostacolano la diffusione. Una criticità rilevante riguarda l'autoselezione dei partecipanti: i docenti coinvolti negli affiancamenti e nelle consulenze con AD hanno scelto volontariamente di partecipare, investendo tempo e risorse nella sperimentazione didattica. Questo elemento, che rappresenta assolutamente un segnale positivo di motivazione e apertura al cambiamento, potrebbe aver influenzato i risultati, restituendo una visione parziale e tendenzialmente favorevole all'innovazione. In questa prospettiva, per comprendere in modo più completo il contesto, sarebbe necessario includere anche le voci di chi non ha aderito spontaneamente, in accordo con Evans e Chauvin (1993) al fine di esplorare i fattori che frenano l'adozione dell'innovazione.

Dal punto di vista delle ricadute, i risultati offrono indicazioni preziose per il FormID, teaching and learning center e per il miglioramento dell'offerta formativa per lo sviluppo professionale docente. Infatti, questo lavoro restituisce una fotografia chiara di ciò che risulta sfidante per docenti e studenti e dà informazioni utili su come supportare il processo di innovazione. Dal punto di vista della ricerca in ambito di faculty development aiuta a tratteggiare in modo sempre più chiaro le coordinate di una figura professionale come quella dell'AD emergente ma con un ruolo decisivo nel promuovere spazi di riflessione pedagogica nei contesti universitari.

Riferimenti bibliografici

Armellini, A., & Rodriguez, B. C. P. (2021). Active blended learning: Definition, literature review, and a framework for implementation. In *Cases on active blended learning in higher education* (pp. 1–22). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7856-8.ch001

Baume D., Edwards, H., & Webb, G. (2003). *Staff and educational development: Case studies, experience and practice*. Routledge.

Beach, A. L., Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., & Rivard, J. K. (2016). *Faculty development in the age of evidence: Current practices, future imperatives*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003444787

Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche.* Carocci.

Cañabate, D., Garcia-Romeu, M. L., Menció, A., Nogué, L., Planas, M., & Solé-Pla, J. (2020). Cross-disciplinary analysis of cooperative learning dimensions based on higher education students' perceptions. *Sustainability, 12*(19), 8156 https://doi.org/10.3390/su12198156.

Cardamone, C. N., & Dwyer, H. (2023). A mixed methods study of faculty experiences in a course design institute. *To Improve the Academy, 42*(1). doi: 10.3998/tia.2108

Debowski, S. (2014). From agents of change to partners in arms: the emerging academic developer role. *International Journal for Academic Development, 19*(1), 50–56. https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.862621

Detienne, L., Rotsaert, T., & Schellens, T. (2023). Supporting Teacher Redesign Teams: A Descriptive Framework for Role Enactment of Academic Developers as Facilitators. *Sage Open, 13*(2), https://doi.org/10.1177-/21582440231181391

Evans, L., & Chauvin, S. (1993). Faculty Developers as Change Facilitators: The Concerns-Based Adoption Model. *To Improve the Academy*, 278, 165-78 https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1993.tb0024

Geertsema, J., & van der Rijst, R. (2021). Access and success: rethinking and widening the impact of academic development. *International Journal for Academic Development, 26*(1), 1–6. https://doi.org/10.1080-/1360144X.2021.1876337

Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development, 18*(1), 4–14. https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.751691

Gray, K., & Radloff, A. (2008). The idea of impact and its implications for academic development work. *International Journal for Academic Development, 13*(2), 97–106. https://doi.org/10.1080/13601440802076525

Hill, J., Lomas, L., & MacGregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education, 11*(1), 15–20. https://doi.org/10.1108/09684880310462047

Hoyt, D. P., & Howard, G. S. (1978). The evaluation of faculty development programmes. *Research in Higher Education, 8*, 25–38. https://doi.org/10.1007/BF00985854

Hurney, C. A., Mullinix, B. B., & Benson, R. T. (2024). *Evaluating Educational Development: A Comprehensive and Data-Driven Approach for Colleges and Universities* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/978-1003448556

Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. In R.L. Craig (Ed.), *Training and development: A guide to human resources development*. McGraw-Hill.

Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler Publishers

Kreber, C., Brook, P., & Policy, E. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development, 6*(2), 96-108 https://doi.org/10.1080/13601440110090749

Land, R. (2001). Agency, context and change in academic development. *International Journal for Academic Development, 6*(1), 4–20. https://doi.org/10.1080/13601440110033715

Land, R. (2004). *Educational development: Discourse, identity and practice*. McGraw-Hill Education.

Leibowitz, B. (2014). Reflections on academic development: what is in a name? *International Journal for Academic Development, 19*(4), 357–360. https://doi.org/10.1080/1360144X.2014.969978

Le-May Sheffield, S., & Serbati, A. (2022). Our academic development stories: exploring identities, complexities, and experiences. *International Journal for Academic Development, 27*(4), 301–305. https://doi.-org/10.1080/1360144X.2022.2154138

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalisticinquiry*. Sage.

Lohman, L. (2024). The role of the academic developer as broker in building trust. *International Journal for Academic Development, 30*(1), 27–39.https://doi.org/10.1080/1360144X.2024.2438222

Manathunga, C. (2006). Doing educational development ambivalently: Applying post colonial metaphors to educational development?. *International Journal for Academic Development, 11*(1), 19-29. https://doi.org/10.1080/13601440600578771

Manathunga, C. (2007). "Unhomely" Academic Developer Identities: More post colonial explorations. *International Journal for Academic Development, 12*(1), 25–34. https://doi.org/10.1080/13601440701217287

McGrath, C. (2019). Academic developers as brokers of change: insights from a research project on change practice and agency. *International Journal for Academic Development, 25*(2), 94–106. https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1665524

McLean, M., Cilliers, F., & Van Wyk, J. M. (2008). Faculty development: Yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher, 30*(6), 555–584. https://doi.org/10.1080/01421590802109834

Nair, B. (Kichu) R., Bleasel, J., Mwangi, F., & Malau-Aduli, B. S. (2024). Reimagining faculty development: A paradigm shift from content to transformative learning processes. *Medical Teacher, 47*(6), 976–984. https://doi.org/10.1080/0142159X.2024.2390035

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.

Perla, L. (2022). Il faculty developer per la formazione del docente universitario: Questioni aperte e prospettive di didattica avanzata. In V. Boffo & G. Del Gobbo (Eds.), *Educazione degli adulti: Politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi* (pp. 141–156). Firenze University Press.

Pleschová, G. (2025). *The long-term effects of educational development programmes*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-82662-7

Pleschová, G., Sutherland, K. A., Felten, P., Forsyth, R., & Wright, M. C. (2025). Trust-building as inherent to academic development practice. *International Journal for Academic Development, 30*(1), 1–13. https://doi.org/10.1080/1360144X.2025.2454704

Reimann, N., Rajab, T., Dragas, T., Rattray, J., & Murray, M. (2024). The role of the facilitator in collective reflection on higher education teaching. *International Journal for Academic Development, 30*(2), 159–172. https://doi.org/10.1080/1360144X.2024.2423157

Roxå, T., & Mårtensson, K. (2008). Strategic educational development: A national Swedish initiative to support change in higher education. *Higher Education Research & Development, 27*(2), 155-168. https://doi.org/10.1080/07294360701805291

Schumann, D. W., Peters, J., & Olsen, T. (2013). Cocreating value in teaching and learning centers. *New Directions for Teaching and Learning, 2013*(133), 21–32. https://doi.org/10.1002/tl.20043

Serbati, A., & Lotti, A. (2023). Quali competenze pedagogiche per le figure a sostegno dei processi di Academic Development? Una riflessione per lo sviluppo dei Teaching and Learning Center. *Pedagogia Oggi, 2023*(2), 177-186 https://dx.doi.org/10.7346/PO-022023-21

Lotti, A., & Serbati, A. (Eds.) (2025). *Faculty Development: Lo statuto epistemologico alla luce delle evidenze scientifiche*. FrancoAngeli.

Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., Eddy, P. L., & Beach, A. L. (2006). *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present*. Anker Publishing.

Steinert, Y. (2010). Faculty development: From workshops to communities of practice. *Medical Teacher, 32*(5), 425–428. https://doi.org/10.3109/01421591003677897

Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., & Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical teacher, 28*(6), 497-526. https://doi.org/10.1080/01421590600902976

Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational research review, 5*(1), 25-49 https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001

Sutherland, K. A., & Hall, M. (2018). The 'impact'of academic development. *International Journal for Academic Development, 23*(2), 69-71. https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1451595

Sutherland, K. A. (2019). Emerging voices and trends in academic development. *International Journal for Academic Development, 24*(2), 93-96. https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1596344

Trinchero, R. (2012). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6, 75-96.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker, 9*(5), 2-3.

Wergin, J. (1977). Evaluating faculty development programmes. In J. A. Centra (Ed.), Renewing and evaluating teaching. *New Directions for HigherEducation, 17*, 57–76 https://doi.org/10.1002/he.36919771707

I.20
Partecipare per appartenere: il ruolo della scuola secondaria di secondo grado nella promozione di una cittadinanza attiva
Participating to belong: the Role of Secondary Schools in Promoting Active Citizenship

Maila Leoni
Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione Giovanni Maria Bertin
maila.leoni2@unibo.it

La disaffezione dei giovani verso le forme tradizionali di partecipazione civica rappresenta una sfida significativa per le democrazie contemporanee. Pur manifestando interesse per i valori e i principi democratici, molti giovani non riescono a sentirsi parte attiva della vita democratica, perché percepiscono le istituzioni come distanti e poco accessibili. In risposta a tale disaffezione, la Commissione Europea sottolinea l'urgenza di rafforzare il ruolo dei sistemi educativi nel promuovere percorsi di cittadinanza attiva e partecipazione democratica, riconoscendo alla scuola un ruolo centrale nella formazione di cittadini consapevoli e impegnati. In questa cornice, la presente ricerca si propone di esplorare le pratiche partecipative in tre scuole secondarie di secondo grado del territorio bolognese e il loro ruolo nel favorire il senso di appartenenza degli studenti alla comunità scolastica. La ricerca adotta un approccio mixed methods con studio di caso multiplo, integrando interviste semi-strutturate a Dirigenti, docenti e studenti con un questionario rivolto esclusivamente agli studenti. L'obiettivo è comprendere come le scuole definiscono e implementano la partecipazione studentesca e se le pratiche adottate generino esperienze significative di appartenenza, presupposto ineludibile per l'attivazione di una cittadinanza attiva autentica.

Parole chiave: cittadinanza attiva, democrazia, partecipazione scolastica, scuola democratica, senso di appartenenza.

Youth disengagement from traditional forms of civic participation poses a significant challenge to contemporary democracies. Although young people show interest in democratic values and principles, many struggle to feel actively involved in democratic life, as they perceive institutions as distant and not easily accessible. In response to this sense of disengagement, the European Commission has highlighted the urgency of strengthening the role of educational systems in promoting pathways to active citizenship and democratic participation, recognizing schools as playing a central role in the formation of conscious and committed citizens. Within this framework, the present study aims to explore participatory practices in three upper secondary schools in the Bologna area and their role in fostering students' sense of belonging to the school community. The research employs a mixed-methods approach, utilizing a multiple-case study methodology that combines semi-structured interviews with principals, teachers, and students, as well as a questionnaire administered exclusively to students. The study aims to understand how schools define and implement student participation and whether the practices adopted generate meaningful experiences of belonging, an essential prerequisite for authentic active citizenship.

Keywords: youth citizenship, democracy, school participation, democratic school, school belonging.

1. Quadro teorico di riferimento

Le democrazie contemporanee vivono oggi una tensione che ne mette in discussione la stessa legittimità. Studi internazionali sottolineano quanto sia decisivo che i cittadini partecipino in maniera attiva alla vita politica e sociale, riconoscendo la partecipazione non come un semplice atto formale, ma come cuore pulsante del processo democratico (Dalton, 2011; Print, 2007; OECD, 2024). Anche nelle democrazie occidentali mature, caratterizzate da istituzioni stabili e storicamente legittimate, si osservano segnali di disaffezione e di riduzione della partecipazione civica, soprattutto in quelle pratiche che un tempo ne rappresentavano l'espressione privilegiata: il voto, l'impegno partitico, l'attività nelle organizzazioni sindacali (Print, 2007; Biffi, 2023). Secondo l'ultimo rapporto OCSE, basato su un'indagine condotta tra ottobre e novembre 2023 in 30 paesi membri, solo il 39% dei cittadini dichiara di avere fiducia nel proprio governo nazionale (OECD, 2024).

Questa crisi di fiducia – che diversi autori riconducono a una capacità limitata del sistema democratico di garantire inclusione e uguaglianza (Diamond, 2008; Norris, 2011; Calhoun et al., 2022) – si colloca oggi dentro un contesto globale complesso, attraversato da crisi multiple e interconnesse: la pandemia da COVID-19, i conflitti armati, i genocidi, le emergenze ambientali, le instabilità economiche. Eventi drammatici che, oltre a incidere sulle dinamiche politiche e istituzionali, ridefiniscono la quotidianità delle persone, in particolare dei giovani, condizionandone la costruzione identitaria, il senso di appartenenza e la percezione di poter *essere parte* e di poter *prendere parte* attivamente alla democrazia (Kiilakoski, 2020; Wright et al., 2024). Al tempo stesso, movimenti globali come *Black Lives Matter, Fridays For Future* o *Ni Una Menos* dimostrano come le nuove generazioni sappiano reagire con forme di mobilitazione auto-organizzate, capaci di influenzare il dibattito pubblico e generare maggiore consapevolezza nell'opinione pubblica. Questo dato di fatto invita a non leggere il distanziamento dalle pratiche formali di partecipazione unicamente in termini di crisi dell'impegno politico giovanile. Alcuni autori (Sloam, 2014; Wood, 2022; Wright et al., 2024) ricordano che le nuove generazioni, in tempi e contesti diversi, hanno contribuito in modo decisivo al cambiamento sociale: dalle lotte anti-apartheid alle mobilitazioni contro lo sfruttamento del lavoro. Anche oggi, l'attivismo giovanile trova canali privilegiati in movimenti extra-istituzionali e in campagne mirate, come *March for Our Lives* o *#FeesMustFall* (Pitti, 2018; Pohl et al., 2019). In Italia, esempi significativi sono rappresentati dalle proteste studentesche contro l'alternanza scuola-lavoro, dai cortei ambientali, dal movimento delle *Sardine* e dalle mobilitazioni femministe di *Non Una di Meno*. Queste esperienze mostrano che i giovani non si sottraggono all'impegno, ma reinventano le forme della cittadinanza politica, orientandola verso cause specifiche e modalità collettive, spesso al di fuori dei canali istituzionali (Biffi, 2023).

Le nuove generazioni, pur rappresentando una delle classi di età più attente e informate sul piano politico e culturale (Dalton, 2011; Banaji & Mejias, 2020; Wood, 2022), mostrano un calo della partecipazione nelle forme tradizionali (Print, 2007; Biffi, 2023), legato a un senso di distanza dalle istituzioni e a una percezione di scarsa incidenza sulle decisioni collettive (Chevalier, 2019). Più che di apatia e/o indifferenza, alcuni autori leggono questo calo come una conseguenza di quelle barriere strutturali – sociali, economiche e culturali – che limitano lo spazio di espressione e la possibilità di partecipazione effettiva dei giovani (Kiilakoski, 2020). Una tale analisi individua quei fattori che li pongono ai margini della cittadinanza: l'età anagrafica, la dipendenza economica dagli adulti e una collocazione sociale subordinata.

Nonostante ciò, pur manifestando un forte interesse per i valori democratici, molti giovani percepiscono le istituzioni come lontane e difficilmente accessibili (Farthing, 2010; Foa et al., 2020). Questa condizione, che li vede riconosciuti a parole come agenti di cambiamento ma di fatto esclusi dai luoghi decisionali (Cuconato, 2020), mina la loro possibilità di sentirsi appartenenti alla democrazia in qualità di cittadini attivi (Galston, 2020; Gethin et al., 2021) e interpella in profondità il modo in cui intendiamo il concetto di cittadinanza giovanile e la sua messa in pratica. È quindi necessario chiedersi se e in che misura il sistema politico ed educativo – quest'ultimo oggetto della presente ricerca – sappia

offrire loro reali spazi di ascolto e protagonismo. Anche nella scuola appare urgente superare una concezione prevalentemente formale della partecipazione, per riconoscerne e valorizzarne le nuove forme, più fluide, collaborative e orientate all'azione sociale (Banaji & Mejias, 2020; Wood, 2022; Biffi, 2023).

In risposta a questa situazione, l'Unione Europea ha avviato diverse strategie per rafforzare la cittadinanza attiva e l'inclusione dei giovani nei processi democratici, riconoscendo all'educazione civica un ruolo centrale. In questo quadro si collocano, la *Strategia dell'UE per la Gioventù 2019-2027*, il *Piano d'Azione per la Gioventù nell'Azione Esterna dell'UE (2022-2027)* e la *Carta europea per la Gioventù e la Democrazia* (2023), che promuovono il coinvolgimento dei giovani nella vita democratica e il rafforzamento delle competenze civiche. Tali iniziative si inseriscono nel più ampio pacchetto della Commissione Europea *Difesa della democrazia* (2023), volto a proteggere e rinnovare la vita democratica dell'Unione attraverso la trasparenza, l'educazione civica e la lotta alla disinformazione.

Alla luce di ciò, richiamando la lezione magistrale di Dewey (1916), l'apprendimento della democrazia non può limitarsi all'acquisizione di conoscenze teoriche, ma deve radicarsi in esperienze concrete, intrecciate ai processi attraverso i quali la democrazia viene costantemente negoziata e (ri)prodotta. In questa prospettiva, la scuola dovrebbe configurarsi come uno spazio di sperimentazione democratica, dove gli studenti possono esercitare partecipazione, cooperazione e responsabilità condivisa (Print, 2007). Pur riconoscendo il ruolo della famiglia e dei media nell'educazione politica (Print et al., 2004), la scuola resta il contesto privilegiato per la costruzione di competenze civiche e l'apprendimento della cittadinanza attiva. Il coinvolgimento effettivo degli studenti nei processi di *governance* scolastica si associa infatti a un maggior senso di appartenenza, autostima, autoefficacia e responsabilità (Schulz et al., 2009), oltre a favorire lo sviluppo di virtù civiche quali il rispetto reciproco, l'equità, la volontà di ascolto, l'apertura al cambiamento e la disponibilità ad esprimere le proprie opinioni (Cheng et al., 2019). La scuola secondaria di secondo grado, in particolare, dovrebbe assumere il ruolo di laboratorio di democrazia, in cui gli studenti sono incoraggiati a confrontarsi e partecipare attivamente (Van der Ploeg, 2016). A sostegno di questa necessità, studi internazionali mostrano come le esperienze di riconoscimento o, al contrario, di esclusione vissute dai giovani nei contesti democratici costituiscano un fattore decisivo nel plasmare il loro futuro impegno civico (Walther et al., 2020; Vromen & Collin, 2010).

In questa direzione, l'articolo 12 della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia (1989), che riconosce ai minori il diritto di esprimere le proprie opinioni e di essere ascoltati nelle decisioni che li riguardano, rappresenta una sfida pedagogica ancora attuale. La partecipazione non può ridursi a mero gesto simbolico, ma deve tradursi in spazi di riconoscimento autentico e dialogico, in cui la voce dei giovani costituisca parte integrante della vita democratica (McMellon & Tisdall, 2020; Tisdall & Cuevas-Parra, 2020; Council of Europe, 2023). Tuttavia, affrontare il tema della partecipazione richiede di riconoscerne la complessità e le molteplici forme attraverso cui può manifestarsi.

In questa prospettiva, la presente ricerca si colloca nel paradigma relazionale della partecipazione scolastica (Anderson et al., 2019; Lundy, 2007, Shier, 2001), che concepisce la scuola come una comunità di apprendimento e interpreta la partecipazione non come atto formale o diritto astratto, ma come pratica quotidiana e situata che si realizza attraverso l'interazione continua tra studenti e adulti all'interno della comunità scolastica. Nel contesto della scuola secondaria italiana, tale paradigma consente di spostare l'attenzione da una concezione trasmissiva delle competenze di cittadinanza – tra cui rientra anche la partecipazione attiva – per valorizzarla invece come processo dinamico, attraverso il quale gli studenti esercitano progressivamente voce, scelta e influenza nelle pratiche scolastiche, sperimentando forme concrete di agency e corresponsabilità (Piccioli & Reier, 2022). In questa prospettiva, la possibilità di esprimere il proprio punto di vista e di incidere sui processi decisionali che regolano la vita scolastica rappresenta una condizione centrale per lo sviluppo di concezioni di autonomia personale e di equità nell'organizzazione sociale, ampiamente riconosciute dalla letteratura come fondamenti dei contesti educativi democratici (Vieno et al., 2005). Partecipare significa, in questo senso, contribuire attivamente alla costruzione condivisa di significati, decisioni e responsabilità che riguardano la vita e l'organizzazione

della scuola. Tale prospettiva, in linea con le riflessioni di Biesta (2011), Fielding (2001) e Mitra (2004), riconosce la scuola come contesto di apprendimento democratico in cui la partecipazione diventa esperienza educativa e occasione di *agency* collettiva. Come sostiene Kiilakoski (2020, p. 1), «la partecipazione si riferisce, in senso ampio, al prendere parte ed essere parte di un'attività, di un processo, di una comunità umana o di un ecosistema», comprendendo sia l'atto di prendere parte sia il sentirsi parte di un processo collettivo. È attraverso questo processo partecipativo, sostenuto dal clima democratico della scuola e da pratiche organizzative e relazionali condivise, che si creano le condizioni per lo sviluppo di un senso di appartenenza e comunità tra gli studenti (Vieno et al., 2005).

A questa dimensione, infatti, si lega strettamente il *senso di appartenenza*, ampiamente riconosciuto dalla psicologia sociale come un bisogno umano fondamentale e potente motore motivazionale (Goodenow, 1993; Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 2008). Questo si configura come processo dinamico che nasce dall'interazione continua tra individuo e ambiente e assume un ruolo cruciale durante l'adolescenza, periodo in cui la costruzione dell'identità è strettamente legata alla percezione di inclusione, riconoscimento e accettazione da parte del gruppo dei pari e delle figure adulte di riferimento (Arslan et al., 2020). In ambito educativo, il senso di appartenenza alla scuola – definito da Goodenow e Grady (1993, p. 80) come «il grado in cui gli studenti si sentono personalmente accettati, rispettati, inclusi e sostenuti dagli altri all'interno dell'ambiente sociale scolastico» – si manifesta attraverso relazioni significative con insegnanti e compagni, un clima scolastico accogliente e la possibilità di sentirsi membri riconosciuti e valorizzati della comunità scolastica (Allen et al., 2018). La letteratura evidenzia come opportunità strutturate di espressione della voce in un contesto scolastico percepito come supportivo favoriscano lo sviluppo di fiducia, rispetto reciproco e solidarietà, dimensioni centrali del senso di comunità e dell'appartenenza scolastica (Goodenow & Grady, 1993; Vieno et al., 2005). Nel contesto della scuola secondaria, l'appartenenza potrebbe dunque essere interpretata come esito di pratiche partecipative continuative e di un clima democratico che legittima la voce studentesca e ne riconosce il contributo, costituendosi come preludio a un futuro esercizio di cittadinanza attiva.

La presente ricerca si fonda sul presupposto che questa combinazione di partecipazione e appartenenza possa attivare un circolo virtuoso: quanto più gli studenti si sentono riconosciuti e inclusi, tanto più saranno motivati a impegnarsi nella vita democratica presente e futura (Vieno et al., 2005; Walther et al., 2020). In questo intreccio tra partecipazione e appartenenza si concentra il focus della ricerca: la scuola secondaria come contesto privilegiato per sperimentare la cittadinanza attiva e per fare prima esperienza di una democrazia viva e condivisa.

2. Obiettivi e interrogativi

Alla luce del quadro teorico di riferimento, la ricerca si articola attorno a due macro-obiettivi: uno di carattere conoscitivo e uno di carattere operativo.

L'obiettivo conoscitivo mira a indagare in profondità il fenomeno della partecipazione a scuola, quale istituzione democratica, a partire da una serie di interrogativi di ricerca centrali:

- *La scuola come definisce e implementa la partecipazione di studenti e studentesse?*
- *Studenti e studentesse come percepiscono ciò che la scuola offre loro?*
- *Le esperienze di partecipazione degli studenti e delle studentesse in che termini influenzano i loro processi di appartenenza e identificazione nei confronti della scuola e della comunità scolastica di cui sono membri?*

La prima domanda di ricerca consente di esplorare le rappresentazioni del personale scolastico sul concetto di partecipazione e di mappare le opportunità effettivamente offerte agli studenti per favorire esperienze di coinvolgimento attivo. Le successive due, invece, pongono l'accento sul vissuto degli stu-

denti, con l'obiettivo di comprendere quali caratteristiche delle pratiche partecipative risultino facilitanti e quali, invece, possano costituire fattori inibitori rispetto al senso di appartenenza all'istituzione scolastica.

L'obiettivo operativo, strettamente connesso al primo, si concentra sull'individuazione di possibili linee di intervento volte a (ri)organizzare la partecipazione giovanile in maniera più inclusiva ed equa nel rispetto delle necessità e le diversità degli alunni.

3. Scelte metodologiche e procedurali

La ricerca è stata condotta adottando un approccio *mixed methods* con disegno convergente (Creswell & Plano-Clark, 2018), che prevede la raccolta parallela di dati quantitativi e qualitativi, successivamente integrati per essere messi a confronto e combinati fra loro. In linea con la complessità del problema di ricerca e il contesto entro il quale viene analizzato, l'obiettivo è produrre informazioni diverse, ma complementari, per arricchire la comprensione del fenomeno. Nello specifico, la ricerca si configura come un *mixed methods case study design*, in cui il disegno convergente si intreccia con la metodologia dello studio di caso multiplo (Yin, 2018). Tale scelta si rivela particolarmente adatta a indagare fenomeni complessi in contesti scolastici reali, poiché consente di raccogliere e integrare dati di natura diversa all'interno di una cornice interpretativa unitaria. Sono state combinate, da un lato, interviste semi-strutturate rivolte a Dirigenti Scolastici, docenti e studenti e, dall'altro, un questionario indirizzato unicamente agli studenti.

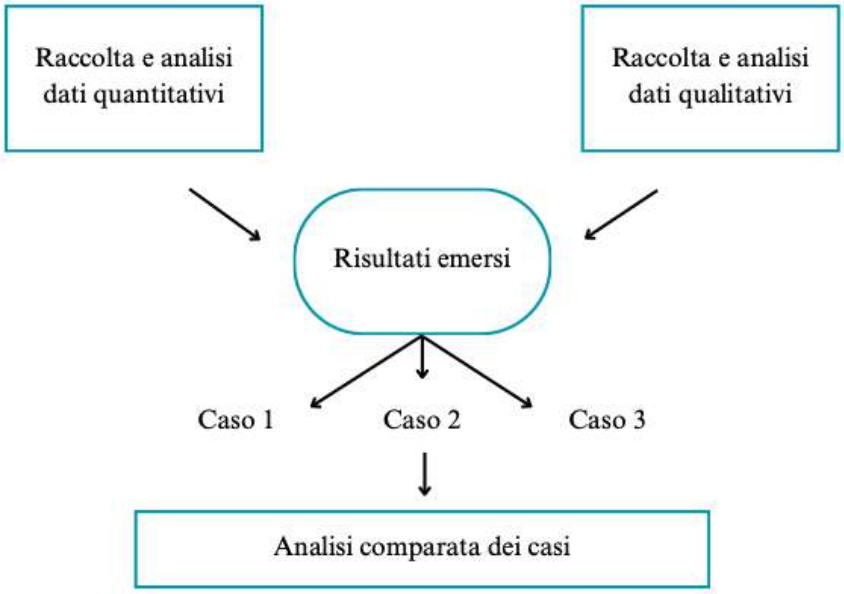


Fig. 1 – Mixed Methods Case Study Design

I casi considerati corrispondono a tre Istituti di Istruzione Superiore della Città Metropolitana di Bologna, selezionati con l'intento di rappresentare contesti socio-economici e culturali differenti. Sono stati così individuati un Liceo Scientifico, un Istituto Tecnico e un Istituto Professionale. A questi si è aggiunta, in fase preliminare, una quarta scuola secondaria di II (un Istituto Professionale di Modena), utilizzata per il *try-out* del questionario.

Il reclutamento delle scuole si è svolto in tre passaggi: in primo luogo è stata coinvolta informalmente

una figura di raccordo capace di mediare con gli istituti, la quale successivamente si è occupata di eseguire un sondaggio preliminare per verificare la disponibilità di docenti e Dirigenti; solo a seguito della manifestazione di interesse, si è proceduto con l'invio di una lettera di presentazione della ricerca e di un modulo di impegno da sottoscrivere.

In ciascuna scuola hanno partecipato due classi quarte alla fase di rilevazione quantitativa e, su base volontaria, un gruppo di cinque studenti per istituto a quella qualitativa. Sono stati inoltre coinvolti i tre Dirigenti Scolastici e nove docenti (tre per istituto), scelti per diversità di ruolo, disciplina, genere e anzianità di servizio, al fine di cogliere la complessità delle pratiche di partecipazione nei diversi ambiti scolastici.

Il disegno di ricerca ha previsto quattro fasi distinte, attuate parallelamente e in modo analogo in ciascun caso studio. Tali fasi, descritte nei sottoparagrafi successivi, sono state precedute dal *try-out* del questionario.

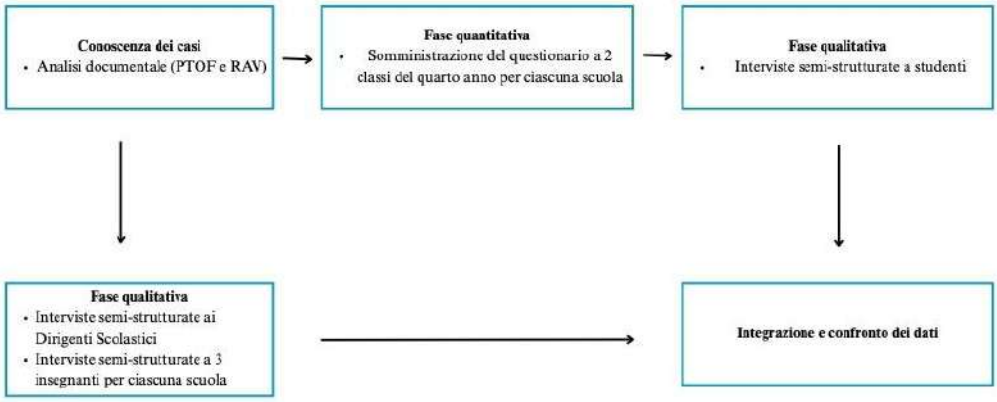


Fig. 2 – Metodologia di ricerca adottata per ciascun caso studio

3.1 Fase preliminare: try out del questionario

Il *try-out* del questionario è stato motivato dalla necessità di disporre di uno strumento in lingua italiana in grado di rilevare in maniera sistematica due costrutti centrali per il presente studio: la partecipazione scolastica e il senso di appartenenza. Per questa ragione, si è proceduto all'adattamento di due strumenti internazionali: la *Student Participation Scale* (Anderson et al., 2019) e la *School Belongingness Scale* (Arslan & Duru, 2017). A queste si è affiancata una sezione socio-anagrafica costruita *ad hoc*, volta a raccogliere informazioni di contesto relative a età, genere, titolo di studio dei genitori e altre variabili socio-demografiche utili a inquadrare il campione.

Il processo di adattamento ha previsto traduzione e retro-traduzione inglese/italiano, revisione esperta e verifica per fedeltà semantica, chiarezza linguistica e adeguatezza culturale rispetto al contesto scolastico italiano.

Il questionario, predisposto su piattaforma Qualtrics, è stato somministrato nel dicembre 2024 a due classi terze di un Istituto Professionale (N=46 studenti). Dieci questionari incompleti sono stati esclusi e le analisi sono state condotte sul campione valido (N=36). La somministrazione, curata dall'insegnante di classe, previamente informata sullo strumento, ha garantito chiarezza e coerenza gli obiettivi della ricerca. Questa fase mirava a: (1) verificare la chiarezza e comprensione degli item; (2) valutare la lunghezza e i tempi di compilazione; (3) raccogliere prime evidenze di affidabilità e coerenza interna delle scale; (4) condurre analisi fattoriale esplorativa e confermativa per esaminare la struttura latente dei costrutti.

Questo *try-out* costituisce una fase preliminare e propedeutica alla ricerca di dottorato. L'obiettivo auspicato, infatti, è quello di utilizzare i dati raccolti nel corso del dottorato come vero processo di sperimentazione dello strumento, per poi procedere, coinvolgendo gli organismi istituzionali, ad estendere la somministrazione a un campione più ampio e rappresentativo degli studenti italiani.

Una volta raccolti i dati, sono state condotte analisi descrittive del campione, valutazione dell'affidabilità interna tramite di Cronbach, un'analisi fattoriale esplorativa (EFA) e una confermativa (CFA). I risultati hanno evidenziato una buona affidabilità interna per la scala della partecipazione scolastica (= 0.895) e per quella dell'appartenenza scolastica (= 0.788). Tuttavia, sono emersi alcuni item problematici, caratterizzati da basse saturazioni fattoriali o da correlazioni item-totale negative; tali criticità hanno condotto a una riformulazione linguistica mirata degli item e, solo in un caso, alla loro eliminazione. La struttura teorica delle scale è stata complessivamente confermata, con alcuni adattamenti mirati a migliorarne la chiarezza e l'adeguatezza culturale.

3.2 Fase 1: conoscenza e rilevazione della cultura partecipativa della scuola

La prima fase dell'indagine è stata orientata a ricostruire nelle scuole oggetto di caso i tratti distintivi della cultura della partecipazione, intesa come l'insieme di visioni, dichiarazioni e orientamenti attraverso i quali ciascun istituto definisce il proprio approccio alla partecipazione studentesca. È stato scelto di prendere in considerazione i principali documenti di istituto: il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) e il Rapporto di Autovalutazione (RAV). Il PTOF costituisce, a livello normativo, il documento attraverso cui ogni scuola definisce e rende pubblica la propria identità educativa e organizzativa, includendo la progettazione curricolare, extracurricolare e gestionale (DPR 275/1999, art. 3, c. 1). Oltre a rispondere a un obbligo formale, esso svolge anche una funzione comunicativa verso gli attori esterni (Ciani, Ferrari & Vannini, 2020). Il RAV (DPR 80/2013), a sua volta, costituisce uno strumento di autovalutazione interna che permette all'istituto di individuare criticità e punti di forza in diversi ambiti del proprio funzionamento, offrendo indicazioni utili anche per leggere le politiche e le pratiche partecipative.

L'analisi dei documenti è stata effettuata con l'ausilio di una griglia semi-strutturata che ha consentito di rilevare tre dimensioni principali: (1) visione e valori, (2) strumenti e pratiche partecipative e (3) cultura organizzativa e clima scolastico. Ciascun tema è stato suddiviso in indicatori specifici, di cui è stato valutato il livello di presenza o assenza su una scala da 1 (nessuna menzione) a 3 (menzione specifica e articolata). Da un punto di vista qualitativo, la griglia comprendeva inoltre una sezione dedicata alla trascrizione delle parti dei documenti analizzati, così da permettere un'analisi critica e contestualizzata delle dichiarazioni istituzionali.

Questa fase ha permesso di delineare una cornice istituzionale di riferimento, utile non solo per interpretare i dati empirici raccolti nelle fasi successive, ma anche per mettere in relazione la partecipazione dichiarata a livello documentale con le esperienze effettive degli studenti e degli altri attori coinvolti nella vita scolastica.

3.3 Fase 2: rilevazione dei dati quantitativi relativi agli studenti

Dopo aver contattato le scuole e individuato le classi coinvolte, è stato richiesto ai genitori degli studenti minorenni di firmare il consenso informato per autorizzarne la partecipazione. Contestualmente, ciascuno studente ha potuto decidere se aderire o meno alla ricerca, confermando il proprio consenso prima della somministrazione del questionario. La compilazione è avvenuta tramite un QRcode proiettato in aula, preceduta da una breve presentazione che illustrava obiettivi e finalità dello studio, sottolineando il valore del contributo individuale. È stato inoltre chiarito che i dati sarebbero stati trattati

in forma aggregata e anonima, senza possibilità di risalire ai singoli partecipanti, e sono state fornite istruzioni chiare sulla modalità di risposta, basata su scale Likert a 4 e 5 passi.

Durante l'intera fase di somministrazione, la ricercatrice è rimasta presente in classe per fornire chiarimento e rispondere ad eventuali dubbi o domande, favorendo così un clima di fiducia e collaborazione. Al termine della compilazione è stato chiesto agli studenti di segnalare la disponibilità a prendere parte alla fase successiva della ricerca, individuando cinque volontari per ogni scuola con cui svolgere interviste semi-strutturate. La presenza diretta in aula è stata una scelta mirata, dovuta alla consapevolezza che avrebbe potuto rappresentare un'opportunità per instaurare un primo contatto con gli studenti e rafforzarne il senso di partecipazione al progetto.

Il questionario utilizzato era composto complessivamente da 58 domande, suddivise in tre sezioni principali: 10 domande relative alle caratteristiche sociodemografiche del campione, 38 domande finalizzate a indagare le dimensioni della partecipazione scolastica e 10 domande dedicate al senso di appartenenza alla scuola.

La *Student Participation Scale* (Anderson et al., 2019), composta da 38 item e strutturata su una scala Likert a 5 passi (1=completamente in disaccordo, 5=completamente d'accordo), permette di esplorare sei diverse dimensioni della partecipazione:

1. Collaborazione degli studenti con i pari e con il personale scolastico;
2. Possibilità di esprimere la propria opinione rispetto alla didattica;
3. Opportunità di confronto con persone influenti all'interno della scuola;
4. Influenza sulle decisioni prese nell'istituto;
5. Possibilità di esprimersi riguardo alle attività scolastiche al di fuori della classe;
6. Possibilità di scelta.

La *School Belongingness Scale* (Arslan & Duru, 2017), invece, è focalizzata sulla percezione soggettiva degli studenti rispetto al sentirsi parte integrante della propria scuola. Essa è articolata in due dimensioni complementari: *school acceptance* (che include aspetti di accettazione, inclusione e relazioni positive con compagni e insegnanti) e *school exclusion* (che riguarda percezioni di esclusione, isolamento o mancanza di riconoscimento). Complessivamente, è costituita da 10 item e utilizza una scala Likert a 4 passi (0=quasi mai, 4=quasi sempre).

L'utilizzo congiunto delle due scale ha consentito di esplorare in maniera integrata sia i livelli di partecipazione scolastica, sia il senso di appartenenza.

3.4 Fase 3: rilevazione dei dati qualitativi relativi a Dirigenti Scolastici, docenti e studenti

Successivamente alla somministrazione del questionario, è stata avviata la parte qualitativa della ricerca, che ha coinvolto Dirigenti Scolastici, docenti e studenti. La raccolta dei dati è partita a febbraio 2025 e si è conclusa ad aprile 2025 attraverso interviste semi-strutturate (Cardano, 2011), condotte prevalentemente in presenza (solo quattro si sono svolte online, nessuna con studenti), registrate e trascritte integralmente (Kvale & Brinkmann, 2009).

La costruzione degli strumenti di indagine qualitativa prevedeva due diverse tracce: una destinata a Dirigenti Scolastici e docenti, e una rivolta specificatamente agli studenti. Questa distinzione ha permesso di cogliere le peculiarità delle diverse prospettive, garantendo al contempo aree comuni di confronto tra i gruppi di intervistati e di integrazione con i dati quantitativi raccolti attraverso il questionario.

3.4.1 *Interviste semi-strutturate a Dirigenti Scolastici e docenti*

La traccia rivolta a Dirigenti Scolastici e docenti era finalizzata a rispondere alla domanda di ricerca "*Come la scuola definisce e implementa la partecipazione di studenti e studentesse?".* La procedura prevedeva una breve presentazione del progetto e dei suoi scopi, la consegna e firma del consenso informato in ottemperanza con le normative sulla privacy GDPR e la spiegazione della durata e della struttura dell'intervista.

L'obiettivo era duplice: (a) esplorare le concezioni e i valori attribuiti al tema della partecipazione dal personale scolastico; (b) mappare le opportunità, le pratiche e le criticità connesse alla promozione della partecipazione negli istituti coinvolti. La traccia era articolata in quattro macroaree tematiche:

1. Partecipazione e cultura scolastica (livello macro): definizione di partecipazione, valori associati, ruolo nell'identità dell'istituto;
2. Opportunità offerte a livello scolastico (livello macro): spazi e tempi di confronto, progettualità, forme di supporto e monitoraggio, ostacoli e buone pratiche;
3. Partecipazione in classe (livello meso): indagata esclusivamente con i docenti, per rilevare modalità didattiche, pratiche efficaci e criticità;
4. Partecipazione individuale (livello micro): focalizzata sul riconoscimento dei contributi personali degli studenti e sui fattori che ne favoriscono o ostacolano l'espressione.

Le interviste si concludevano con domande aperte sulle sfide e le opportunità future, lasciando spazio agli intervistati per integrare ulteriori riflessioni.

3.4.2 *Interviste semi-strutturate a studenti*

La traccia rivolta agli studenti è stata costruita con una logica complementare: da un lato riprendere alcuni temi affrontati con Dirigenti e docenti per favorire il confronto tra prospettive, dall'altro approfondire le dimensioni emerse dal questionario per comprendere più da vicino i processi sottesi alla partecipazione e al senso di appartenenza alla scuola.

Le domande principali riguardavano quattro aree:

1. Significato di partecipazione e di studente partecipativo: per esplorare le rappresentazioni individuali del concetto di partecipazione scolastica;
2. Opportunità di coinvolgimento: per rilevare le occasioni concrete offerte agli studenti per partecipare alla vita della scuola;
3. Voce degli studenti: per comprendere vissuti soggettivi di partecipazione e marginalizzazione;
4. Senso di appartenenza: per indagare il legame percepito con la comunità scolastica.

Le prime aree tematiche sono state pensate in continuità con le interviste a Dirigenti e docenti, mentre le ultime due hanno ripreso le dimensioni del questionario, permettendo di integrare i dati quantitativi con una lettura qualitativa dei processi sottostanti. In linea generale, la struttura dell'intervista, pur mantenendo una guida condivisa, lasciava spazio all'espressione personale e all'emersione di narrazioni soggettive, al fine di valorizzare la prospettiva degli studenti non solo come destinatari, ma anche come protagonisti attivi della vita scolastica.

3.5 Fase 4: restituzione dei risultati alle scuole

La rilevazione è stata collocata al quarto anno di corso con l'intento di consentire, nell'anno successivo, la restituzione dei risultati alle stesse classi che hanno preso parte all'indagine. Tale scelta si fonda sull'idea che, avendo sollecitato il contributo attivo degli studenti e sottolineato il valore della partecipazione,

fosse opportuno offrire loro non soltanto gli esiti della ricerca, ma anche una visione di quanto essa sia stata fondamentale in termini di riflessione e di sviluppo progettuale.

L'obiettivo principale della restituzione è duplice: da un lato, fornire a ciascun istituto strumenti concreti – sotto forma di linee guida – per ripensare e/o arricchire le pratiche partecipative in un'ottica più equa e inclusiva; dall'altro, favorire la condivisione delle pratiche maggiormente efficaci emerse in alcune scuole, al fine di promuovere un arricchimento reciproco e un apprendimento collettivo. Parallelamente, la restituzione mira a creare spazi di dialogo e confronto tra i diversi livelli della comunità scolastica (Dirigenti, docenti e studenti), accendendo un faro sul tema della partecipazione e il suo legame con il senso di appartenenza scolastica.

4. Stato di avanzamento e analisi preliminare dei dati

La ricerca si trova attualmente in una fase intermedia di sviluppo. È ancora in corso la revisione narrativa della letteratura, finalizzata a contestualizzare il fenomeno della partecipazione scolastica nel quadro delle riflessioni teoriche e delle evidenze empiriche già disponibili. Parallelamente, a partire dalla fine di gennaio 2024, è stata avviata la fase di raccolta dei dati empirici attraverso gli strumenti quantitativi e qualitativi presentati nel paragrafo precedente.

Per quanto riguarda il versante quantitativo, tra il 31 gennaio e il 26 febbraio 2025 è stato somministrato il questionario a un totale di 115 studenti, appartenenti ai tre diversi indirizzi scolastici: 46 alunni del Liceo, 40 dell'Istituto Tecnico e 29 dell'Istituto Professionale.

Sul piano qualitativo, invece, sono state realizzate le interviste semi-strutturate ai tre Dirigenti Scolastici, nonché a un campione selezionato di docenti. La partecipazione degli insegnanti è avvenuta su base volontaria; tuttavia, in fase di reclutamento la ricercatrice ha esplicitato l'importanza di individuare figure differenziate per ruolo, disciplina insegnata, anzianità nella scuola e genere, al fine di raccogliere prospettive il più possibile eterogenee. La composizione finale del campione qualitativo è dunque il risultato dell'incontro tra le esigenze esplorative della ricercatrice e la disponibilità dei docenti che si sono proposti volontariamente per l'intervista. Nello specifico, sono stati intervistati: (a) per il Liceo un docente di storia e filosofia, un docente di matematica e una docente di italiano e latino con funzione di vice-preside; (b) per l'Istituto Tecnico una docente di scienze (membro della commissione salute), un docente di religione e una docente di arte; infine, (c) per l'Istituto Professionale un docente di italiano (responsabile per la dispersione scolastica), una docente di sostegno (responsabile per l'insegnamento di educazione civica) e un docente di sostegno.

Complessivamente, sono stati inoltre intervistati quindici studenti, cinque per ciascun indirizzo, di cui sei studentesse e nove studenti. Tale composizione ha permesso di raccogliere testimonianze differenziate rispetto a esperienze, vissuti e percezioni della partecipazione alla vita scolastica.

Infine, la futura fase di analisi dei dati sarà finalizzata a integrare i diversi materiali raccolti e a metterli in dialogo con il quadro teorico di riferimento, così da produrre restituzioni più approfondite, coerenti e operativamente spendibili.

6. Punti di forza e di criticita della ricerca

Tra i limiti più rilevanti si segnala la ridotta generalizzabilità dei dati: il campione, pur eterogeneo, non è rappresentativo dell'intera popolazione scolastica bolognese, anche a causa della difficoltà nel coinvolgere le scuole a partecipare all'indagine. A ciò si aggiunge il rischio di *bias* di autoselezione: nonostante la somministrazione in classe, pensata per coinvolgere anche gli studenti meno predisposti, è plausibile che le cosiddette *voci silenti* – ossia chi partecipa meno alla vita scolastica – siano sottorappresentate.

Sono inoltre da considerare i possibili *bias* di risposta, come l'effetto della desiderabilità sociale, e la gestione dei dati mancanti, che può incidere sull'interpretazione dei risultati.

Un ulteriore profilo di criticità riguarda gli strumenti impiegati: le scale utilizzate non sono state ancora validate in Italia. Sebbene presentino solide basi teoriche e siano utilizzate in ambito internazionale, l'assenza di una validazione psicometrica nel contesto nazionale impone cautela nell'interpretazione dei risultati, che non possono essere comparati in modo diretto con studi internazionali e sono da intendersi in chiave esplorativa. In particolare, le differenze linguistiche, culturali e organizzative del sistema scolastico italiano potrebbero influenzare la comprensione degli item e la struttura fattoriale dei costrutti indagati, ponendo questioni di validità cross-culturale rispetto ai contesti in cui gli strumenti sono stati originariamente sviluppati e validati. Inoltre, l'invarianza di misura tra gruppi (ad esempio, tra generi, tipologie di scuola o sottogruppi definiti da altre variabili sociodemografiche) non può essere assunta a priori, ma richiede una verifica empirica specifica nel contesto italiano. Il try-out è stato condotto proprio allo scopo di ridurre, almeno in parte, questa criticità, consentendo una prima verifica della comprensibilità degli item e della coerenza interna delle scale nel contesto italiano. Tuttavia, esso non può sostituire un processo strutturato di validazione psicometrica, che resta un obiettivo prioritario per futuri sviluppi di ricerca. I risultati ottenuti rappresenteranno dunque una base empirica utile, ma non conclusiva. In questa prospettiva, la presente ricerca di dottorato potrebbe configurarsi come un try-out esteso degli strumenti, che pone le basi per una loro successiva applicazione su un campione rappresentativo di studenti italiani. Per il raggiungimento di questo obiettivo, risulta però imprescindibile il coinvolgimento delle reti scolastiche già attive sul territorio e la collaborazione con organismi istituzionali, quali l'Ufficio Scolastico Territoriale.

Passando ai punti di forza, occorre evidenziare che dall'altro lato, l'integrazione di dati quantitativi e qualitativi consente una triangolazione delle evidenze, arricchendo l'interpretazione dei risultati e mitigando i limiti dei singoli approcci. L'eterogeneità dei contesti scolastici considerati (Liceo, Istituto Tecnico e Professionale), seppur circoscritta nel numero dei casi studio, permette di cogliere la varietà delle pratiche partecipative e di migliorare la trasferibilità delle osservazioni. A tale diversità dei contesti si affianca quella del campione qualitativo, che includendo le tre principali macro-gerarchie del sistema scolastico – dirigenti, insegnanti e alunni – restituisce una visione multilivello del fenomeno. Questo coinvolgimento trasversale permette di ricostruire l'intera traiettoria del processo di partecipazione: dal momento decisionale e progettuale fino alla sua concreta esperienza e ricezione, offrendo la possibilità di analizzare in modo critico le eventuali discrepanze tra intenzioni e pratiche, tra il dichiarato istituzionale e il vissuto quotidiano degli studenti.

Un ulteriore punto di forza è rappresentato dalla presenza diretta della ricercatrice in aula durante la somministrazione del questionario, scelta metodologica che ha favorito un clima di fiducia, consentito chiarimenti in tempo reale e contribuito a ridurre possibili *bias* di risposta, rafforzando la qualità e l'affidabilità dei dati raccolti. Infine, l'adozione di un protocollo chiaro e replicabile rende lo studio una base utile per future indagini, volte ad ampliare il campione, includere le voci meno rappresentate e approfondire la comprensione dei processi di partecipazione e appartenenza in ambito scolastico.

Riferimenti bibliografici

Allen, K. A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *30*, 1-34. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8

Anderson, D. L., Graham, A. P., & Thomas, N. P. (2019). Assessing student participation at school: Developing a multidimensional scale. *International Journal of Student Voice*, *5*(1). https://bpb-us-e1.wpmucdn.com/sites.psu.edu/dist/2/163206/files/2023/05/FINALANDERSON-GRAHAM-THOMAS_Student-Participation-Scale-1.pdf (ultima consultazione: 5 febbraio 2026).

Arslan, G., Allen, K. A., & Ryan, T. (2020). School belonging in adolescence: Current trends and future directions. *Educational Psychology Review*, *32*, 1069-1095. https://doi.org/10.1017/edp.2016.6

Arslan, G., & Duru, E. (2017). Initial Development and Validation of the School Belongingness Scale. *Child Ind Res*, *10*, 1043-1058. https://doi.org/10.1007/s12187-016-9414-y

Banaji, S., & Mejias, S. (2020). *Youth Active Citizenship in Europe: Ethnographies of Participation.* Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-35794-8

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*(3), 497-529. https://doi.org/10.1037/0033-29-09.117.3.497

Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship.* Sense Publishers. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-512-3

Biffi, E. (2023). Oltre la retorica della partecipazione: i giovani e le nuove forme dell'agire politico. *Encyclopedeia – Journal of Phenomenology and Education*, *27*(1S), 55-63. https://dx.doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16882

Calhoun, C., Parameshwar Gaonkar, D., & Taylor, C. (2022). *Degenerations of Democracy*. Harvard University Press. https://www.hup.harvard.edu/file/feeds/PDF/9780674237582_sample.pdf (ultima consultazione: 5 febbraio 2026).

Cardano, M. (2011). *La ricercar qualitative*. Il Mulino.

Cheng, E. C., Leung, Y. W., Yuen, W. W., & Tang, H. H. H. (2019). A model for promoting student participation in school governance. *International Journal of Educational Management*, *34*(4), 737-749. https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2019-0186

Chevalier, T. (2019). Political trust, young people and institutions in Europe. A multilevel analysis. *International Journal of Social Welfare*, 0, 11-13. https://doi.org/10.1111/ijsw.12380

Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche.* FrancoAngeli.

Council of Europe (2023). *Recommendation CM/Rec (2023)6 of the Committee of Ministers to member States on deliberative democracy*. Council of Europe.

Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research (3rd ed).* SAGE.

Cuconato, M. (2020). Youth participation in Europe: The interplay between discourses and policies. In X. Úcar, P. Soler- Masó, & A. Planas- Lladó (ed.), *Working with young people: A social pedagogy perspective from Europe and Latin America* (pp. 96-111). Oxford University Press: Oxford. https://doi.org/10.1093/oso/9780190937768.003.0007

Dalton, R. J. (2011). *Engaging Youth in Politics: Debating Democracy's Future.* International Debate Education Association.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, *49*(3), pp. 182-185. https://doi.org/10.1037/a0012801

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education.* Macmillan.

Diamond, L. (2008). *The Spirit of Democracy: The Struggle to Build Free Societies Across the World*. Henry Holt.

Farthing, R. (2010). The Politics of Youthful Antipolitics: Representing the 'Issue' of Youth Participation in Politics. *Journal of Youth Studies*, *13*(2), 181–195. https://doi.org/10.1080/13676260903233696

Fielding, M. (2001). Beyond the rhetoric of student voice: New departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling?. *Forum*, *43*(2), 100-110. https://doi.org/10.2304/forum.2001.43.2.1

Foa, R., Klassen, A., Wenger, D., Rand, A. & Slade, M. (2020). *Youth and Satisfaction with Democracy: Reversing the Democratic Disconnect?* Bennett Institute for Public Policy. https://doi.org/10.17863/CAM.90184

Galston, W. A. (2020). The enduring vulnerability of liberal democracy. *Journal of Democracy*, *31*(3), 8-24. https://doi.org/10.1353/jod.2020.0042

Gethin, A., Martinez-Toledano, C., & Piketty, T. (2021). *Political Cleavages and Social Inequalities.* Harvard University Press.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, *30*(1), 79-90. https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X (ultima consultazione: 5 febbraio 2026).

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, *62*(1), 60–71. https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831

Kiilakoski, T. (2020). *Perspectives on Youth Participation*. Youth Partnership. https://pjp-eu.coe.int/documents-/42128013/59895423/Kiilakoski_Participation_Analytical_Paper_final%252005-05.pdf/b7b77c27-5bc3-5a90-594b-a18d253b7e67 (ultima consultazione: 5 febbraio 2026)

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing.* SAGE.

Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, *33*, 927-942. https://doi.org/10.1080/0-1411920701657033

McMellon, C., & Tisdall, E. K. M. (2020). Children and young people's participation rights: looking backwards and moving forwards. *International Journal of Children's Rights*, *28*(1), 157-182. https://doi.org/10.-1163/15718182-02801002

Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing student voice in schools lead to gains in youth development?. *Teachers College Record*, *106*, 651-688. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00354.x

Norris, P. (2011). *Democratic Deficit: Critical Citizens Revisited*. Cambridge University Press.

OECD. (2024). *OECD Survey on Drivers of Trust in Public Institutions – 2024 Results: Building Trust in a Complex Policy Environment*. OECD Publishing.

Piccioli, M. S. & Reier, C. (2022). Partecipazione di student e studentesse: una sfida nell'ambito della *governance* scolastica. *Open Journal of IUL University*, *3*(5), 181-197. https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.299

Pitti, I. (2018). *Youth and Unconventional Political Engagement*. Springer.

Pohl, A., Batsleer, J., Loncle, P. & Walther, A. (2019). Contested practices, power and Pedagogies of young people in public spaces. In A. Walther, J. Batsleer, A. Pohle and P. Loncle (ed.), *Young People and the Struggle for Participation*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429432095-1

Print, M. (2007). Citizenship Education and Youth Participation in Democracy. *British Journal of Educational Studies*, *55*(3), 325-345. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00382.x

Print, M., Saha, L. & Edwards, K. (2004). *Youth Electoral Study: Report 1.* Australian Electoral Commission. https://www.aec.gov.au/About_AEC/Publications/files/youth-study/youth_electoral_study_01.pdf (ultima consultazione: 15 ottobre 2025).

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2009). ICCS 2009 International Report: civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ICCS_2009_International_Report.pdf (ultima consultazione: 15 ottobre 2025).

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, *15*, 107-117. https://doi.org/10.1002/chi.617

Sloam, J. (2014). The outraged young: Young Europeans, civic engagement and the new media in a time of crisis. *Information, Communication & Society*, *17*(2), 217-231. https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.868019

Tisdall E. K. M, & Cuevas-Parra, P. (2020). Challenges for children's participation. *Children and Youth Services Review, 108*(4), 1-21. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104568

Van der Ploeg, P. (2016). Dewey versus 'Dewey' on democracy and education. *Education, Citizenship and Social Justice*, *11*(2), 145-159. https://doi.org/10.1177/1746197916648283

Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., & Santinello, M. (2005). Democratic School Climate and Sense of Community in School: a Multilevel Analysis. *American Journal of Community Psychology*, *36*, 327-341. https://doi.org/10.1007/s10464-005-8629-8

Vromen, A., & Collins, P. (2010). Everyday Youth Participation? Contrasting Views from Australian Policymakers and Young People. *Young, 18*(1), 97-112. https://doi.org/10.1177/110330880901800

Walther, A., Batsleer, J., Loncle, P., & Pohl, A. (Eds.) (2020). *Young People and the Struggle for Participation*. Routledge.

Wood, B. E. (2022). Youth citizenship: Expanding conceptions of the young citizen. *Geography Compass*, *16*(12), 1-13. https://doi.org/10.1111/gec3.12669

Wright, L. H. V., Kustatscher, M., Padilla, K., Konstantoni, K., Davidson, E. & Tisdall, E. K. M. (2024). Rethinking child and youth activism in challenging times. *Children & Society, 38*(3), 729-743. https://doi.org/10.1111/chso.12837

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and* methods (6th ed.). SAGE.

I.21
Pratiche di educazione interculturale tra pari
Intercultural peer education practices

Matteo Umbro
Università degli studi di Roma Tor Vergata,
Dipartimento di Storia, Patrimonio culturale, Formazione e Società
matteoumbro.uni@gmail.com

Le pratiche di educazione tra pari interculturale rappresentano strumenti strategici per l'integrazione scolastica di studenti neo-arrivati in Italia, ma sono poco investigate in contesti internazionali e italiani. Il presente studio analizza interventi attuati in un liceo e in un istituto tecnico di Roma, nei quali sono coinvolti studenti neo-arrivati e coetanei autoctoni o di seconda generazione. L'obiettivo principale è analizzare quali significati gli adolescenti attribuiscono alle esperienze di educazione tra pari interculturale e il ruolo di tali pratiche nello sviluppo delle competenze di cultura democratica. La ricerca adotta un approccio qualitativo interpretativista, basato su osservazione partecipante, diari dei partecipanti, interviste semi-strutturate, *backtalk*, *member check* e artefatti prodotti dagli studenti. Le competenze di cultura democratica sono osservate tramite griglie basate sul *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, mentre l'analisi tematica dei contributi degli adolescenti consente di ricostruire la rete di significati che essi attribuiscono alle pratiche. I risultati preliminari indicano che tutti i partecipanti hanno mostrato comportamenti riconducibili alle competenze considerate, con particolare rilievo per cooperazione, rispetto e senso civico. Le differenze tra auto-osservazioni degli studenti e rilevazioni degli adulti evidenziano percezioni distinte. Il lavoro conferma l'efficacia dell'educazione tra pari interculturale nello sviluppo di competenze di cultura democratica e offre indicazioni per future implementazioni, valorizzando la voce degli studenti nelle pratiche educative.

Parole chiave: adolescenti, educazione tra pari, pedagogia interculturale, scuola secondaria, stile etnografico.

Intercultural peer education practices represent strategic tools for supporting the school integration of newly arrived students in Italy, yet they remain underexplored in both the Italian and international contexts. This study examines interventions implemented in two high schools in Rome, involving newly arrived students alongside native peers and second-generation students. The primary objective is to investigate the meanings adolescents attribute to intercultural peer education experiences and the role of such practices in fostering competences for democratic culture. The research adopts a qualitative, interpretivist approach, drawing on participant observation, student diaries, semi-structured interviews, backtalk, member checks, and student-produced artefacts. Competences for democratic culture were assessed through grids derived from the Reference Framework of Competences for Democratic Culture, while thematic analysis of the adolescents' contributions enabled reconstruction of the network of meanings they ascribe to these practices. Preliminary findings indicate that all participants displayed behaviours aligned with the competences under consideration, with particular emphasis on cooperation, respect, and civic-mindedness. Notably, discrepancies between students' self-observations and adults' assessments highlight distinct perspectives. The study confirms the potential of intercultural peer education in promoting competences for democratic culture and provides insights for future implementations, foregrounding students' voices as a crucial resource for the development of educational practices.

Keywords: adolescents, peer education, ethnographic approach, intercultural education, secondary school.

1. Quadro teorico di riferimento

Negli ultimi cinquant'anni, con la cosiddetta stagione dell'inserimento prima e l'introduzione della *via italiana* alla scuola interculturale poi (Portera et al., 2022), gli attori del sistema educativo italiano hanno profuso sforzi ed energie per comprendere come accogliere e garantire il successo scolastico agli alunni provenienti da contesti migratori. Talora considerando la loro crescente presenza come un problema, talvolta considerandola una sfida da affrontare attraverso il riconoscimento e la tutela del diritto all'educazione in una società caratterizzata da nuove configurazioni demografiche. Storicamente le pratiche rivolte agli studenti neo-arrivati, oppure sviluppate in una prospettiva più ampia di educazione alla cittadinanza e all'interculturalità, si sono originate "dal basso", grazie all'iniziativa di insegnanti, educatori e dirigenti scolastici che hanno ideato e realizzato esperienze ritenute adeguate agli scopi educativi prefissati (Fiorucci, 2020; Ministero dell'Istruzione, 2022). Sono stati elaborati protocolli di accoglienza e documenti di orientamento a sostegno della progettazione di interventi specifici, mirati a bisogni educativi di natura linguistico-culturale; promosse giornate di scambi interculturali con la partecipazione di associazioni territoriali e famiglie; sperimentati interventi fondati su elementi cross-culturali quali il cibo, la musica o il gioco (Ongini, 2019; Caon & Ongini, 2008); avviate esperienze nei luoghi pubblici di *coappartenenza situazionale* (Zoletto, 2012). Tali pratiche, dirette perlopiù a studenti con *background* migratorio, sono state concepite, attuate e valutate con differenti livelli di intenzionalità e di rigore scientifico e pedagogico. Per diverse ragioni, spesso legate a difficoltà organizzative o alla forza delle consuetudini consolidate, gli educatori rischiano di trascurare la risorsa di cui la scuola italiana è maggiormente fornita: i suoi studenti. In questa prospettiva si colloca l'adozione di pratiche di educazione tra pari, variamente indicate nella letteratura internazionale come *peer mentoring*, *peer tutoring* o *peer education*. Tali interventi possono assumere forme differenti a seconda degli obiettivi perseguiti (integrativi, interculturali, ecc…) e rivolgersi a diversi gruppi di giovani in formazione (Ministero dell'Istruzione, 2022). Tuttavia, le esperienze di educazione tra pari in ambito interculturale risultano molto più diffuse nella prassi che rigorosamente indagate dalla ricerca, lasciando così un notevole vuoto conoscitivo. Colmare tale lacuna in ambito scientifico consentirebbe di comprendere meglio aspetti specifici di questi dispositivi educativi, ad esempio quali competenze essi promuovano e quali significati gli stessi studenti attribuiscano alle esperienze vissute.

Il presente studio intende indagare lo sviluppo di competenze interculturali/sociali e delle culture giovanili locali che emergono negli interventi di educazione tra pari promossi da adolescenti con e senza *background* migratorio, concepiti come attività complementari ai processi di istruzione e di inclusione scolastica nella scuola secondaria di secondo grado. Per fare ciò occorre disambiguare alcuni aspetti terminologico-concettuali. Nel presente lavoro si adotta provvisoriamente l'espressione "educazione tra pari interculturale" per indicare quelle pratiche accomunate da una relazione tra due o più studenti appartenenti alla stessa fascia d'età, che si incontrano periodicamente per svolgere attività finalizzate ad agevolare, almeno per lo studente neo-arrivato, la comprensione del contesto scolastico, delle sue regole, esplicite e implicite, e la partecipazione alla vita sociale. Lo studente neo-arrivato può essere affiancato da un coetaneo con o senza *background* migratorio, già competente del sistema sociale o scolastico di riferimento. A seconda delle attività, degli obiettivi o delle caratteristiche dei partecipanti, tali interventi possono assumere la denominazione di *peer tutoring*, *peer mentoring* o *peer education* ecc…

Secondo Topping ed Ehly (1998), il *peer tutoring* si caratterizza per la distinzione di ruoli fra tutor e *tutee*, con un'attenzione specifica ai contenuti curricolari, sviluppati attraverso interazioni strutturate e supportate da materiali e formazione dedicati. Il *peer tutoring* interculturale può assumere la forma di un apprendimento cooperativo con molteplici finalità: riduzione dei pregiudizi, sostegno sociale, acquisizione di conoscenze disciplinari e sviluppo di competenze sociali. Chiari (2011) ha evidenziato come il tutoraggio tra studenti eterogenei per abilità e *background* favorisca l'apprendimento e promuova relazioni *interetniche* positive (*sic*!). Analogamente, studi condotti in contesti anglosassoni e israeliani hanno mostrato come il *peer tutoring* cooperativo incrementi le interazioni intergruppo e la coesione

sociale, confermando la teoria del contatto di Allport (1973; Chiari, 2011). Baudrit (2007) ha inoltre osservato che il tutorato interculturale è favorito dalla congruenza sociale e cognitiva tra i partecipanti. Topping (2009) propone una tassonomia costituita da tredici categorie per classificare gli interventi di *peer tutoring*, al fine di distinguere le diverse modalità operative in un campo caratterizzato da significative ambiguità epistemologiche e definitorie.

La *peer education*, nella formulazione anglofona, si riferisce a interventi che mirano alla condivisione di informazioni, atteggiamenti e comportamenti, soprattutto in ambito socio-sanitario, e sono realizzati da pari non professionisti verso soggetti che condividono condizioni simili, quali possono essere l'età, l'esperienza migratoria o altre situazioni di vita (Di Cesare & Giammetta, 2018; Cowie & Wallace, 2000). Tale approccio può sostenere il processo di inserimento sociale di soggetti migranti e contribuire al superamento dei traumi derivanti da esperienze migratorie forzate (Griffiths et al., 2009; Elswick et al., 2021).

Diverso è il *mentoring*, inteso come accompagnamento educativo fondato su una relazione intensa e duratura tra un giovane e un adulto più esperto, che non segue un curriculum prestabilito ma mira a favorire lo sviluppo personale del *mentee* (DuBois & Karcher, 2014). Il *peer mentoring*, variante meno diffusa, prevede invece che i *mentors* siano coetanei (*peers* in quanto non-adulti) del *mentee*, e trova applicazione, ad esempio, nelle università con lo scopo di sostenere le matricole o in scuole secondarie per studenti a rischio. Negli Stati Uniti tale pratica è molto più consolidata che in Europa (Marino et al., 2020) in quanto considerata capace di raggiungere una vasta popolazione giovanile con costi contenuti, pur con risultati ritenuti modesti dalle meta-analisi (Rhodes & DuBois, 2008; DuBois et al., 2011; Raposa et al., 2019; Hattie, 2023). Oberoi (2016), in particolare, ha mostrato come il *mentoring* e il *peer mentoring* possano favorire l'inclusione sociale dei giovani migranti e rifugiati, migliorando il loro adattamento, l'integrazione e l'impegno scolastico, grazie anche al ruolo dei mentori come mediatori culturali. In adolescenza, la rilevanza del gruppo dei pari suggerisce che esperienze di *peer mentoring* "interculturale" possano rappresentare un dispositivo promettente (Crooks et al., 2021).

Queste *praxis* (Baldacci, 2022) di educazione tra pari, pur differenziandosi per aspetti oggettivi e per le interpretazioni che ne danno le diverse tradizioni pedagogiche, condividono alcuni elementi: l'educazione intesa nel senso ampio che la parola assume in lingua italiana (Palomba, 2018), l'assenza di professionalità specifiche, la stabilità relativa dei ruoli, la durata adeguatamente estesa perché emergano benefici, nonché i vantaggi reciproci per entrambi i partecipanti, che assumono una postura attiva (Biasin, 2010; 2018).

In questi ampi argini si collocano anche gli interventi progettati nelle scuole in stretta collaborazione con istituti di ricerca afferenti al progetto INTO che ha coinvolto partner scientifici europei per la realizzazione di progetti che coinvolgevano studenti autoctoni e neo-arrivati in alcuni istituti scolastici nonché le esperienze italiane raccolte attorno al progetto "Almeno una stella" (Favaro & Napoli, 2016). Come si legge nelle *INTO Guidelines* (2014, p. 6): "*In general, intercultural* [peer] *mentoring consists of encouraging students from different cultures to collaborate by working in pairs. One student may be from the host culture and the other the newly arrived immigrant, or they may both be from the same culture of origin but have achieved different degrees of integration into the host society or school.*" Tali interventi mirano a facilitare i processi di integrazione scolastica, a rafforzare le *life skills* e il rendimento degli studenti coinvolti, oltre a promuovere l'apprendimento della lingua del paese ospitante (No-Guiterrez et al., 2020; Messiou & Azaola, 2018). Nonostante la parzialità e la non sistematicità degli interventi, la ricerca ne evidenzia gli effetti positivi sull'inclusione, sull'apprendimento linguistico, sulle relazioni interpersonali, sull'autostima e sullo sviluppo di competenze trasversali.

2. Obiettivi e interrogativi

(A) Dall'analisi della letteratura di riferimento emerge come tutti gli studi riferibili a *praxis* di educazione tra pari interculturale esaminati rilevino una duplice carenza: da un lato il numero ridotto di esperienze documentate, dall'altro la scarsità di approfondimenti epistemologicamente adeguati che ne consentano uno studio accurato. Fatta eccezione per alcuni *report* istituzionali o documenti descrittivi di scuole ed enti, non è possibile stabilire con precisione la diffusione di pratiche di tutorato tra coetanei con o senza *background* migratorio. Le revisioni già disponibili mostrano chiaramente come solo una minima parte di tali esperienze sia stata oggetto di studi pedagogici. Fare ricerca su questo oggetto significa contribuire a colmare un vuoto di letteratura.

(B) La maggior parte delle ricerche individuate si concentra sulle competenze acquisite dai *mentee* in termini di rendimento scolastico, progressi linguistici o capacità di integrazione sociale, e, in alcuni casi, sulle competenze sviluppate dai compagni, come abilità relazionali e capacità di agire in contesti caratterizzati da diversità culturale. Accanto ai questionari basati su scale psicometriche diffuse perlopiù in area anglosassone, compaiono talvolta interviste e diari di bordo compilati dai partecipanti per arricchire i dati con ulteriori informazioni. Anche in questi casi, costrutti e obiettivi sono fissati dagli adulti, mentre i giovani si limitano perlopiù a seguirne le indicazioni. L'impostazione di ricerca prevalente è di tipo deduttivo e tende a valutare o certificare il raggiungimento di obiettivi prefissati.

(C) Nella letteratura anglofona e in Baudrit, 'interculturale' indica perlopiù la semplice compresenza di gruppi culturali considerati differenti. L'uso appare dunque in larga misura sovrapponibile a quello del termine "multiculturale", salvo il riferimento a scambi comunicativi tra individui. La riflessione pedagogica italiana ha più volte indagato le distanze e le convergenze tra queste due prospettive e ha proposto, attraverso un progetto intenzionale e trasformativo della realtà multiculturale quale l'educazione interculturale (Agostinetto, 2022), la possibilità di generare in chi vi prende parte l'esercizio e lo sviluppo di specifiche competenze.

Se lo sviluppo di competenze interculturali non è l'unico elemento a caratterizzare un intervento educativo come autenticamente interculturale (Umbro, 2025), resta tuttavia vero che tali competenze rivestono un ruolo centrale. Una revisione della letteratura, *attualmente* non ancora pubblicata, segnala l'assenza di studi che abbiano analizzato progetti di educazione tra pari rivolti ad adolescenti tra i 13 e i 18 anni con *background* migratorio in relazione allo sviluppo di competenze interculturali o di cultura democratica (Umbro, 2026).

Il lavoro di cui qui si presenta, traccia programmatica di un progetto in corso di realizzazione, è mosso dal triplice obiettivo di contribuire a colmare una lacuna (A) negli studi su educazione tra pari interculturale ponendo sotto la lente della ricerca gli interventi realizzati in tre istituti scolastici che adottano questa *praxis* (C) in una prospettiva che possa mettere in luce quali competenze interculturali e di cultura democratica vengono esercitate e sviluppate dai partecipanti (B) assumendo non solo la prospettiva consuetudinaria degli adulti ma cercando di sondare le reti di significati (Geertz, 1987) che i giovani partecipanti tessono attorno alla propria esperienza. Le domande che orientano l'indagine progettata secondo le traiettorie rappresentate in Figura 1 sono le seguenti: "Quali significati gli adolescenti attribuiscono alle pratiche di educazione tra pari nella scuola secondaria di secondo grado?" e "In che modo tali pratiche possono contribuire allo sviluppo di competenze di cultura democratica?".

3. Scelte metodologiche e procedurali

Lo studio qui discusso è stato realizzato in due istituti di istruzione secondaria di secondo grado di Roma, nei quali, per l'intero anno scolastico 2024/2025, sono stati attivati progetti di educazione tra pari. Le scuole si trovano nei quartieri di Tor Bella Monaca e Anagnina e condividono alcune caratteristiche socio-demografiche rilevanti: entrambe appartengono alla cosiddetta "seconda corona" periferica

della Capitale, presentano livelli di istruzione inferiori alla media cittadina, tassi di disoccupazione a due cifre (13% a Tor Bella Monaca e 11,8% ad Anagnina), una quota di giovani NEET pari rispettivamente al 13,9% e al 9,9%, una percentuale di residenti stranieri superiore al 10% e significative differenze nel reddito medio pro capite rispetto al valore urbano complessivo (vedansi Cederna, 2018; Lelo et al., 2021; Roma Capitale, 2023).

La scelta del paradigma e dell'impostazione metodologica risponde a precise esigenze di coerenza con gli obiettivi della ricerca. Muovendo dall'orizzonte del costruttivismo sociale (Tarozzi, 2002; Trinchero, 2004; Mortari, 2007), l'indagine assume una radice ontologica interpretativista partendo dal presupposto che gli individui vivono all'interno di mondi di significati socialmente costruiti, che richiedono processi di interpretazione per essere compresi e resi comunicabili. L'adozione della *Naturalistic Inquiry* (Lincoln & Guba, 1985; Cohen et al., 2018) si fonda quindi sull'idea che i fenomeni educativi vadano osservati nel loro *setting* naturale, senza imporre *a priori* schemi rigidi di raccolta dati o campionamenti di tipo statistico, ma piuttosto selezionando situazioni e partecipanti sulla base della rilevanza e della ricchezza informativa che essi offrono.

Il disegno di ricerca è qualitativo (Tarozzi, 2002; Benvenuto, 2015), sviluppato a partire da domande aperte e dall'esplorazione delle esperienze vissute dai soggetti coinvolti. Il metodo si avvicina allo stile etnografico (Spradley, 1980; Paolone, 2012), in quanto mira a rappresentare le forme di vita sociale di gruppi umani attraverso la partecipazione del ricercatore, restituendo le molteplici prospettive in gioco e facendo emergere problemi, tensioni e possibilità che si sviluppano nel corso dell'interazione. La cultura viene intesa, in senso *geertziano* (Geertz, 1987), come una "ragnatela di significati" (*web of meanings*) in cui i giovani si muovono e che contribuiscono a tessere attraverso le proprie pratiche. Pur non potendo essere considerata un'etnografia pura gli strumenti di ricerca generalmente associati a questa metodologia (Mortari, & Ghirotto, 2019; Sorzio, 2005) sono utili per dirigerci verso gli obiettivi delineati dalla prima domanda di ricerca.

Questa impostazione metodologica permette non soltanto di cogliere le dinamiche evidenti e dichiarate, ma anche di dare spazio ai significati che gli stessi adolescenti attribuiscono alle loro esperienze, valorizzando la loro voce e la loro capacità di interpretare i contesti educativi che abitano. A partire dalle trascrizioni di osservazioni e interviste e dai documenti redatti dai partecipanti si è scelto di operare un'analisi tematica (Braun & Clarke, 2019) per ordinare le ricche informazioni raccolte e individuare *pattern* di significato ripetuti. Gli strumenti utilizzati per raccogliere le informazioni necessarie a rispondere alla prima domanda di ricerca saranno brevemente presentati di seguito.

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca, si è fatto ricorso a un quadro concettuale elaborato da un gruppo di esperti incaricati dal Consiglio d'Europa, che ha dato vita al *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (CoE, 2018; d'ora in poi FCDC). Tale quadro costituisce un riferimento teorico sistematico per definire e promuovere le competenze necessarie a partecipare in modo attivo e responsabile alla vita democratica in contesti caratterizzati da diversità culturale e sociale. La scelta del FCDC si giustifica in ragione della particolare attenzione che il quadro rivolge alle competenze interculturali, considerate come risorse necessarie per vivere da cittadini attivi le situazioni multiculturali. Sono infatti definite come "*capacità di mobilitare e utilizzare risorse psicologiche rilevanti per rispondere in maniera appropriata ed efficace alle richieste, sfide e opportunità delle situazioni democratiche*" (CoE, 2018, p. 32). Il FCDC articola le competenze in quattro categorie principali (vedasi Figura 2; Barrett et al., 2021), corrispondenti alle risorse psicologiche: valori, atteggiamenti, abilità e conoscenze e comprensioni critiche. Oltre a fornire una base teorica, il FCDC permette di tradurre le competenze in obiettivi educativi concreti e osservabili mediante una griglia di indicatori, assegnando almeno sei descrittori a ciascuna delle venti competenze e distinguendo questi tra livello base, intermedio e avanzato (Figura 2). Questi descrittori permettono la costruzione di una griglia che consenta di osservare sistematicamente l'esercizio delle competenze in contesti educativi, fornendo uno strumento pratico non solo per la progettazione e la realizzazione ma anche per la valutazione dei percorsi formativi e delle competenze di cultura democratica di chi vi partecipa. Una volta raccolti i dati mediante la griglia, sarà

possibile identificare le competenze maggiormente esercitate dai soggetti partecipanti e condurre un'analisi comparativa finalizzata a individuare le competenze prevalenti tra gli alunni neo-arrivati, gli studenti tutor e i giovani di seconda generazione.

Di seguito vengono presentati gli strumenti coerenti con l'impostazione di ricerca, adottati mediante una triangolazione di metodi e osservatori.

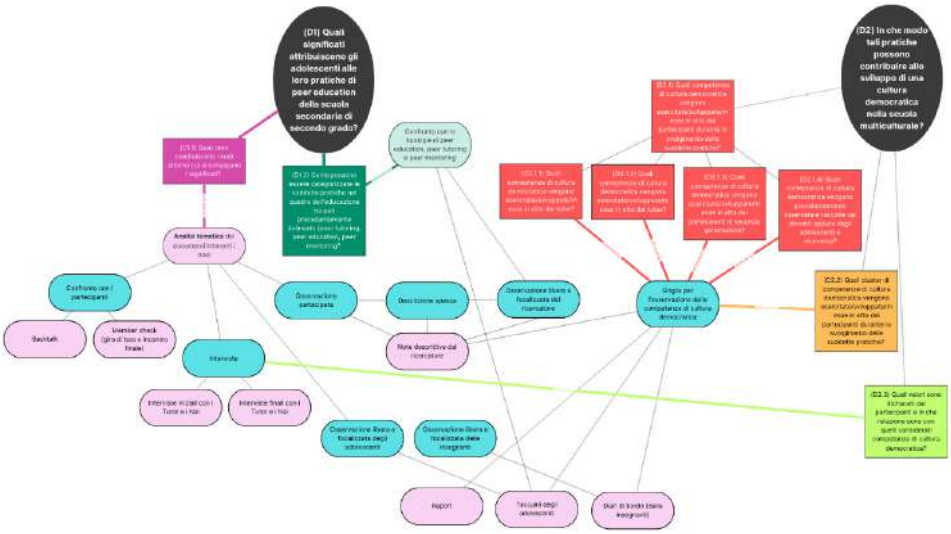


Fig. 1 – Disegno di ricerca

Osservazione partecipante. L'osservazione partecipante rappresenta il principale strumento delle ricerche di stile etnografico in cui il ricercatore si immerge direttamente e per un periodo prolungato all'interno di un gruppo sociale, condividendone l'ambiente fisico e socio-culturale e instaurando un rapporto di interazione personale. La prolungata presenza del ricercatore favorisce una desensibilizzazione della popolazione alla sua presenza riducendone la reattività (Guba & Lincoln, 1985, p. 304). Nel presente studio, la presenza è stata garantita in ogni momento comunitario per tutta la durata del progetto, assicurando una osservazione costante e contestualizzata. L'accesso al campo, mediato da *gatekeeper*, ha condotto a una partecipazione del ricercatore dapprima moderata e successivamente attiva (Spradley, 1980), caratterizzata da un particolare equilibrio tra *insider* e *outsider* attraverso un distacco controllato e interventi limitati. Nella prima metà del progetto educativo ciò è stato mantenuto presentando il ricercatore/sottoscritto come "ultimo arrivato" bisognoso di spiegazioni e chiarimenti (il *novizio culturale* di Pastori, 2017, 136) mentre con l'aumento della fiducia la partecipazione si è fatta più attiva, favorendo momenti di dialogo, domande, e provocazioni al fine di stimolare reazioni e raccogliere *feedback* in occasione delle assemblee. Le note osservative sono state raccolte nel diario del ricercatore nel quale si è cercato di rappresentare una descrizione *spessa* (Geertz, 1987). Le 16 sessioni di osservazione partecipante del ricercatore, realizzate durante gli incontri comuni del progetto scolastico delle due scuole tra Ottobre 2024 e Giugno 2025, sono state verbalizzate in altrettanti file di Word.

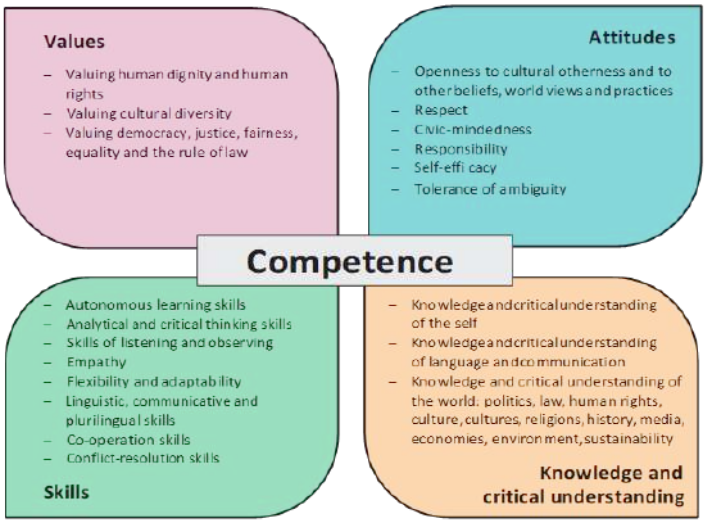


Fig. 2 – Butterfly model delle competenze di cultura democratica (CoE, 2018, vol. 1, p. 38)

Osservazione focalizzata e strutturata. Altri tipi di osservazione (Cardano & Ortalda, 2021) sono stati condotti dal ricercatore, dalle insegnanti e dagli adolescenti stessi che hanno riportato nei propri diari ciò che ha colpito la loro attenzione: osservazione descrittiva (esplorazione ampia del contesto senza a-prioristiche restrizioni di campo), focalizzata (in grado di approfondire aspetti specifici del fenomeno come le interazioni tra gruppi di soggetti o la tipologia di partecipazione di alcuni giovani alle attività) e selettiva (concentrata sulle azioni di un determinato soggetto o sul comportamento competente) che è stata svolta anche con una griglia costruita a partire dai descrittori del FCDC. Questa griglia di osservazione (vedasi Figura 3) è stata utilizzata dagli adulti chiamati a fornire nel proprio diario descrizioni relative a comportamenti riconducibili ad uno o più descrittori contrassegnati da un numero. L'osservazione focalizzata è stata condotta su aspetti emersi durante l'osservazione descrittiva libera dal ricercatore, dagli insegnanti quando non direttamente impegnati con la condizione delle attività progettuali e, in alcuni casi, dai giovani partecipanti.

Diari di bordo. I diari rappresentano uno strumento efficace per documentare e narrare esperienze vissute in prima persona (Benvenuto, 2015) e sono tra le poche tecniche la cui validità è ampiamente riconosciuta nello studio dello sviluppo delle competenze interculturali (Baiutti, 2017). I diari delle docenti sono fattivamente costituiti da moduli (*Google forms*) su cui le insegnanti, al termine di ogni incontro con i ragazzi o di staff avevano modo di registrare informazioni (data, attività svolta, osservazioni di vario tipo, suggerimenti, note, valutazioni *in itinere*) e raccogliere riflessioni che accompagnavano il proprio operato. In una specifica sezione del diario digitale le insegnanti avevano modo di inserire nello strumento digitale, in corrispondenza di determinati indicatori e relativi codici numerici, la descrizione di situazioni osservate e dettagliate.

Uno strumento analogo era previsto per gli adolescenti, che al termine di ogni incontro compilavano un diario digitale (*Google forms*). In esso registravano informazioni sull'attività svolta (data, luogo, tipologia, promotore, obiettivi immediati e futuri) e descrivevano episodi nei quali ritenevano di avere agito in modo competente o di avere osservato tale comportamento nei coetanei, collegandoli a uno o più descrittori del FCDC.

Interviste. Nel presente lavoro è stato adottato lo strumento dell'intervista qualitativa in forma semi-strutturata e discorsiva, ritenuta particolarmente idonea ad accogliere i punti di vista dei partecipanti e

a favorire l'emersione di significati personali (Cardano, 2011). Tale impostazione risponde alla prospettiva descritta da Bichi (2002), come equilibrio tra traccia predefinita e libertà narrativa.

L'intervista, intesa come conversazione regolata da una finalità cognitiva (Gianturco, 2005), si configura come relazione asimmetrica, in cui l'intervistatore conserva la responsabilità di orientare il dialogo tutelando al contempo la sensibilità dell'interlocutore (Kanizsa, 2000). In questa prospettiva sono state elaborate tracce flessibili che hanno guidato il colloquio senza rigidità, lasciando ampio spazio all'espressione soggettiva.

Le interviste iniziali, rivolte a tutor e studenti neo-arrivati, avevano carattere esplorativo e si concentravano su elementi biografici, esperienze pregresse, motivazioni e appartenenze, concludendosi con riflessioni sul ruolo della scuola come contesto di accoglienza. Le interviste finali, invece, sono state articolate in due parti: una valutativa, volta a raccogliere opinioni sul percorso di *peer education* e sulle competenze sviluppate; l'altra riflessiva, centrata sulla discussione di osservazioni e interpretazioni emerse durante la ricerca, così da promuovere una co-costruzione di significato tra ricercatore e intervistati.

Questo impianto metodologico ha reso possibile non solo la raccolta di dati empirici rilevanti, ma anche l'attivazione di un processo dialogico che ha valorizzato la voce dei soggetti coinvolti come testimonianza privilegiata della loro esperienza. Le interviste iniziali sono state realizzate nell'ottobre 2024, mentre quelle finali tra maggio e giugno 2025, in orario scolastico e negli spazi interni agli istituti.

Confronto con i partecipanti: *backtalk* e *member check*. Nell'ambito della ricerca qualitativa, i *member check* consentono di sottoporre i dati e le prime interpretazioni al giudizio dei partecipanti, trasformandoli in un'occasione di prova per la credibilità della ricerca (Guba, 1981; Cardano & Ortalda, 2021). Questo processo dialogico permette di verificare la coerenza delle intuizioni del ricercatore con la prospettiva dei soggetti coinvolti e si affianca a ciò che Cardano (2011, p.128) definisce *backtalk*, ossia l'insieme dei commenti e delle osservazioni "native" rivolte all'osservatore in merito alle sue interpretazioni. In questo lavoro si è scelto di integrare entrambe le pratiche in diversi momenti: da un lato, attraverso occasioni spontanee di confronto a margine degli incontri con i giovani, sfruttate per approfondire aspetti biografici o emotivi emersi in modo non programmato; dall'altro, mediante due momenti formali di verifica collettiva, a metà e al termine del progetto, nei quali il gruppo ha potuto discutere obiettivi, criticità e sviluppi delle attività. I *member check* e i *backtalk* hanno costituito non soltanto un dispositivo di controllo epistemologico, ma anche un'occasione di partecipazione attiva e di corresponsabilità conoscitiva, rafforzando la dimensione dialogica e partecipativa dell'intero disegno di ricerca. La verbalizzazione di queste pratiche è stata inclusa nelle osservazioni del ricercatore.

Artefatti. Al termine dell'annualità progettuale, i partecipanti hanno ideato e realizzato due artefatti destinati a supportare i loro compagni attuali e futuri. Un gruppo ha ideato una "guida alla scuola" articolata in diverse *slides*, redatte nelle lingue conosciute dagli studenti, da offrire ai neo-iscritti degli anni successivi. Un'altra scuola ha avviato la realizzazione di un breve podcast, articolato in un numero limitato di puntate, volto a raccontare le difficoltà incontrate dagli studenti con background migratorio in Italia e a offrire strategie "per cavarsela", sia come guida per i coetanei, sia come strumento di sensibilizzazione per adulti e insegnanti.

4. Openness to cultural otherness

ID	Key No.	Descriptor	Classification
401	Key 21	Shows interest in learning about people's beliefs, values, traditions and world views	Basic
402	Key 22	Expresses interest in travelling to other countries	Basic
403		Uses opportunities to meet new people	BI
404	Key 23	Expresses curiosity about other beliefs and interpretations and other cultural orientations and affiliations	Intermediate
405	Key 24	Expresses an appreciation of the opportunity to have experiences of other cultures	Intermediate
406		Expresses interest in working with people from different cultural backgrounds	IA
407		Enjoys having discussions with people whose ideas and values are different from his/her own	IA
408		Expresses a willingness to relate to others who are perceived to be different from himself/herself	IA
409	Key 25	Seeks and welcomes opportunities for encountering people with different values, customs and behaviours	Advanced
410	Key 26	Seeks contact with other people in order to learn about their culture	Advanced

Fig. 3 – Set di descrittori associati alla competenza "Apertura all'alterità culturale" (CoE, 2018, vol. 2, p. 29)

4. Esiti preliminari e stato dell'arte della ricerca

Dai dati raccolti mediante le osservazioni con griglia del ricercatore e i diari di studenti e insegnanti emerge che i cinquanta adolescenti coinvolti nei progetti scolastici hanno manifestato comportamenti riconducibili a tutte le competenze di cultura democratica. Tra le venti competenze previste dal FCDC, non sono state incluse le tre relative ai valori, per le quali è stato previsto un confronto specifico tra i valori dichiarati dai partecipanti durante le interviste e quelli codificati dal *framework* (D2.3 nella Figura 1). Da una prima elaborazione risulta che le competenze più frequentemente osservate sono l'abilità di cooperazione e gli atteggiamenti di rispetto e senso civico (Tabella 1). Se si analizzano le differenze tra competenze auto-osservate dai giovani e quelle rilevate dagli adulti, emerge che tale ordine gerarchico si mantiene sostanzialmente invariato. Tuttavia, il numero complessivo di comportamenti segnalati dagli adulti risulta superiore a quello registrato dagli studenti rispetto a sé stessi. In questi ultimi assumono maggiore rilievo il rispetto, l'apertura all'alterità culturale e le abilità di ascolto e osservazione.

La ricerca è tuttora in corso e si trova nella fase iniziale di analisi dei dati, i cui risultati saranno oggetto di contributi successivi. I prossimi sviluppi prevedono: un confronto tra i valori emersi dalle interviste e le prime tre competenze del FCDC (D2.3); un approfondimento sulle competenze e sui *cluster* di competenze (D2.1.4) esercitate da neo-arrivati (D2.1.2), tutor (D2.1.1) e giovani appartenenti alle cosiddette seconde generazioni (D2.1.3); un'analisi tematica dei contributi prodotti dagli adolescenti (diari, interviste, *backtalk*, *member check* e annotazioni raccolte dal ricercatore durante le osservazioni), finalizzata a ricostruire la rete di significati generata dai partecipanti (D1.1). Al momento della presentazione (giugno 2025), l'annualità del progetto nelle due scuole è prossima alla conclusione e la raccolta dei dati risulta ancora in corso. Le interviste sono state trascritte con il metodo TAB (Cardano & Ortalda, 2021) e, insieme al materiale menzionato, saranno analizzate attraverso il software per l'analisi qualitativa dei dati Nvivo. Con lo scopo di rispondere alla prima domanda di ricerca, questa parte del lavoro sarà la più densa.

Un obiettivo secondario della ricerca (D1.2) è l'inserimento della pratica di educazione tra pari interculturale qui studiata nel quadro concettuale alla *peer education* (Shiner, 1999) del *peer tutoring*, secondo le categorie proposte da Topping (2009), e secondo le caratteristiche del *peer mentoring* (Karcher e Nakkula, 2010).

5. Limiti e prospettive

Il coinvolgimento di un numero limitato di scuole, dovuto alla difficoltà di realizzazione di progetti partecipativi, ha permesso un'analisi approfondita dei contesti locali e delle culture dei gruppi partecipanti, orientando la ricerca più verso lo studio del contesto che verso una comparazione tra casi. L'ingresso del ricercatore nelle due istituzioni ha comportato un notevole impegno procedurale e organizzativo, che ha reso complesso l'avvio dei progetti e dello studio ad essi associato.

Presentare la ricerca nel suo farsi significa poter restituire solo parzialmente la ricchezza metodologica e delle informazioni raccolte, alle quali si intende rendere giustizia con uno studio più ampio in termini di tempo di studio e spazio espositivo, compensando così, idealmente, anche l'impegno dei giovani partecipanti.

Le pratiche di educazione tra pari interculturale, analogamente a esperienze come il *debate* e il *role-play* (CoE, 2018, vol. 1; Barrett et al., 2021), si confermano dispositivi di educazione promettenti per lo sviluppo di competenze di cultura democratica. Per quanto emergano limiti quando si tenta di valutare tali esperienze e gli studi che le hanno per oggetto con criteri quantitativi, rimane fondamentale adottare una prospettiva interpretativa che tenga conto della complessità e della specificità del contesto analizzato.

Competenze	Osservazioni degli adolescenti	Osservazioni degli adulti	**Totale (Oss. adolescenti + Oss. adulti)**
Co-operation skills	10	**85**	**95**
Respect	**25**	**41**	**66**
Civic-mindedness	11	**35**	**46**
Skills of listening and observing	**16**	26	42
Openness to cultural otherness	**21**	18	39
Empathy	12	26	38
Linguistic, communicative and plurilingual skills	10	28	38
Autonomous learning skills	10	15	25
Responsibility	12	11	23
Analytical and critical thinking skills	6	10	16
Self-efficacy	11	4	15
Tolerance of ambiguity	8	6	14
Flexibility and adaptability	6	6	12
Knowledge and critical understanding of the self	3	6	9

Conflict-resolution skills	3	0	3
Knowledge and critical understanding of the world	1	1	2
Knowledge and critical understanding of language and communication	0	1	1

I risultati offrono indicazioni a chi opera nel campo dell'educazione tra pari mostrando il funzionamento di tali pratiche in contesti locali spesso esclusi dalle indagini, e suggerendone una possibile estensione a livello scolastico più ampio (Messiou & Azaola, 2018) e in linea con le indicazioni della letteratura (Crooks et al., 2021). Lo studio contribuisce inoltre a colmare la carenza di dati empirici segnalata in letteratura e valorizza la voce dei giovani, elemento cruciale per migliorare le pratiche di accoglienza nei singoli istituti e per orientare scelte educative e politiche a livello territoriale e nazionale.

In conclusione: agli aspetti cognitivi analizzati si affiancano considerazioni etiche e pedagogiche quivi escluse, legate alla responsabilità di garantire pratiche educative all'altezza dei giovani a cui sono rivolte. Lo scopo di questo contributo è aprire un dialogo e invitare chi desideri offrire suggerimenti o collaborare per approfondire lo studio delle pratiche di educazione tra pari, con l'obiettivo di migliorare il percorso educativo e di ricerca avviato.

Riferimenti bibliografici

Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa*. FrancoAngeli.

Allport, G.W. (1973). *La natura del pregiudizio*. La Nuova Italia.

Baiutti, M. (2017). *Competenza interculturale e mobilità studentesca. Riflessioni pedagogiche per la valutazione*. ETS.

Baldacci, M. (2022). *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*. FrancoAngeli.

Barrett, M., Aceska, N., Azzouz, N., Baró, C., Baytelman, A., Cenci, S., Chushak, K., Clifford, A., Dautaj, A., Filippov, V., Fursa, I., Gebauer, B., Gozuyasli, N., Larraz, V., Mehdiyeva, N., Mihail, R., Ouakrim-Soivio, R., Paaske, N., Ranonyte, A., Scerri, L., Serjanaj, A., Stankovski, D., Stanojevi , N., Şuţă M., & Valeči , H. (2021). *Assessing competences for democratic culture. Principles, methods, examples*. Council of Europe Publishing.

Baudrit, A. (2007). *Le tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique*. De Boeck Université.

Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci.

Biasin, C. (2010). *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti*. FrancoAngeli.

Biasin, C. (2018). Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato. *Studium Educationis, 19*(1), 13-32.

Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Vita e Pensiero.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Caon, F., & Ongini, V. (2008). *L'intercultura nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*. Sinnos.

Cardano, M. (2011). *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Carocci.

Cardano, M., & Ortalda, F. (2021). *L'analisi qualitativa*. UTET.

Cederna, G. (Ed.) (2018). *Atlante dell'infanzia a rischio. Le periferie dei bambini*. Save the Children.

Chiari, G. (2011). *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica dell'educazione tra pari*. Quaderni del Dipartimento di sociologia e ricerca sociale.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. (8th edition). Sage.

Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. 3 voll. Council of Europe Publishing.

Crooks, C.V., Kubishyn, N., Noyes, A., & Kayssi, G. (2021). Engaging peers to promote well being and inclusion of newcomer students: A call for equity informed peer interventions. *Psychology in the Schools, 59(1)*, 2422-2437. https://doi.org/10.1002/pits.22623

Di Cesare, G., & Giammetta, R. (2018). *L'adolescenza come risorsa*. Carocci.
DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How Effective Are Mentoring Programs for Youth? A Systematic Assessment of the Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, *12*(2), 57-91. https://doi.org/10.1177/1529100611414806
DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (Eds.) (2014). *Handbook of youth mentoring* (2nd ed.). Sage.
Elswick, S., Washington, G., Mangrum-Apple, H., Peterson, C., Barnes, E., Pirkey, P., & Watson, J. (2021). Trauma Healing Club: Utilizing culturally responsive processes in the implementation of an after-school group intervention to address trauma among African refugees. *Journal of Children and Adolescent Trauma*, 15(1), 155–166. https://doi.org/10.1007/s40653-021-00387-5
Favaro, G., & Napoli, M. (2016). *Almeno una stella. Un progetto di tutoraggio per gli adolescenti immigrati*. Franco-Angeli.
Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. FrancoAngeli.
Geertz, C. (1987). *Interpretazione di culture*. Il Mulino.
Gianturco, G. (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Guerini e Associati.
Griffiths, M., Sawrikar, P., & Muir, K. (2009). Culturally appropriate mentoring for Horn of African young people in Australia. *Youth Studies Australia*, 28(2), 32–40.
Guba, E. G. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *Educational Communication and Technology*, *29*(2), 75–91. https://doi.org/10.1007/BF02766777
Hattie, J. (2023). *Visible learning: the sequel. A synthesis of over 2100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003380542
INTO Consortium. (2014). *Guidelines to implementing the mentoring model*. Erasmus+ INTO Project.
Kanizsa, S. (2000). L'intervista nella ricerca educativa. In S. Mantovani (Ed.), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Bruno Mondadori.
Karcher, M.J., & Nakkula, M.J. (2010). Closing the mentoring gap: A framework for understanding the effects of school-based mentoring. In T. L. Rhodes & J. DuBois (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (pp. 13-32) Sage. https://doi.org/10.4135/9781412996907
Lelo, K., Monni, S., & Tomassi, F. (2021). *Le Sette Rome. La capitale delle disuguaglianze raccontata in 29 mappe.* Donzelli.
Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
Marino, C., Santinello, M., Lenzi, M., Santoro, P., Bergamin, M., Gaboardi, Calcagnì, A., Altoè, G., & Perkins, D.D. (2020). Can mentoring promote self-esteem and school connectedness? An evaluation of the mentor-UP project. *Psychosocial Intervention*, *29*(1), 1-8. https://doi.org/10.5093/pi2019a13
Messiou, K., & Azaola, M. C. (2018). A peer-mentoring scheme for immigrant students in English secondary schools: A support mechanism for promoting inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 142–157. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362047
Ministero dell'Istruzione. (2022). *Orientamenti interculturali*.
Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca pedagogica*. Carocci.
Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.
No-Gutiérrez, M. P., Rodríguez-Conde, M.J., Torrecilla Sánchez, E. M., & Zangrando, V. (2020). Tutoría entre iguales en contextos de educación intercultural. Propuesta de intervención en el marco de los Proyectos INTO y E-EVALINTO Peer tutoring in intercultural education environments. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, *21*(13). https://doi.org/10.14201/eks.23049
Oberoi, A.K. (2016). Mentoring for first-generation immigrant and refugee youth. *National mentoring resource center population review*, 1, 1-28.
Ongini, V. (2019). *Grammatica dell'integrazione*. Laterza.
Palomba, D. (2018). Termini e concetti negli studi in educazione. Una analisi comparativa. *Rivista di storia dell'educazione*, 2, 29-44. https://doi.org/10.4454/rse.v5i2.173
Paolone, A.R. (2012). *Osservare l'educazione. L'etnografia dell'educazione di derivazione antropologico-sociale*. ETS.
Pastori, G. (2017). *In ricerca*. Junior.
Portera, A., La Marca, A., & Catarci, M. (2022). *Pedagogia interculturale*. Morcelliana.
Raposa, E.B., Rhodes, J., Stams, G.J.J.M., Card, N., Burton, S., Schwartz, S., Yoviene Sykes, L.A., Kanchewa, S., Kupersmidt, J. & Hussain, S. (2019). The Effects of Youth Mentoring Programs: A Meta-analysis of Outcome Studies. *Journal of Youth Adolescence*, *48*(1), 423–443. https://doi.org/10.1007/s10964-019-00982-8
Rhodes, J.E., & DuBois, D.L. (2008). Mentoring Relationships and Programs for Youth. *Current Directions in Psychological Science*, *17*(4), 254-258. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00585.x

Roma Capitale. (2023). *Annuario statistico. Cap13: Benessere economico*.
Shiner, M. (1999). Defining peer education. *Journal of Adolescence*, *22*(4), 555-566. https://doi.org/10.1006/-jado.1999.0248
Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Carocci.
Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
Tarozzi, M. (2002). *Metodologia della ricerca educativa*. Carocci.
Topping, K. & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted learning*. Routledge.
Topping, K. (2009). Trends in Peer Learning. In K. Wheldall (Ed.), *Developments in Educational Psychology*. (pp. 53-68). Routledge.
Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.
Umbro, M. (2025). Il peer tutoring: Un dispositivo interculturale, intragenerazionale e intergenerazionale. In F.I. Ambra et al. (a cura di), 2000–2025. *Confini educativi tra generazioni. Un giubileo per l'educazione: Atti del Convegno Nazionale CIRPED* (pp. 288-294). Pensa MultiMedia.
Umbro, M. (2026). *Educazione tra pari nei contesti culturalmente eterogenei.* [Manoscritto non pubblicato].
Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*. FrancoAngeli.

I.22

Strategie di accoglienza e orientamento nei CPIA: un'analisi per contrastare la dispersione scolastica in Liguria

Strategies of Reception and Guidance in CPIAs: An Analysis to Prevent School Dropout in Liguria.

Sissi Pisano
Università degli Studi di Genova, Dipartimento di Scienze della Formazione Primaria
sissi.pisano@edu.unige.it

La ricerca indaga il ruolo delle pratiche di accoglienza e orientamento nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) della Liguria, analizzandone le ricadute sul contrasto alla dispersione scolastica esplicita e implicita. I CPIA, nati con il D.P.R. 263/2012 come eredi dei CTP, si configurano come presìdi educativi deputati a favorire il reinserimento formativo di adulti in condizione di fragilità linguistica, sociale o culturale. Tuttavia, l'elevata eterogeneità dei corsisti e la frammentazione delle pratiche di accoglienza rendono necessario un ripensamento dei modelli organizzativi e relazionali. La ricerca, sviluppata attraverso un disegno integrato di tipo qualitativo e quantitativo, si articola in tre fasi: studio esplorativo con focus group, questionario rivolto ai docenti e percorso di ricerca-azione-formazione tuttora in corso. I risultati preliminari evidenziano un'elevata consapevolezza dell'importanza dell'accoglienza, ma anche una scarsa sistematicità delle pratiche e un monitoraggio disomogeneo degli ingressi e delle uscite. Le interviste agli studenti rivelano esperienze contrastanti, tra percezioni positive e sentimenti di disorientamento legati al mancato riconoscimento delle competenze pregresse.
La ricerca propone un modello di accoglienza orientativa fondato sulla dimensione cognitiva, emotivo-motivazionale e biografica dello studente adulto. I principali punti di forza risiedono nell'approccio partecipativo e nella co-costruzione di strumenti condivisi con i docenti; tra le criticità emergono la difficoltà di continuità dovuta ai corsi PNRR e la necessità di validare nel tempo gli esiti formativi.

Parole chiave: accoglienza, adulti, CPIA, dispersione scolastica, ricerca-azione-formazione.

The research investigates the role of reception and guidance practices within the *Provincial Centers for Adult Education* (CPIA) in the Liguria region, analyzing their impact on both explicit and implicit forms of school dropout. Established under Presidential Decree 263/2012 as successors to the *Permanent Territorial Centers* (CTP), CPIAs function as educational hubs designed to promote the reintegration of adults experiencing linguistic, social, or cultural vulnerability. However, the high heterogeneity of learners and the fragmentation of reception practices call for a rethinking of organizational and relational models.
The study, developed through an integrated qualitative and quantitative research design, unfolds in three phases: an exploratory study with focus groups, a questionnaire addressed to teachers, and an ongoing action research and training pathway. Preliminary results highlight a high level of awareness regarding the importance of reception, but also reveal a lack of systematic approaches and an uneven monitoring of student admissions and dropouts. Student interviews show contrasting experiences, ranging from positive perceptions to feelings of disorientation linked to the lack of recognition of prior competences.
The research proposes a model of *orientative reception* grounded in the cognitive, emotional–motivational, and biographical dimensions of the adult learner. The main strengths lie in the participatory approach and in the co-construction of shared tools with teachers; among the critical issues emerge the difficulty in ensuring continuity, partly due to PNRR-funded courses, and the need to validate educational outcomes over time.

Keywords: adult learners, action-research-training, CPIA, dropout prevention, reception.

1. Quadro teorico di riferimento

Il presente studio si propone di indagare il ruolo delle pratiche di accoglienza e orientamento nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) della Liguria, con l'intento di comprendere in che modo esse influenzino la permanenza, la partecipazione e il successo formativo dei corsisti adulti. L'interrogativo da cui la ricerca prende le mosse riguarda le criticità incontrate da queste istituzioni nel contrasto alla dispersione scolastica, intesa sia nella sua forma esplicita (abbandoni, ritiri, frequenza irregolare), sia nella sua manifestazione implicita, intesa come il mancato raggiungimento delle competenze attese o l'interruzione simbolica del percorso educativo.

I CPIA sono scuole autonome nate con il D.P.R. 263/2012, eredi dei Centri Territoriali Permanenti (CTP), con la finalità esplicita di promuovere l'istruzione degli adulti e di contrastare la dispersione scolastica. Si configurano come presìdi educativi centrati sull'alfabetizzazione, sul conseguimento di titoli di studio del primo ciclo, sull'apprendimento della lingua italiana da parte di cittadini stranieri e, più in generale, sul reinserimento formativo di persone che, per ragioni diverse, si trovano in condizioni di marginalità o discontinuità scolastica. Negli ultimi anni, l'eterogeneità dell'utenza dei CPIA si è ulteriormente ampliata con l'inserimento di minori stranieri, in particolare minori non accompagnati, a partire dai 16 anni e, in alcuni casi, già dai 15 anni, grazie ad accordi specifici tra Regioni e Comuni. Questo fenomeno introduce una tensione strutturale nella missione storica dei CPIA, istituzioni pensate originariamente per l'istruzione degli adulti, come esplicitato anche nella loro denominazione. La presenza di soggetti in età minorile non pone solo una questione terminologica, ma solleva interrogativi profondi di natura pedagogica e didattica; infatti, i modelli formativi adottati devono confrontarsi con esigenze di apprendimento differenti, che richiedono approcci metodologici rinnovati e maggiormente sensibili alla specificità evolutiva e biografica di questi studenti (Cerrocchi & Porcaro, 2023). Proprio per questo, il mandato istituzionale dei CPIA si colloca storicamente nel tentativo di rispondere a una domanda sociale complessa, mettendo al centro la flessibilità dell'offerta, la personalizzazione dei percorsi e la valorizzazione delle competenze pregresse (MIUR, 2003; Benedetti, 2019). Negli ultimi anni, anche grazie al contributo delle riflessioni pedagogiche sui modelli di apprendimento in età adulta e all'influenza delle direttive nazionali ed europee in materia di apprendimento permanente (LifeLong Learning), si è progressivamente delineato un paradigma educativo centrato sulla valorizzazione della persona nella sua interezza. In questo quadro, l'istruzione degli adulti non può prescindere dalla considerazione della biografia formativa e lavorativa del soggetto, dei suoi vissuti, delle competenze già maturate e degli obiettivi conoscitivi individuali. Il processo di apprendimento, quindi, assume una dimensione integrativa, in cui le nuove conoscenze si costruiscono in continuità con quelle pregresse. Più che sul raggiungimento del risultato in sé, l'attenzione si concentra sulle modalità attraverso cui si apprende, dando rilievo alle strategie cognitive, motivazionali ed esperienziali che l'adulto mette in atto lungo il percorso formativo (Benedetti, 2019).

Tuttavia, come sottolineano Cerrocchi e Porcaro (2023) e Gabrielli et al. (2022), il progressivo mutamento della composizione dell'utenza e la crescente eterogeneità linguistica, culturale, formativa e biografica degli studenti hanno messo in discussione l'efficacia dei modelli organizzativi tradizionali. Oggi i CPIA sono chiamati a fronteggiare nuove sfide: non solo devono garantire l'accesso all'istruzione, ma devono farlo in modo coerente con i bisogni di un pubblico adulto, plurilingue, spesso portatore di esperienze educative irregolari o invisibili, con fragilità socioeconomiche e talvolta segnato da vissuti di discontinuità migratoria. La letteratura recente mette in luce come questi contesti scolastici, nati per ridurre le diseguaglianze, rischino a loro volta di produrre nuove forme di esclusione, qualora non si riesca a intervenire in modo sistemico e riflessivo sulla qualità dell'accoglienza, della relazione didattica e delle scelte valutative (Cornacchia & Tramma, 2019; Biondi Dal Monte & Frega, 2024).

In questo quadro, la dispersione scolastica non è da intendersi unicamente come abbandono materiale dei percorsi, ma come frattura simbolica e pedagogica, generata da una mancata sintonia tra l'offerta formativa e le attese, i bisogni e le storie personali dei corsisti. Autori come Batini e Bartolucci (2018)

richiamano l'attenzione sul valore delle narrazioni educative come strumenti per comprendere e prevenire tali fratture. Allo stesso modo, Mezirow (2003) sottolinea l'importanza dell'apprendimento trasformativo, in cui l'adulto rielabora criticamente le proprie esperienze pregresse per generare nuovi significati.

Un elemento centrale, in tal senso, è rappresentato dal momento dell'accoglienza, spesso trattato come fase meramente amministrativa, ma in realtà decisivo nella costruzione del legame tra soggetto e istituzione. L'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2022) evidenzia come la qualità dell'ingresso a scuola, sia essa mediata da colloqui, test, osservazioni o semplici scambi verbali, possa determinare la traiettoria formativa del corsista. In contesti multilingui e multiculturali, la costruzione del patto formativo non può prescindere dalla valorizzazione della biografia educativa, linguistica ed emotiva dell'adulto (Favaro, 2016; Cellini & Fideli, 2002).

Un ulteriore livello di riflessione riguarda le convinzioni implicite dei docenti (De Beni & Moè, 2000) ovvero quei sistemi di credenze e rappresentazioni che guidano, spesso inconsapevolmente, le scelte didattiche, l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento e la lettura dei comportamenti degli studenti. Nei contesti dei CPIA, questa consapevolezza è particolarmente importante, perché l'equilibrio tra approccio organizzativo, relazionale ed emotivo è fragile e facilmente influenzabile da stereotipi o aspettative riduttive. Un aspetto strettamente connesso è quello della motivazione, gli studi su questo costrutto (De Beni & Moè, 2000) hanno mostrato come il senso di autoefficacia percepita, le attribuzioni di successo e il valore attribuito al compito influiscano in modo diretto sull'impegno e sulla persistenza degli studenti nei percorsi formativi. Nei CPIA, dove spesso il vissuto scolastico è segnato da fallimenti, interruzioni o mancanza di riconoscimento (spesso i percorsi precedenti non sono riconosciuti e devono ricominciare dall'ottenimento del diploma di scuola secondaria di primo grado, oltre a dover imparare la lingua), il lavoro sulla motivazione diventa non solo un supporto didattico, ma un vero e proprio atto pedagogico di ricucitura tra il passato e il possibile.

Infine, la dimensione sistemica e organizzativa costituisce un ulteriore asse interpretativo del problema. Le autonomie scolastiche, pur garantendo margini di adattamento locale, generano spesso una frammentazione di prassi, soprattutto in assenza di linee guida condivise o di una formazione continua realmente centrata sui bisogni dei contesti. Cerrocchi (2019) e Malagnini e Deiana (2023) mostrano come il rischio, in assenza di visioni comuni, sia quello di affidare la qualità dell'accoglienza e dell'orientamento alla buona volontà dei singoli docenti o dirigenti, piuttosto che a un disegno educativo condiviso e sostenuto da politiche strutturali.

Alla luce di queste riflessioni, la presente ricerca si propone di indagare l'accoglienza nei CPIA liguri non come una semplice procedura iniziale, ma come pratica educativa generativa, capace di riflettere criticamente su ciò che rende un ambiente scolastico accogliente, stabile e capace di trattenere gli studenti adulti e non all'interno di un percorso formativo ricco di senso e opportunità.

2. Obiettivi e interrogativi della ricerca

La presente ricerca si sviluppa all'interno di una progettualità promossa direttamente dalla dottoranda e dal proprio tutor universitario, in sinergia con una cabina di regia costituita da figure chiave del sistema scolastico regionale; in particolare, il dirigente referente del Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (CRRS&S) per la Liguria e un rappresentante dell'Ufficio Scolastico Regionale. La scelta di focalizzare l'indagine sui Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) nasce da un duplice motivo: da un lato, l'urgenza educativa legata alla crescente eterogeneità per età e provenienza culturale che attraversano questi contesti complessi e, dall'altro, la presenza all'interno del Dipartimento di afferenza – Scienze della Formazione – di una tradizione di studio e di attenzione nei confronti dell'educazione degli adulti, testimoniata anche dal laboratorio di Didattica dell'italiano per stranieri presente nel corso di laurea.

L'ipotesi di ricerca si è consolidata a partire da una fase esplorativa iniziale, nella quale la dottoranda ha avviato un confronto diretto con i dirigenti scolastici dei CPIA liguri, di alcune regioni limitrofe e con i docenti liguri.

A partire da tale indagine preliminare, la ricerca si è orientata verso un approfondimento specifico dei CPIA della Liguria, territorio su cui si concentrerà l'intero impianto metodologico e analitico.

La ricerca si è concentrata su una regione specifica, poiché la diffusione capillare dei CPIA, istituiti dopo il 2015 come istituzioni autonome e indipendenti, inseriti in contesti socio-economici molto diversi tra loro e attraversati da flussi migratori non sovrapponibili, rende difficile sviluppare una ricerca-azione a livello nazionale. Per questa ragione, si è scelto di operare in modo approfondito all'interno di una singola regione, con l'obiettivo, in una fase successiva, di valutare l'eventuale trasferibilità degli strumenti utilizzati in contesti analoghi o differenti.

Questi primi incontri hanno consentito di individuare le aree problematiche più ricorrenti, con particolare riferimento alle dinamiche di accoglienza e orientamento degli apprendenti, all'organizzazione interna dei centri e alle convinzioni implicite che orientano l'agire didattico.

L'accoglienza non è da intendersi solo come il primo atto formale, ma, in una prospettiva integrata, l'accoglienza va riconosciuta come parte costitutiva dell'impianto formativo; non un momento isolato, ma un processo continuo che sostiene e orienta lo studente per l'intera durata del suo percorso di apprendimento (Maurizio & Di Rienzo, 2024).

Un elemento centrale riguarda la funzione orientativa dell'accoglienza nei percorsi per adulti dei CPIA. Come sottolineano Deiana e Pistis (2023), l'accoglienza non va intesa come un mero adempimento burocratico o organizzativo, bensì come un momento valutativo (il posizionamento dello studente all'interno del percorso formativo avviene in base alla valutazione del livello di competenza linguistica nella lingua italiana, secondo le scale previste dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, QCER) ma, soprattutto, un atto relazionale di grande rilevanza per l'inclusione. In particolare, gli autori propongono l'utilizzo dell'intervista strutturata come strumento in grado di rilevare competenze, aspettative e bisogni formativi, ponendo così le basi per un progetto educativo più consapevole.

Questo approccio, definibile come accoglienza orientativa, si rivela coerente con una didattica interculturale e centrata sulla persona adulta migrante, e si configura come leva strategica per contenere il rischio di dispersione scolastica, migliorare la motivazione e promuovere un clima di apprendimento positivo fin dalle prime fasi del percorso.

In quest'ottica, l'accoglienza è emersa come nodo cruciale nella costruzione di percorsi formativi efficaci e inclusivi, assumendo un valore strategico non solo per la progettazione di un patto formativo rispettoso delle biografie educative pregresse, ma anche per l'attivazione di ambienti di apprendimento capaci di sostenere la motivazione e prevenire eventuali dispersioni, esplicite e/o implicite durante tutto il percorso formativo (Biondi Dal Monte & Frega, 2024); pertanto, la ricerca non si concentra solo sull'accoglienza del primo giorno, ma le azioni di accoglienza proseguono anche dopo l'entrata in classe da parte dello studente.

La domanda di ricerca principale alla base dell'indagine intende dunque approfondire quali siano le criticità che i CPIA si trovano ad affrontare nel contrasto alla dispersione scolastica, considerando sia le sue manifestazioni più evidenti, come l'abbandono formale o il ritiro dai percorsi, sia quelle meno visibili, legate al mancato raggiungimento delle competenze, alla frequenza discontinua o a una partecipazione scolastica svuotata di significato (Ibidem). È importante ricordare che i CPIA, istituiti con il D.P.R. 263/2012 in continuità con l'esperienza dei Centri Territoriali Permanenti (CTP), nascono espressamente come risposta istituzionale al bisogno di contrastare la dispersione scolastica in età adulta, promuovendo percorsi personalizzati e flessibili. Tuttavia, ed è qui che si colloca il cuore problematico e originale di questa ricerca, anche queste scuole possono oggi divenire, in maniera paradossale, nuovi spazi di dispersione, non tanto per loro natura, quanto per l'intreccio di fattori che li attraversano come le complessità organizzative, le fragilità strutturali in assenza di sedi a loro dedicate, le inadeguatezze

didattiche, le carenze nella progettazione dell'accoglienza e nella costruzione del patto formativo, fino ad arrivare a criticità legate alla biografia degli studenti o alle rappresentazioni che i docenti nutrono nei loro confronti. Gli studenti che approcciano tali scuole non sono pagine bianche, ma libri scolpiti e consolidati di apprendimenti precedenti con annesse ferite che possono portarsi nel nuovo percorso, al netto di quelle accumulate nelle esperienze di vita che possono incidere nel loro nuovo tragitto educativo.

La trasformazione dei CPIA in contesti multiculturali e iper-eterogenei, alimentata da flussi migratori, diseguaglianze sociali, transizioni educative frammentate e vulnerabilità individuali, ha infatti riconfigurato profondamente la loro identità istituzionale. In questa riconfigurazione, l'accoglienza non può più essere considerata una fase accessoria o propedeutica, ma rappresenta il primo e forse più decisivo snodo attraverso cui si decide il successo o l'insuccesso formativo del corsista adulto.

Questo interrogativo ha poi generato, nel corso della definizione del disegno di ricerca, ulteriori domande esplorative riguardanti la varietà delle pratiche di accoglienza, le convinzioni implicite dei docenti in merito alla motivazione degli studenti (De Beni & Moè, 2000), gli ostacoli strutturali e organizzativi che incidono sulla continuità dei percorsi, nonché il ruolo che il contesto multiculturale e le scelte valutative giocano nell'influenzare la permanenza o l'abbandono dei corsisti.

Gli obiettivi dell'indagine, in linea con queste direttrici, mirano ad approfondire le pratiche effettivamente in uso nei CPIA liguri nella fase di accoglienza e orientamento, a comprendere come queste influenzino il percorso formativo degli studenti, a rilevare le rappresentazioni degli attori coinvolti e, infine, a co-costruire, attraverso un approccio di ricerca-azione-formazione, proposte operative in grado di qualificare l'accoglienza come momento fondativo di ogni percorso educativo.

3. Scelte metodologiche e procedurali

La ricerca di dottorato qui esposta si è sviluppata all'interno di un impianto metodologico di tipo qualitativo e quantitativo, con un orientamento partecipativo e trasformativo. È stato adottato l'approccio della ricerca-azione-formazione (Asquini, 2018), inteso non solo come metodo d'indagine, ma come strumento per generare consapevolezza critica nei contesti scolastici. In questa prospettiva, i partecipanti non sono stati considerati destinatari passivi della ricerca, bensì soggetti attivi nella rilevazione dei bisogni, nella definizione delle priorità educative e nella progettazione condivisa di strumenti e pratiche.

Il percorso si è articolato in tre fasi principali: una prima fase esplorativa (focus group), uno studio quantitativo (tramite questionario) e un percorso qualitativo centrato sulla ricerca-azione-formazione, tuttora in corso. Il campionamento è stato di tipo non probabilistico. I Dirigenti sono stati coinvolti tramite un campionamento per rete, attivato dalla dottoranda con il supporto del Dirigente capofila del CRRS&S dei CPIA della Liguria. I docenti hanno aderito su base volontaria in risposta alle comunicazioni istituzionali. Gli studenti sono stati individuati tramite campionamento intenzionale a variazione massima, secondo criteri di eterogeneità relativi a età, genere, provenienza culturale e livello minimo di competenza linguistica in italiano.

I dati qualitativi (focus group, interviste e materiali della ricerca-azione) sono stati analizzati attraverso una procedura manuale carta e matita, con codifica tematica e categorizzazione a posteriori secondo un approccio prevalentemente induttivo. L'analisi si è concentrata sulle unità di significato ricorrenti, successivamente aggregate in nuclei tematici. Il concetto di dispersione implicita è stato operazionalizzato come frammentazione della frequenza, discontinuità nella partecipazione, mancato raggiungimento delle competenze e disallineamento tra aspettative e percorso vissuto. Le convinzioni dei docenti sono state rilevate tramite item specifici del questionario e attraverso le rappresentazioni espresse nei focus group.

3.1. Studio esplorativo

La prima fase ha avuto carattere esplorativo, con l'obiettivo di far emergere le problematiche percepite dagli attori coinvolti nei CPIA liguri in relazione alla dispersione scolastica e, in particolare, alle pratiche di accoglienza degli studenti. Sono stati condotti 7 focus group con dirigenti scolastici e docenti, utilizzando lo strumento dell'albero dei problemi (Frudà, 2007; Stroppiana, 2009), al fine di costruire collettivamente una rappresentazione delle criticità educative rilevate nei diversi contesti. L'analisi è stata condotta secondo modalità qualitative, attraverso annotazioni manuali e successiva categorizzazione emergente, ispirata al metodo dei focus group descritto da Albanesi (2004).

Questa fase è stata fortemente voluta e sostenuta dalla dottoranda e dal tutor scientifico, in quanto ha consentito di costruire una cabina di regia ben articolata, rafforzata dalla partecipazione attiva dei dirigenti scolastici, che hanno contribuito a condividere obiettivi, aprire le porte dei propri istituti e sostenere il coinvolgimento dei docenti nella ricerca.

3.2. Studio quantitativo: questionario ai docenti

Per indagare sistematicamente le modalità di accoglienza adottate e le convinzioni implicite dei docenti in merito all'orientamento, è stato costruito e somministrato un questionario strutturato, composto da 62 item. Il questionario è stato distribuito in forma anonima e su base volontaria a tutti i docenti in servizio nei CPIA liguri durante l'anno scolastico 2024/2025. Hanno risposto 99 docenti su 160, pari al 61,9% del totale.

Il questionario è suddiviso in sei sezioni:

- Sezione 1 informazioni anagrafiche e professionali
- Sezione 2 l'accoglienza prima dell'ingresso in classe
- Sezione 3 le prime fasi di accoglienza in aula
- Sezione 4 convinzioni implicite su accoglienza e orientamento
- Sezione 5 monitoraggio, valutazione e uscita dal percorso
- Sezione 6 osservazioni finali

L'analisi dei dati raccolti è attualmente in corso. È previsto l'utilizzo di tecniche statistiche descrittive e incrociate, finalizzate a individuare relazioni tra variabili anagrafiche, rappresentazioni professionali e pratiche educative.

3.3 Studio qualitativo: interviste agli studenti

Per approfondire l'esperienza dell'accoglienza dal punto di vista degli studenti, sono state realizzate interviste semi-strutturate con nove testimoni privilegiati, selezionati in tre CPIA liguri sulla base della disponibilità volontaria e della conoscenza minima della lingua italiana. La raccolta dati ha avuto l'obiettivo di indagare la percezione soggettiva del primo ingresso nel sistema formativo, esplorando la qualità dell'accoglienza ricevuta, la comprensione del patto educativo e le eventuali discrepanze tra aspettative e realtà del percorso.

Le domande dell'intervista hanno permesso di ricostruire il vissuto individuale dell'accoglienza iniziale, analizzare le rappresentazioni legate alla valutazione, esaminare la qualità dell'inserimento nel gruppo classe e far emergere elementi biografici riconosciuti o trascurati nella fase orientativa. Inoltre, sono stati raccolti suggerimenti e proposte bottom-up, successivamente confrontati con le ipotesi didattiche emerse dai gruppi di docenti.

3.4 Studio qualitativo: ricerca-azione-formazione con i docenti

La componente centrale dell'impianto metodologico è rappresentata dalla ricerca-azione-formazione, avviata nel novembre 2024 e tuttora in corso. Il lavoro si è articolato nella creazione di un gruppo di ricerca con i docenti, costituito su base volontaria, che ha collaborato attivamente alla rilevazione e rielaborazione delle pratiche di accoglienza esistenti, alla progettazione di nuove modalità di accoglienza e alla realizzazione di incontri formativi con altri colleghi.

Da gennaio a luglio 2025 si sono tenuti due incontri online al mese, durante i quali è stato possibile raccogliere dati, condividere strumenti, discutere criticità e ipotizzare soluzioni operative. A settembre 2025, il gruppo ha co-condotto la formazione interna con la dottoranda nei rispettivi CPIA, promuovendo l'adozione sperimentale di nuovi strumenti.

Il modello sviluppato in questa fase si basa sul riconoscimento della complessità dello studente adulto o semi-adulto, considerato nella sua triplice dimensione cognitiva, emotivo-motivazionale e di apprendimento. È in questa ripartizione teorica che affondano le radici del progetto, orientando la selezione delle attività, la strutturazione del colloquio iniziale e la predisposizione di materiali specifici, alcuni dei quali ancora in fase di sviluppo e sperimentazione.

I materiali elaborati finora comprendono testi calibrati sul livello di competenza linguistica, strumenti cognitivi non verbali, griglie per rilevare aspetti motivazionali e una traccia condivisa per la conduzione del colloquio iniziale. I prossimi step prevedono una fase di monitoraggio dell'impatto delle nuove pratiche, attraverso focus group e nuovi questionari rivolti a studenti e docenti che hanno preso parte alla sperimentazione.

4. Stato dell'arte della ricerca

La seguente sezione presenta una selezione ragionata dei dati emersi nelle diverse fasi della ricerca, con l'obiettivo di documentare l'avanzamento dello studio e la coerenza tra gli strumenti utilizzati e le evidenze raccolte. Le informazioni vengono riportate secondo una logica descrittiva e non interpretativa, in linea con l'impostazione metodologica e con l'obiettivo di mantenere aperte le prospettive analitiche che saranno oggetto di ulteriori sviluppi nel percorso di ricerca.

4.1. Prima fase esplorativa: focus group e albero dei problemi

Nella prima fase esplorativa, sono stati condotti focus group con dirigenti scolastici (aprile 2024), e con i docenti dei CPIA liguri (maggio 2024), dove durante i focus group è stato utilizzato l'albero dei problemi come strumento generativo e condiviso per agevolare la categorizzazione dei problemi e annesse ipotesi di risoluzione. Tale strumento, noto nella letteratura come metodo per la mappatura partecipata delle criticità (Frudà, 2007; Stroppiana, 2009), ha permesso di raccogliere, rappresentare e organizzare le problematiche percepite in merito ai percorsi di accoglienza e al rischio di dispersione scolastica all'interno dei contesti di istruzione per adulti.

Durante gli incontri, i partecipanti hanno riflettuto sulle loro realtà lavorative e sulle situazioni concrete emerse nei rispettivi CPIA, facendo emergere connessioni tra fattori organizzativi, didattici e motivazionali. L'analisi qualitativa dei materiali raccolti ha evidenziato una pluralità di elementi interconnessi, evidenziando come le difficoltà legate all'accoglienza possano agire in modo diretto o indiretto sull'abbandono, sulla frammentazione della frequenza e sul mancato raggiungimento delle competenze previste in assenza di un chiaro patto condiviso non solamente sul piano formale ma, soprattutto, inteso come intento reciproco fondante su un percorso didattico inclusivo e personalizzato.

Il nodo dell'accoglienza è stato riconosciuto come uno snodo strategico, sia in termini relazionali sia come momento organizzativo, ma penalizzato dal fattore tempo come ostacolo alla raccolta proficua delle informazioni necessarie. Dai partecipanti è emersa una diffusa eterogeneità sistemica nei processi di accoglienza, spesso lasciati alla sensibilità dei singoli o alla prassi consuetudinaria altalenata da procedure più schematizzate e automatizzate a cura di equipe dedicate a questa fase delicata. I materiali testuali prodotti durante i focus group sono stati successivamente codificati e analizzati attraverso un processo di categorizzazione tematica. In questo contributo è stato preso in esame solo quello scelto per la ricerca, ma negli incontri sono stati approfonditi diversi temi. Dalle riflessioni sull'accoglienza è emerso il nucleo problematico che ha guidato la costruzione del questionario e delle successive fasi, ma prima di procedere sono stati condivisi i contenuti e le linee di ricerca con i dirigenti liguri.

4.2. Questionario ai docenti: dati descrittivi e pratiche di accoglienza

La seconda fase della ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario strutturato, elaborato a partire dai risultati emersi durante i focus group. Il questionario, composto da 62 item suddivisi in sei sezioni, è stato progettato per esplorare in modo sistematico le pratiche di accoglienza, le rappresentazioni implicite dei docenti, le modalità di comunicazione dell'offerta formativa e la gestione del monitoraggio nei percorsi di istruzione degli adulti.

Prima della somministrazione definitiva, il questionario è stato sottoposto a una revisione da parte di un gruppo di docenti che aveva già preso parte alla prima fase esplorativa. Questo passaggio ha avuto valore di pre-test qualitativo e ha permesso di affinare la comprensione di alcuni item, adeguare il lessico al contesto dei CPIA e riformulare alcune domande per migliorarne la chiarezza.

Il questionario è stato distribuito a 160 docenti in servizio nei CPIA liguri durante l'anno scolastico 2024/2025, grazie alle vie ufficiali utilizzate dai sei dirigenti liguri, ottenendo 99 risposte, pari a un tasso di risposta del 61,9%. Il campione risultante presenta una buona eterogeneità in termini di genere, età e anzianità di servizio, offrendo una panoramica sufficientemente rappresentativa del contesto. I risultati sono ancora in fase di analisi e studio; tuttavia, si riportano alcuni prime rilevazioni descrittive senza entrare nella fase interpretativa.

Alla domanda sull'importanza attribuita all'accoglienza, i docenti hanno espresso in media un valore pari a 4,6 su una scala da 1 a 5 (dove 1 indica per niente d'accordo e 5 completamente in accordo). Questo dato evidenzia una forte consapevolezza della centralità di questa fase, percepita come determinante per l'intero percorso formativo. Tuttavia, tale consapevolezza non trova sempre corrispondenza in una strutturazione condivisa o in prassi formalizzate.

Le risposte indicano infatti una significativa eterogeneità tra i diversi CPIA. L'accoglienza è spesso affidata ai docenti stessi, talvolta senza un coordinamento esplicito o una figura istituzionalmente preposta. Alcuni centri si avvalgono del supporto di personale amministrativo per la raccolta delle prime informazioni, questo può portare a una maggiore responsabilità per il personale Ata coinvolgendolo in una fase molto delicata, come quella iniziale (Maurizio & Di Rienzo, 2024).

Per quanto riguarda la comunicazione dell'offerta formativa, molti docenti dichiarano di utilizzare strumenti informali, verbali o testuali, senza il supporto di materiali sistematici, visivi o linguaggi conosciuti dal corsista. Questo aspetto potrebbe influenzare negativamente la comprensione da parte degli studenti, soprattutto nei casi di bassa competenza linguistica o bassa alfabetizzazione.

Significative anche le risposte in merito alle convinzioni implicite sull'accoglienza: una parte dei docenti tende ad attribuire le difficoltà a fattori esogeni (motivazione degli studenti, carenze culturali, condizioni familiari), mentre solo in parte emergono riflessioni sulle didattiche e sulle pratiche messe in atto a scuola. Questa visione potrebbe influenzare la capacità di progettare interventi realmente inclusivi e centrati sul soggetto.

Infine, emerge una certa fragilità nei sistemi di monitoraggio degli ingressi, delle permanenze e degli

abbandoni. La raccolta dati, quando esiste, è spesso affidata a strumenti informali o alla memoria individuale dei docenti. In diversi casi, non si dispone di informazioni sistematiche sui motivi di abbandono o sulle caratteristiche degli studenti che interrompono il percorso.

4.3. Interviste agli studenti: primi dati

La terza fase della ricerca ha previsto la realizzazione di nove interviste semi-strutturate ad altrettanti studenti (adulti e minori) iscritti in tre CPIA liguri. I partecipanti sono stati selezionati in modo intenzionale, privilegiando chi aveva una sufficiente comprensione della lingua italiana e accettava volontariamente di condividere la propria esperienza.

Dalle prime trascrizioni, ancora in fase di analisi approfondita, emerge un quadro articolato. La maggior parte degli studenti ha riportato esperienze positive, evidenziando il supporto umano ricevuto dai docenti e la sensazione di essere stati accolti in un ambiente protetto. Tuttavia, alcuni hanno segnalato episodi vissuti con disorientamento o spaesamento culturale, riconducibili a momenti di "shock culturale" (Cohen-Emerique & Rothberg, 2016) verificatisi durante le lezioni. Tali reazioni sono comprensibili e possono essere considerate fisiologiche all'interno di un contesto scolastico caratterizzato da una forte eterogeneità linguistica e culturale, assimilabile a un microcosmo multietnico. Alcuni studenti hanno segnalato la difficoltà nel comprendere il funzionamento della scuola e i percorsi disponibili dopo il titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione (ogni luogo in cui sono presenti i CPIA ha i suoi meccanismi per l'accesso alle scuole serali o l'attivazione dei corsi di primo periodo secondo livello). Dalle interviste emerge, in alcuni casi, un disallineamento tra le aspettative degli studenti e l'effettiva esperienza formativa vissuta. In particolare, diversi corsisti hanno espresso la percezione che le competenze e i saperi acquisiti nei Paesi di origine non siano adeguatamente valorizzati all'interno del sistema italiano nel suo complesso, più che dalla singola istituzione scolastica. Sebbene la scuola dimostri attenzione nel riconoscere e accogliere le esperienze pregresse, permane una difficoltà strutturale legata al mancato riconoscimento formale dei titoli di studio conseguiti all'estero.

4.4. Stato attuale del percorso partecipato con i docenti

La fase partecipativa, avviata nel novembre 2024, ha condotto alla costituzione di un gruppo di docenti provenienti da diversi CPIA, impegnati in incontri online bisettimanali o trisettimanali a seconda delle disponibilità. Il gruppo ha lavorato alla raccolta delle pratiche esistenti nei diversi centri, all'analisi delle criticità emerse, e alla co-progettazione di materiali per l'accoglienza.

Il percorso ha visto una progressiva trasformazione del gruppo da osservatori a co-autori del cambiamento. Sono stati selezionati, adattati e in parte creati strumenti e materiali condivisi, orientati a valorizzare la complessità dello studente nella sua dimensione cognitiva, emotivo-motivazionale e biografica. Tra questi sono stati selezionati, riadattati e creati testi per la rilevazione del livello linguistico, materiali non verbali per favorire l'espressione delle competenze, strumenti per raccogliere informazioni sul vissuto emotivo e una griglia strutturata per il colloquio iniziale.

Nel settembre 2025 è stato avviato un primo ciclo di formazione interna, co-condotta con i docenti stessi, e sono state attuate le prime sperimentazioni. I docenti coinvolti si sono dimostrati particolarmente collaborativi, entusiasti e propositivi, contribuendo in modo costruttivo all'intero processo. Il loro impegno, la disponibilità al confronto e la capacità di mettersi in discussione hanno rappresentato un elemento fondamentale per il successo della sperimentazione e per la qualità delle pratiche didattiche elaborate collettivamente.

I prossimi step della ricerca prevedono una fase di monitoraggio qualitativo e quantitativo, attraverso focus group e questionari rivolti ai docenti e agli studenti coinvolti nella sperimentazione.

5. Punti di forza e di criticita della ricerca

La ricerca condotta all'interno dei CPIA liguri presenta alcuni elementi di forza, ma anche limiti e criticità per motivi interni ma anche dovuti agli impegni istituzionali a cui i docenti erano chiamati a rispondere.

La scelta di partire da un'indagine esplorativa attraverso focus group con dirigenti e docenti ha permesso di intercettare con precisione le criticità del sistema di accoglienza, a partire da cui si sono potute delineare le domande di ricerca successive. Questa attenzione alla contestualizzazione ha dato solidità al lavoro, cercando di rispondere a quanto auspicato nella letteratura più attenta all'intersezione tra ricerca e bisogni reali delle istituzioni educative (Trinchero, 2004; Asquini, 2018).

Inoltre, la ricerca si colloca all'interno di un'attenzione crescente nel panorama italiano verso il miglioramento dell'accoglienza nei CPIA, intesa non come mero atto burocratico ma come momento pedagogico centrale. Come sottolineato da Deiana (2023), l'accoglienza può configurarsi come un momento valutativo ma anche relazionale. Anche gli esiti del questionario somministrato ai docenti confermano tale visione: l'accoglienza è percepita come momento chiave per l'inserimento efficace, eppure emerge chiaramente la necessità di condividere, progettare e rafforzare modelli comuni che vadano oltre l'intuizione del singolo.

Un ulteriore elemento di forza è rappresentato dall'impianto di ricerca-azione-formazione, che ha dato luogo a un processo trasformativo reale nei contesti coinvolti. Il coinvolgimento attivo dei docenti non è stato solo formale, ma ha comportato un lavoro concreto sulla revisione e costruzione di materiali, sulla riflessione didattica e sulla sperimentazione di pratiche di accoglienza più strutturate e inclusive. Questo processo ha favorito un passaggio da una didattica dell'urgenza a una didattica intenzionale, capace di prendersi cura della dimensione biografica, motivazionale e cognitiva degli studenti. È proprio in questa triplice prospettiva, cognitiva, emotivo-motivazionale e legata all'apprendimento, che si innesta il valore aggiunto del modello proposto, che integra il momento dell'accoglienza in un più ampio progetto educativo personalizzato e sensibile alla diversità, e questo non sarebbe stato possibile se fosse mancata l'attenzione e la cura da parte dei docenti attivi nella ricerca.

Tuttavia, non sono mancati limiti e criticità. Uno degli ostacoli principali è stato rappresentato dalla concomitanza dei corsi di formazione PNRR rivolti ai docenti, che ha ridotto significativamente l'adesione al gruppo di ricerca-formazione e reso discontinua la partecipazione di alcuni membri. Questo elemento ha comportato una faticosa costruzione di continuità e ha limitato in parte il campionamento delle pratiche, soprattutto nelle fasi iniziali. Inoltre, nonostante l'interesse espresso da molti dirigenti, la molteplicità degli impegni scolastici ha reso difficile un coinvolgimento costante e profondo di tutte le figure decisionali. Va anche considerato che il reale impatto del lavoro svolto sarà valutabile soltanto nei prossimi anni: il vero banco di prova sarà la capacità dei docenti formati di diffondere il nuovo modello tra i colleghi e adottarlo come riferimento operativo nel tempo. In questo senso, i risultati raccolti vanno letti come dati preliminari, promettenti ma non esaustivi.

Rispetto ad altri studi presenti in letteratura, i risultati ottenuti sembrano confermare una tendenza già osservata da Deiana e Pistis (2023) e da Malagnini e Deiana (2023): l'assenza strutturale di una formazione iniziale e in servizio realmente efficace per i docenti dei CPIA si riflette in una difficoltà ad affrontare con strumenti condivisi la crescente eterogeneità dei corsisti. L'accoglienza iniziale, che dovrebbe fungere da primo momento di orientamento e presa in carico personalizzata, si scontra spesso con pratiche disomogenee, poco formalizzate, a volte affidate esclusivamente all'esperienza individuale del docente e soprattutto al tempo che sembra essere tiranno e un nemico della raccolta qualitativa delle informazioni degli studenti a favore di una più quantitativa ma superficiale per rispondere alle innumerevoli richieste di iscrizioni. In questo senso, la ricerca condotta può offrire un contributo originale e operativo nel delineare una possibile struttura per l'accoglienza nei CPIA, che tenga conto del poco tempo a disposizione e consideri la possibilità di declinare l'intervento secondo un modello adattabile ma coerente.

Tra le implicazioni educative e didattiche più rilevanti, si evidenzia la necessità di una maggiore integrazione tra le attività di accoglienza e i successivi percorsi di insegnamento/apprendimento, ponendo attenzione non solo al livello linguistico iniziale (QCER), ma anche alle traiettorie migratorie, alle aspettative, alla motivazione e al vissuto formativo pregresso degli studenti. Permangono le difficoltà di accoglienza con gli studenti analfabeti anche nella loro lingua di origine per cui sono stati studiati e proposti negli anni dei corsi pre-alfa (Raspollini, 2023). Per tali corsisti rimangono dei limiti linguistici importanti che riducono l'impatto dell'accoglienza per come sono stati strutturati i materiali. L'utilizzo di strumenti strutturati, come il questionario e l'intervista semi-strutturata somministrati durante la ricerca, può rappresentare un modello replicabile per costruire ambienti formativi più consapevoli e relazionali, ma permane il limite linguistico.

Un ulteriore limite riguarda l'eterogeneità del territorio italiano, le complessità organizzative scaturite dalle autonomie scolastiche, i differenti flussi migratori, la presenza disomogenea dei minori stranieri non accompagnati che rendono la ricerca non generalizzabile.

Infine, la ricerca ha evidenziato l'importanza di una cabina di regia composta da attori istituzionali (dirigenti, rappresentanti USR, tutor universitario) in grado di sostenere nel tempo un progetto di ricerca-azione che non si esaurisca in una singola annualità. L'adozione di buone pratiche non può avvenire per semplice trasmissione, ma deve poggiare su un tessuto professionale disposto a mettersi in gioco in una logica di confronto e sviluppo. In questa direzione, i dati emersi invitano a proseguire nella costruzione di reti di ricerca condivisa tra CPIA e università, orientate alla formazione continua, all'elaborazione di materiali condivisi, e alla promozione di una cultura dell'accoglienza che sia davvero strutturale e non occasionale. Sarà compito di future ricerche approfondire la tenuta nel tempo delle innovazioni introdotte e valutare in modo sistematico l'impatto delle nuove pratiche sull'effettiva permanenza e successo degli studenti nei percorsi di istruzione per adulti.

Riferimenti bibliografici

Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.

Batini, F., & Bartolucci, M. (2018). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. In F. Batini & M. Bartolucci (a cura di), *DiScuTerE – Didattica fra Scuola, Territorio e Educazione* (Serie Open Access). Università degli Studi di Perugia. https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/

Benedetti, F. (2019). Presentazione. In M. Borri & S. Calzone (a cura di), *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori* (pp. 7–10). ETS.

Biondi Dal Monte, F., & Frega, S. (2024). *Contrastare la dispersione scolastica. Analisi multidisciplinare di un fenomeno complesso*. Il Mulino.

Brichese, A. (2019). Dalla parte dello studente: caratteristiche dello studente analfabeta e bassamente scolarizzato. In F. Caon, & A. Brichese (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*. Bonacci.

Cellini, E., & Fideli, R. (2002). Gli indicatori di integrazione degli immigrati in Italia. Alcune riflessioni concettuali e di metodo. *Quaderni di Sociologia*, 60–84. https://doi.org/10.4000/qds.1345

Cerrocchi, L., & Porcaro, E. (2023). *Minori stranieri non accompagnati: orientamenti e materiali, strumenti e strategie per l'inclusione nel sistema scolastico*. FrancoAngeli.

Cohen-Emerique, M., & Rothberg, A. (2016). *Il metodo degli shock culturali. Manuale di formazione per il lavoro sociale e umanitario*. FrancoAngeli.

Cornacchia, M., & Tramma, S. (a cura di) (2019). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Carocci.

De Beni, R., & Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Il Mulino.

Deiana, I. (2023). Alcune riflessioni su un corpus di testi prodotti nei percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della Lingua Italiana dei CPIA. *Italiano LinguaDue*, *15*(1), 987–1008. DOI: https://doi.org/10.54103/2037-3597/20448

Deiana, I., & Pistis, T. (2023). L'intervista strutturata: uno strumento per l'accoglienza e la valutazione in entrata nei percorsi AALI dei CPIA. *Italiano a Stranieri*, *33*, 14–18. DOI: https://hdl.handle.net/20.500.12071/37488

Favaro, G. (2016). L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto

di formazione linguistica nel tempo della pluralità. *Italiano LinguaDue*, *8*(1), 1–12. DOI: https://doi.org/-10.13130/2037-3597/7560
Frudà, L. (2007). *Ricerca sociale. Dal progetto dell'indagine alla costruzione degli indici*. Carocci.
Gabrielli, S., Benvenuto, G., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2022). Provincial Centers for Adult Education (CPIA) as resources for the inclusion of migrant adults in Italy. In P. De Meo & A. Trupia (Eds.), *Interculturality in institutions. Symbols, practices and identities* (pp. 19-38). Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-12626-0
Malagnini, F., & Deiana, I. (2023). Tra conferme e sorprese: i bisogni formativi dei docenti dei CPIA. *Italiano LinguaDue*, *15*(2), 328–343. DOI: https://doi.org/10.54103/2037-3597/21953
Maurizio, P., & Di Rienzo, A. (2024). *Accoglienza e orientamento nei percorsi per adulti. Esperienze a confronto*. Carocci.
Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina.
MIUR. (2003). *L'offerta formativa dei centri territoriali permanenti*. https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2003/offerta_1.pdf
Raspollini, K. (2023). I livelli Alfa fra Centri di Accoglienza Straordinaria e CPIA: una nuova mission? *Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura*. DOI: https://doi.org/10.33683/didit.23.03.05
Stroppiana, A. (2009). *Progettare in contesti difficili. Una nuova lettura del Quadro Logico*. FrancoAngeli.
Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.

Sitografia

Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza. (2022). *Relazione annuale al Parlamento 2022*.
https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2023-06/relazione-parlamento-2022-def.pdf

I.23

Integrazione dell'IA nei processi formativi universitari: dalla percezione degli attori educativi allo sviluppo di soluzioni applicative

AI Integration in University Educational Processes: From Educational Stakeholders' Perceptions to Applied Solutions Development

Daniele Dragoni
Università Roma tre (Università di Macerata)
Dipartimento di scienze dell'educazione
daniele.dragoni@uniroma3.it

Lo studio analizza l'integrazione dell'intelligenza artificiale (IA) nei processi formativi universitari attraverso un impianto teorico-empirico-applicativo. La ricerca persegue tre obiettivi: rilevare percezioni e pratiche d'uso dell'IA tra docenti e studenti; esplorare la fattibilità dello sviluppo di strumenti didattici e gestionali supportati da IA; progettare *CounselorBot*, un agente conversazionale per l'interpretazione guidata dei risultati del Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA). È stato adottato un disegno mixed methods, con analisi quantitative e qualitative ispirate al modello socio-cognitivo di Castelfranchi e una componente di ricerca-azione per lo sviluppo software secondo il modello ADDIE. I primi risultati quantitativi (n = 676) evidenziano differenze tra coorti: l'80,3% degli studenti dichiara un uso regolare dell'IA, a fronte del 54,2% dei docenti in servizio. L'intensità d'uso mostra una distribuzione bimodale, con prevalenza di utilizzatori occasionali e una minoranza di power user; emerge inoltre una tendenza all'impiego mono-strumentale. Nel complesso, i dati suggeriscono la necessità di politiche formative e istituzionali orientate a un'integrazione pedagogicamente consapevole dell'IA, capace di bilanciare innovazione tecnologica, autoregolazione dell'apprendimento e responsabilità d'uso.

Parole chiave: autoregolazione dell'apprendimento, chatbot educativo, competenze strategiche, intelligenza artificiale, orientamento formativo.

This study examines the integration of artificial intelligence (AI) into university educational processes through a theoretical-empirical-applied framework. It pursues three objectives: to map teachers' and students' perceptions and practices of AI use; to explore the feasibility of developing AI-supported educational and administrative tools; and to design *CounselorBot,* a conversational agent for the guided interpretation of results from the Learning Strategies Questionnaire (QSA). A mixed-methods design was adopted, combining quantitative and qualitative analyses informed by Castelfranchi's socio-cognitive model, together with an action-research component for software development based on the ADDIE model. Initial quantitative findings (n = 676) show cohort differences: 80.3% of students report regular AI use, compared with 54.2% of in-service teachers. Usage intensity follows a bimodal pattern, with a majority of occasional users and a minority of power users; a mono-instrumental usage tendency also emerges. Overall, the findings suggest the need for training and institutional policies that support a pedagogically informed integration of AI, balancing technological innovation, self-regulated learning, and responsible use.

Keywords: artificial intelligence, educational chatbot, learning orientation, self-regulated learning, strategic competencies.

1. Introduzione

L'adozione accelerata dell'intelligenza artificiale (IA) nel contesto educativo sta ridefinendo i processi di apprendimento, insegnamento e organizzazione didattica. Se tra gli studenti si osserva un ricorso progressivamente più frequente a tali strumenti, tra i docenti emergono interrogativi sui rischi riguardanti i processi cognitivi degli studenti e sulle modalità pedagogicamente appropriate dell'integrazione dell'IA nei processi formativi. Questo disallineamento si riflette in pratiche ancora frammentarie e in una percezione ambivalente dell'IA, oscillante tra scetticismo e preoccupazione, da un lato, ed entusiasmo, dall'altro.

Il presente contributo presenta una ricerca condotta nell'ambito del dottorato in *Teaching and Learning Sciences*, curriculum *Faculty Development*, volta a indagare tale problematica attraverso un impianto metodologico articolato in tre dimensioni (teorica, empirica e applicativa) e orientata a tre obiettivi: analizzare empiricamente percezioni e pratiche di docenti e studenti; sviluppare soluzioni didattiche e gestionali per un'integrazione consapevole dell'IA nei processi formativi; progettare e sviluppare *CounselorBot*, un chatbot educativo a supporto dell'interpretazione dei risultati del *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA) di Pellerey e Orio (1996).

2. Quadro teorico di riferimento

Il quadro teorico della ricerca si articola su due assi portanti: uno pedagogico e uno psicologico.

Sul versante pedagogico, il riferimento teorico centrale verte sui costrutti di competenza e orientamento, nell'accezione proposta da Domenici, Margottini, Pellerey e altri (Domenici & Margottini, 2007; Margottini, 2017; Margottini et al., 2017; Margottini & Rossi, 2018, 2019; Michele Pellerey et al., 2013; M. Pellerey et al., 2013; Pellerey, 2006, 2020). In questa prospettiva, l'orientamento non è inteso come semplice erogazione di informazioni, ma come un processo di sviluppo dell'autonomia decisionale e dell'autoregolazione. Pellerey (2006) individua in particolare due dimensioni fondamentali per "dirigere il proprio apprendimento": le *strategie cognitive* e le *strategie volitive-motivazionali*. La padronanza di tali competenze trasversali appare oggi cruciale nel rapporto con i chatbot educativi; essa permette allo studente di mantenere il controllo critico sul proprio percorso, scongiurando i rischi di dipendenza tecnologica e di delega acritica all'algoritmo.

Questo modello pedagogico trova una traduzione operativa nella classificazione funzionale dell'IA proposta da Wollny et al. (2021) che distingue i chatbot in ruoli di l*earning*, *assisting* e *mentoring*. Se i primi due supportano rispettivamente l'acquisizione di contenuti e la logistica, è nel ruolo di mentoring che avviene il collegamento diretto con il modello di Pellerey. Attraverso il sostegno emotivo e lo *scaffolding* metacognitivo, il chatbot-mentor stimola l'apprendente a pianificare e autovalutare il proprio progresso, agendo come un attivatore delle competenze strategiche sopra menzionate.

Tuttavia, l'efficacia di tale impalcatura pedagogica dipende strettamente dal versante *psicologico*, qui analizzato attraverso il costrutto di *fiducia* (Castelfranchi & Falcone, 2017). La fiducia non è intesa come un'accettazione passiva, bensì come un atteggiamento mentale complesso fondato sulla credenza che l'IA sia un alleato capace di supportare scopi formativi specifici. Questa dimensione risulta determinante: la letteratura più recente (Debnath et al., 2025) sottolinea infatti come la percezione di affidabilità della tecnologia influenzi l'accettazione della stessa. In assenza di un solido legame di fiducia, l'attivazione delle strategie volitive dello studente potrebbe inibirsi, rendendo inefficace l'azione di mentoring del chatbot e generando l'eterogeneità di atteggiamenti riscontrata nei contesti educativi attuali.

3. Obiettivi e interrogativi della ricerca

In coerenza con l'impianto metodologico anticipato in introduzione, la ricerca persegue un obiettivo generale: indagare le potenzialità e le criticità dell'IA nei contesti formativi, attraverso un approccio multidimensionale che intreccia analisi teorica, indagine empirica e sperimentazione applicativa.

Tale finalità generale si declina in tre obiettivi specifici, ciascuno dei quali risponde a una precisa dimensione d'indagine.

Il primo obiettivo mira ad analizzare empiricamente le percezioni, le pratiche e le aspettative di docenti e studenti riguardo all'introduzione dell'IA in educazione. Nello specifico, attraverso una collaborazione con l'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del CNR, la ricerca intende mappare dimensioni cruciali quali: la fiducia nell'integrazione tecnologica, il fabbisogno formativo, l'uso responsabile degli strumenti e il bilancio tra benefici e rischi percepiti. I risultati di questa fase sono funzionali alla delineazione di spunti critici e traiettorie di riflessione volti a favorire un'integrazione consapevole dell'IA.

Il secondo obiettivo è volto a esplorare le potenzialità dei modelli generativi nel supportare la creazione di strumenti didattici e gestionali. La ricerca esplora in che misura il ricercatore/formatore possa operare in relativa autonomia nello sviluppo di applicativi tailor-made, mantenendo il controllo pedagogico sulle funzionalità e adottando standard di sicurezza adeguati (reti protette, assenza di dati sensibili). Questo obiettivo indaga la fattibilità tecnica e metodologica dell'autoproduzione di software assistita dall'IA.

Il terzo obiettivo consiste nel progettare, sviluppare e implementare CounselorBot (Dragoni & Margottini, 2025), un agente conversazionale dedicato al supporto dell'apprendimento riflessivo. L'intento è fornire agli studenti un sistema di tutoraggio intelligente capace di assistere nell'interpretazione dei risultati del QSA di Pellerey e Orio (1996), disponibile sulla piattaforma competenzestrategiche.it (Epifani et al., 2017), offrendo feedback personalizzati per l'orientamento formativo.

3.1 Interrogativi di Ricerca (IR)

Dagli obiettivi sopra esposti, scaturiscono i seguenti interrogativi di ricerca che hanno guidato l'indagine:

- **IR1:** qual è l'atteggiamento di docenti e studenti verso l'IA e quali sono le principali variabili (fiducia, formazione, rischi percepiti) che ne influenzano l'accettazione nei contesti educativi?
- **IR2:** in che misura i moderni modelli di IA generativa consentono a ricercatori e docenti di sviluppare autonomamente strumenti software personalizzati ed efficaci per la didattica e la gestione?
- **IR3:** Può un agente conversazionale (*CounselorBot*) supportare efficacemente gli studenti nell'interpretazione dei propri profili di apprendimento (QSA) e stimolare processi riflessivi e di orientamento?

3.2 Interconnessione degli obiettivi

Anche se questi tre obiettivi possono sembrare distanti, in realtà sono strettamente connessi gli uni con gli altri attraverso un processo di sviluppo integrato che combina ricerca empirica e applicazione pratica.

I dati dell'indagine condotta con il CNR permettono di ottenere un quadro delle esigenze, delle problematiche e delle buone pratiche nell'uso dell'intelligenza artificiale nel contesto educativo. Questa mappatura empirica costituisce la base informativa per orientare gli interventi successivi e garantire che le soluzioni sviluppate rispondano a necessità reali.

Lo sviluppo di software con l'IA mira a testare questa nuova tecnica in contesti educativi. Tuttavia, questo sviluppo non riguarda esclusivamente aspetti didattici o di ricerca, ma può estendersi anche a processi amministrativi che incidono indirettamente su entrambi. Un esempio concreto è rappresentato da un software sviluppato nell'ambito dei corsi PEF dell'Università Roma Tre. In quel contesto emergeva la necessità di rielaborare i dati aggregati sulle presenze, forniti dal software di ateneo, suddividendoli per classe di concorso e per singolo alunno, con ulteriori migliorie utili a semplificare l'analisi dei dati. L'IA ha consentito di implementare una soluzione in grado di automatizzare queste operazioni, liberando tempo che è stato poi impiegato in attività a maggiore valore aggiunto.

Infine, lo sviluppo di *CounselorBot* rappresenta un caso di studio in cui uno strumento basato su IA può supportare un processo di apprendimento rilevante: la riflessione sulle proprie strategie di apprendimento.

L'integrazione di questi tre elementi configura un processo ricorsivo in cui la ricerca e le basi teoriche informano lo sviluppo tecnologico, l'applicazione pratica contribuisce a valutarne l'efficacia e l'esperienza d'uso produce nuove conoscenze che arricchiscono il quadro empirico di partenza.

4. Scelte metodologiche e procedurali

Per quanto riguarda le scelte metodologiche, la ricerca adotta un approccio *mixed methods* (Creswell, 2013; Creswell & Plano Clark, 2018, 2023) utilizzando tecniche e strumenti sia qualitativi che quantitativi.

Come anticipato nei paragrafi precedenti, il progetto si sviluppa lungo due direttrici complementari: una *conoscitiva*, finalizzata a esplorare percezioni e pratiche d'uso dell'IA nei contesti educativi, e una *applicativa*, orientata alla progettazione e allo sviluppo di strumenti didattici basati sull'IA.

Per la componente conoscitiva è stato utilizzato lo strumento del questionario, mentre per quella applicativa si è adottato il *framework* ADDIE (Branson et al., 1975) (*Analysis*, *Design*, *Development*, *Implementation*, *Evaluation*).

4.1 Indagine CNR metodi e strumenti

L'indagine empirica si è avvalsa di due questionari paralleli, strutturati con *item* speculari per favorire una comparazione diretta tra la prospettiva dei docenti e quella degli studenti. Lo strumento è stato progettato per catturare la complessità del fenomeno dell'IA nell'educazione attraverso una combinazione di domande chiuse e aperte.

La sezione quantitativa è stata articolata in tre formati principali:

- Scale Likert (1-7): finalizzate a misurare le dimensioni percettive e attitudinali, quali la competenza pratica e teorica, l'adeguatezza della formazione ricevuta e l'impatto atteso dell'IA sulla didattica. Sono stati inoltre indagati il grado di fiducia nell'integrazione tecnologica, il livello di preoccupazione e – per il solo gruppo dei docenti – la fiducia nella capacità degli studenti di utilizzare tali strumenti in modo responsabile.
- Item dicotomici (Sì/No): volti a rilevare la presenza e la frequenza d'uso dell'IA nei diversi ambiti della vita quotidiana, dello studio e della pratica professionale.
- Item numerici: volti a quantificare l'intensità d'uso dell'IA, espressa in ore settimanali, nei diversi ambiti della vita quotidiana, dello studio e della pratica professionale.

A completamento della rilevazione, le domande aperte hanno permesso di esplorare qualitativamente le sfumature del vissuto dei partecipanti. Attraverso la richiesta di descrivere vantaggi, criticità, rischi e

contesti d'uso ritenuti più efficaci, è stato possibile far emergere riflessioni soggettive che integrano e motivano i dati numerici raccolti nelle sezioni precedenti.

4.1.1 Partecipanti al questionario

I partecipanti alla ricerca sono stati selezionati attraverso un campionamento di convenienza, coinvolgendo due target principali del mondo accademico e scolastico.

Il gruppo dei docenti è rappresentato da insegnanti inseriti nei percorsi di formazione iniziale e di specializzazione. Nello specifico, il campione comprende i frequentanti dei Percorsi di formazione per il conseguimento dell'abilitazione (PeF) e del Tirocinio formativo attivo (TFA) per il sostegno didattico. Questa categoria è stata ulteriormente stratificata in due sottogruppi significativi per l'analisi:

– Docenti in formazione: coloro che mirano al conseguimento dell'abilitazione attraverso i percorsi da 60 CFU, 30 CFU o il TFA.
– Docenti in servizio, ma precari con tre anni di servizio che devono conseguire l'abilitazione all'insegnamento.

Il gruppo degli studenti è invece composto da universitari regolarmente iscritti ai corsi di laurea in Psicologia.

4.1.2 Analisi dei dati quantitativi

L'elaborazione dei dati quantitativi segue un protocollo articolato in due fasi, supportate dall'ambiente di calcolo statistico *Python* (attraverso le librerie *pandas, NumPy, scipy* e *statsmodels*).

La prima fase riguarda l'analisi descrittiva del campione e delle abitudini d'uso dell'IA. Per le variabili categoriali sono state calcolate frequenze e percentuali; per quelle continue (ore settimanali e punteggi Likert), medie, mediane e deviazioni standard. Le analisi sono state stratificate per coorte, con esclusione degli *outlier* nel calcolo delle ore medie.

La seconda fase, attualmente in corso, riguarda l'analisi inferenziale, volta a testare le ipotesi di ricerca e a individuare relazioni significative tra le variabili. Data la natura ordinale delle scale Likert e la distribuzione non normale dei dati, si è optato per l'impiego di test non parametrici.

– I test di *Kruskal-Wallis (Kruskal & Wallis, 1952)* e *Mann-Whitney U (Mann & Whitney, 1947)* sono impiegati per confrontare gruppi indipendenti su variabili ordinali, ad esempio il punteggio di fiducia nell'IA su scala Likert 1-7 tra docenti in servizio, docenti in formazione e studenti.
– Il test di *Wilcoxon signed-rank* (Wilcoxon, 1945) è utilizzato per confronti appaiati entro lo stesso soggetto, ad esempio tra competenza pratica percepita e competenza teorica percepita (entrambe su scala Likert 1-7).
– Le correlazioni di *Spearman* (Spearman, 1904) sono impiegate per stimare associazioni monotone tra variabili, ad esempio tra ore settimanali di uso dell'IA e punteggio di fiducia nell'integrazione dell'IA.

Per identificare i predittori legati all'uso e alla competenza, l'analisi impiega modelli di regressione OLS con errori robusti (HC3) (White, 1980; MacKinnon & White, 1985), tecnica scelta per gestire l'eteroschedasticità tipica dei dati osservativi; l'uso dei coefficienti standardizzati consente inoltre il confronto tra predittori misurati su scale differenti. Per le variabili dipendenti dicotomiche (come la scelta di usare o meno l'IA) si ricorre alla regressione logistica, interpretando i risultati tramite odds ratio (Hosmer Jr. et al., 2013).

In tutti i test, la significatività è valutata con una soglia di 0,05, applicando la correzione di Holm (Holm, 1979) per i confronti multipli al fine di ridurre il rischio di falsi positivi. Infine, la rilevanza pratica dei risultati è interpretata attraverso il calcolo dell'*effect size*, seguendo le convenzioni proposte da Cohen (1988).

4.2 Analisi dei dati qualitativi

L'analisi delle risposte aperte adotta come riferimento il modello della mente e del comportamento sociale elaborato da Castelfranchi e altri (Castelfranchi & Parisi, 1980; Miceli & Castelfranchi, 1995; Conte & Castelfranchi, 1995; Miceli & Castelfranchi, 1989; Castelfranchi, 1998; Castelfranchi et al., 2002; Miceli & Castelfranchi, 2002; Poggi, 2008, 2008, 2022) Sebbene tale *framework* nasca per indagare le dinamiche dell'interazione umana, la sua architettura si rivela particolarmente efficace per esplorare il rapporto con l'intelligenza artificiale, permettendo di decodificare le risposte dei partecipanti non come semplici opinioni, ma come espressione di sistemi complessi di credenze e scopi.

In questa prospettiva, l'analisi mira a identificare:

– Le credenze: ovvero le rappresentazioni mentali che docenti e studenti hanno costruito sull'IA. Il modello permette di distinguere tra conoscenze di tipo proposizionale e senso-motorio, risalendo alla fonte di tali convinzioni, che possono derivare dalla percezione diretta dello strumento, da inferenze basate sull'uso o dalle informazioni ricevute nel dibattito pubblico e formativo.
– Gli scopi: il framework consente di mappare gli obiettivi che guidano l'interazione con l'IA, distinguendo tra scopi strumentali (l'uso della tecnologia come mezzo per facilitare l'apprendimento o la didattica) e scopi terminali (l'acquisizione della competenza digitale come valore in sé).

L'applicazione di questo modello permette inoltre di esaminare l'IA non solo come strumento tecnico, ma come un agente all'interno di una dinamica relazionale. Questo approccio è importante per analizzare l'influenza tutoriale (come l'IA guida lo studente e supporta il docente) e le nuove forme di collaborazione e peer tutoring che emergono nei contesti educativi digitali.

4.2.1 Protocollo di analisi qualitativa

Per la codifica qualitativa è stato definito un protocollo strutturato con dieci valutatori, organizzati in due sottogruppi.

L'analisi segue un iter procedurale rigoroso che si articola nelle seguenti fasi:

– Definizione delle categorie: durante una prima riunione plenaria, sono stati presentati gli strumenti software e analizzate collettivamente alcune risposte campione. Questa fase ha permesso di definire le etichette di codifica iniziali, traducendo i concetti del modello socio-cognitivo in categorie operative.
– Codifica indipendente e supervisionata: negli incontri successivi, i due sottogruppi hanno proceduto alla codifica delle risposte. Per assicurare l'aderenza al framework teorico, ogni gruppo è stato affiancato da un esperto della teoria della mente e del comportamento sociale.
– Monitoraggio della coerenza: al fine di garantire l'oggettività e la replicabilità dell'analisi, il protocollo prevede che entrambi i gruppi codifichino lo stesso set di domande. Questo permette il calcolo dell'alfa di Cronbach (1951), parametro fondamentale per valutare il grado di accordo inter-valutatore e la coerenza analitica dell'intero impianto.
– Consolidamento: La procedura si conclude con una revisione consensuale delle eventuali discrepanze, portando alla validazione definitiva del sistema di codifica.

Attualmente, l'analisi del grado di accordo e la codifica sistematica del corpus testuale sono in fase di completamento, costituendo la base per la successiva integrazione con i dati quantitativi.

4.3 Sviluppo del software: il modello ADDIE

Lo sviluppo del chatbot e degli altri strumenti software segue il modello ADDIE, un framework sistematico per la progettazione didattica che garantisce un processo iterativo e centrato sull'utente. La fase di *Analysis* prevede l'identificazione dei bisogni degli utenti e l'analisi dei requisiti funzionali del sistema. Durante la fase di *Design* vengono definite l'architettura del software e le modalità di interazione con l'utente. La fase di *Development* si concentra sulla realizzazione effettiva degli strumenti utilizzando tecnologie di IA. L'*Implementation* prevede il *deployment* del sistema e la formazione degli utenti finali. Infine, la fase di *Evaluation* include test di usabilità e la raccolta di *feedback* per il miglioramento continuo del sistema. Il modello si presenta come un ciclo in cui le varie parti si ripropongono.

4.3.1 *Valutazione CounselorBot*

La valutazione dell'efficacia di *CounselorBot* viene condotta attraverso tre modalità complementari. In primo luogo, è previsto un *debriefing* immediatamente successivo all'utilizzo, realizzato in contesti diversi: attività di orientamento nei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO) nelle scuole, lezioni universitarie e un gruppo di volontari appositamente selezionati.

In secondo luogo, viene somministrato un questionario integrato all'interno del chatbot, strutturato con scale Likert e domande sia chiuse sia aperte, al fine di rilevare percezioni, aspettative e riflessioni da parte degli utenti. Il questionario si articola in tre sezioni principali:

- informazioni sociodemografiche, che consentono di contestualizzare i dati (età, genere, livello di istruzione, tipologia di istituto, area di studio), garantendo al contempo la piena anonimizzazione delle risposte;
- sezione quantitativa, composta da item valutati su scala Likert a 5 punti (da 1 = per niente a 5 = molto), finalizzati a rilevare utilità percepita, pertinenza e chiarezza delle risposte, livello di dettaglio, facilità d'uso, rapidità, fiducia nelle informazioni, capacità di stimolare riflessione personale, grado di coinvolgimento e intenzione di riutilizzo o raccomandazione. La coerenza interna delle scale sarà verificata mediante il coefficiente alfa di Cronbach (1951), così da garantire l'affidabilità delle misurazioni;
- sezione qualitativa, che include domande aperte volte a raccogliere riflessioni personali e commenti, con lo scopo di integrare i dati quantitativi e far emergere aspetti non previsti a priori.

Dal punto di vista metodologico, il questionario adotta un approccio misto (quantitativo e qualitativo), che consente di combinare la misurazione standardizzata delle percezioni con l'esplorazione libera delle esperienze soggettive.

Infine, è prevista una valutazione comparativa in forma di *arena*: il chatbot potrà essere configurato con differenti settaggi, i quali verranno sottoposti al giudizio degli utenti mediante un sistema di preferenze binarie ("mi piace / non mi piace").

5. Discussione dello stato dell'arte della ricerca

In questa sezione sono presentati i primi dati dell'indagine statistica. I dati qualitativi sono ancora in fase di elaborazione e saranno presentati in successive pubblicazioni, mentre la fase di test di *CounselorBot* è stata avviata a ottobre 2025.

5.1 Primi dati quantitativi indagine empirica

Il campione di ricerca comprende tre coorti distinte: docenti in servizio (n = 308), docenti in formazione (n = 99) e studenti (n = 269). L'analisi demografica evidenzia una stratificazione per età coerente con i profili professionali: docenti in servizio (M = 46,3 anni), docenti in formazione (M = 36,6 anni) e studenti (M = 21,1 anni). La distribuzione di genere mostra una prevalenza della componente femminile in tutte e tre le coorti. La presente sezione espone i risultati dell'analisi quantitativa.

L'analisi delle ore settimanali mostra differenze tra coorti: 1,78 ore nei docenti in servizio, 2,09 nei docenti in formazione e 3,57 negli studenti (outlier esclusi). È inoltre presente un sottogruppo di *power user*, con valori massimi di 50, 45 e 56 ore rispettivamente. Il pattern complessivo suggerisce una distribuzione bimodale tra uso occasionale e uso intensivo.

L'analisi della penetrazione dell'IA rivela differenze significative tra le coorti. Tra gli studenti, l'80,3% (n = 216/269) dichiara un utilizzo regolare della tecnologia, mentre tale percentuale si riduce al 54,2% (n = 167/308) tra i docenti in servizio e al 51,5% (n = 51/99) tra i docenti in formazione. Questi dati indicano una maggiore familiarità tecnologica nella popolazione studentesca rispetto al corpo docente, indipendentemente dallo status professionale.

Per quanto concerne l'applicazione dell'IA in contesti educativi specifici, il 74,7% degli studenti (n = 201/269) utilizza tali strumenti per attività di studio, mentre la percentuale si attesta al 41,9% (n = 129/308) tra i docenti in servizio e al 28,3% (n = 28/99) tra i docenti in formazione. Questo divario evidenzia differenze sostanziali nell'integrazione dell'IA nelle pratiche educative quotidiane.

L'analisi delle modalità d'uso (item a risposta multipla) attraverso lo studio delle co-occorrenze rivela, trasversalmente alle coorti, una prevalenza del modello mono-strumentale, con gli utenti che tendono a concentrarsi su un singolo applicativo di IA, ovvero ChatGPT, piuttosto che diversificare l'utilizzo.

Indicatore	Doc. in servizio	Doc. in formazione	Studenti
Numerosità campione (n)	308	99	269
Età media (anni)	46,3	36,6	21,1
Ore settimanali IA (M, esclusi outlier)	1,78	2,09	3,57
Utilizzo regolare IA (%)	54,2% (167/308)	51,5% (51/99)	80,3% (216/269)
Uso IA in contesti educativi (%)	41,9% (129/308)	28,3% (28/99)	74,7% (201/269)
Power user — n. outlier	13	4	13
Power user — ore max/settimana	50	45	56

Tab. 1 – Indicatori descrittivi per coorte

6. Discussione dei risultati

I risultati delineano un quadro di adozione dell'IA in ambito educativo caratterizzato da marcata eterogeneità. Si conferma un differenziale generazionale: oltre l'80% degli studenti universitari nel campione osservato utilizza regolarmente strumenti IA, contro circa la metà dei docenti. Questo dato è coerente con indagini recenti in contesti analoghi. La diffusione tra gli studenti si accompagna a percezioni generalmente positive, sebbene emerga scetticismo anche da parte di studenti non utilizzatori, come evidenziato da Blahopoulou e Ortiz-Bonnin (2025).

Tali differenze possono essere interpretate attraverso la teoria della diffusione dell'innovazione di Rogers (2003). I *power users* sperimentano direttamente i benefici degli strumenti IA, mentre i non utilizzatori manifestano resistenze dovute a preoccupazioni etiche, mancanza di linee guida istituzionali o barriere pratiche di accesso. Quest'ultimo aspetto pone un tema di equità: le disparità nell'accesso potrebbero tradursi in nuove forme di disuguaglianza educativa. Come evidenzia Kasneci et al. (2023), le istituzioni dovranno garantire accesso equo e inclusivo. Diverse università internazionali stanno già stipulando partnership per fornire strumenti basati su large language models a docenti e studenti.

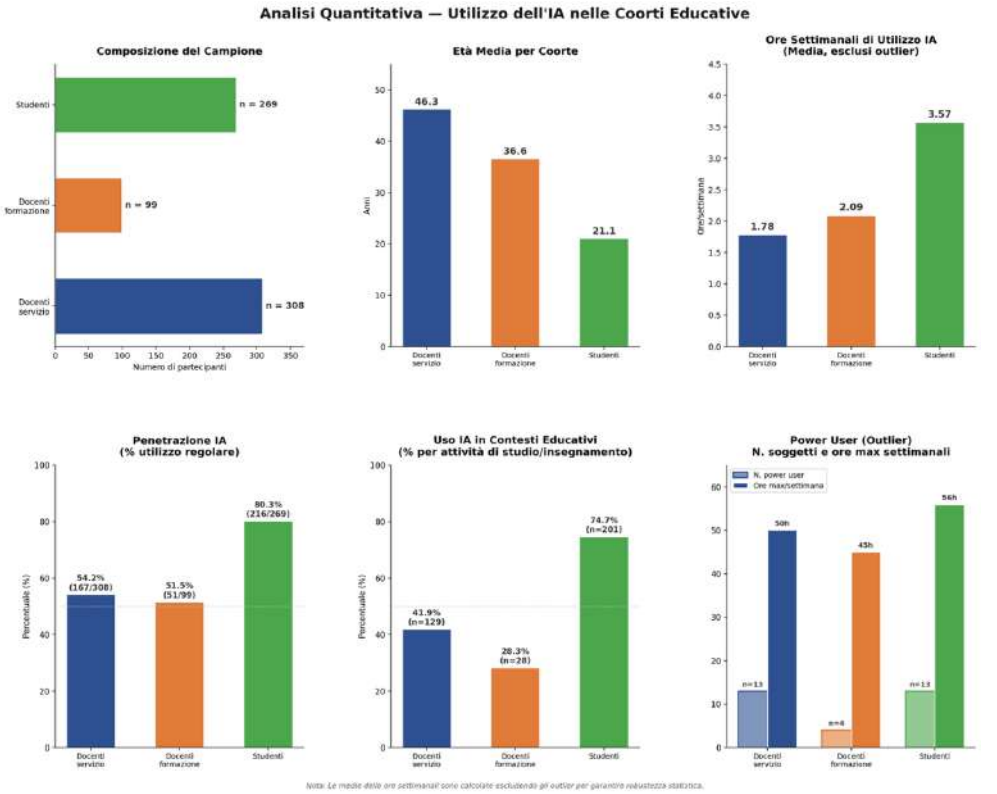


Fig. 1 – Grafici dati preliminari

L'analisi quantitativa rivela una distribuzione bimodale nell'intensità d'uso: la maggioranza integra l'IA occasionalmente, mentre esiste una minoranza di *power users* con impiego massiccio. Tale polarizzazione riflette diversi livelli di fiducia e competenza. La fiducia nell'IA è *experience-driven*: frequenza e profondità d'uso correlano positivamente con la percezione di affidabilità. Questo si collega al modello socio-cognitivo di Castelfranchi e Falcone, secondo cui le credenze sull'IA si formano sulla base di esperienze pregresse.

Una criticità dell'uso intensivo riguarda il rischio di over-reliance. UNESCO (Miao & Holmes, 2022; UNESCO, 2023) mette in guardia dal pericolo di compromettere lo sviluppo di abilità cognitive affidandosi eccessivamente all'IA. Studi recenti (Abbas et al., 2024) rilevano che l'uso eccessivo di ChatGPT può associarsi a procrastinazione, minore ritenzione di conoscenze e calo delle performance accademiche. È fondamentale promuovere un uso strategico e autodeterminato, dove lo studente mantiene il controllo del processo. *CounselorBot* si colloca in questa prospettiva: invece di fornire risposte

dirette, stimola una riflessione guidata, invitando lo studente a valutare criticamente il proprio percorso.

Un terzo elemento emerso riguarda la diversificazione delle applicazioni: prevale un modello monostrumentale, con la maggioranza degli utenti che si affida principalmente a uno strumento specifico, ChatGPT. Il fatto che non vi sia ampia sperimentazione può dipendere da scarsa conoscenza dell'ecosistema disponibile o dal ruolo catalizzatore di strumenti generalisti. Una maggiore alfabetizzazione all'IA dovrebbe includere la capacità di valutare criticamente diverse soluzioni tecnologiche. Istituzioni e centri di ricerca possono supportare questa diversificazione diffondendo conoscenze sui tool emergenti e best practice.

In sintesi, gli studenti fungono da traino nell'innovazione mentre i docenti appaiono più cauti. Le implicazioni sono molteplici: occorre capitalizzare sull'entusiasmo studentesco orientandolo verso usi responsabili e supportare i docenti nel colmare il *gap* di competenze. La fiducia emerge come tema ricorrente: i docenti necessitano di esempi concreti del valore aggiunto dell'IA e rassicurazioni sull'inquadramento etico. UNESCO insiste sulla necessità di un approccio umanistico che metta al centro trasparenza, sicurezza e controllo umano.

Sia studenti sia docenti auspicano una maggiore formazione sull'IA. Diverse università stanno già implementando moduli di etica dell'IA e aggiornando le politiche di integrità accademica. Alcuni propongono di inserire nei compiti accademici una dichiarazione sull'uso dell'IA, trasformandola da attività nascosta a parte integrata e valutabile del processo di apprendimento.

I risultati vanno collocati nel contesto delle trasformazioni globali. Meno del 10% delle università dispone di linee guida formali sull'IA, ma si assiste a convergenza verso approcci equilibrati. UNESCO ha emanato otto misure chiave per garantire qualità, equità e inclusione, tra cui: potenziamento delle competenze digitali, formazione specifica per insegnanti, aggiornamento dei curricoli e monitoraggio degli strumenti utilizzati. Il lavoro presentato rispecchia questi pilastri attraverso ricerca empirica, sperimentazione guidata e formazione tramite strumenti come *CounselorBot*.

7. Conclusioni

Questo studio ha analizzato l'integrazione dell'IA nei processi formativi universitari combinando analisi teorica, indagine empirica e sviluppo applicativo. I primi risultati quantitativi segnalano differenze tra coorti nell'adozione degli strumenti e nell'intensità d'uso, con una maggiore frequenza tra gli studenti e una distribuzione che distingue utilizzatori occasionali e utilizzatori intensivi. Questi dati non consentono generalizzazioni estese, ma offrono indicazioni utili per impostare interventi formativi più mirati.

Dal punto di vista metodologico, l'approccio *mixed methods* ha permesso di mettere in relazione dati numerici e dimensioni interpretative; al tempo stesso, il campionamento di convenienza, la natura *self-report* delle risposte e il carattere ancora in progress di alcune analisi (qualitative e valutative) rappresentano limiti da considerare esplicitamente. Anche la componente applicativa richiede ulteriori verifiche di sostenibilità tecnica e trasferibilità su scala istituzionale.

Sul piano operativo, i risultati suggeriscono tre priorità: rafforzare la formazione dei docenti sull'uso didattico dell'IA, promuovere negli studenti pratiche di utilizzo responsabile e consolidare linee guida istituzionali coerenti con obiettivi pedagogici ed etici. In questa cornice, *CounselorBot* viene proposto come strumento integrativo di supporto all'orientamento e alla riflessione, non sostitutivo del ruolo educativo umano.

Le prossime fasi della ricerca riguarderanno il completamento dell'analisi qualitativa, la valutazione empirica sistematica di *CounselorBot* e la replica dello studio in contesti ulteriori, così da verificare robustezza e trasferibilità dei risultati.

Riferimenti bibliografici

Abbas, M., Jam, F. A., & Khan, T. I. (2024). Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*(10). https://doi.org/10.1186/s41239-024-00444-7

Blahopoulou, J., & Ortiz-Bonnin, S. (2025). Student perceptions of ChatGPT: benefits, costs, and attitudinal differences between users and non-users toward AI integration in higher education. *Education and Information Technologies*, 30, 19741–19764. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13575-9

Branson, R. K., Rayner, G. T., Cox, J. L., Furman, J. P., King, F. J., & Hannum, W. H. (1975). I*nterservice procedures for instructional systems development:* 5 vols. [Technical Report]. U.S. Army Training and Doctrine Command. https://www.kroobannok.com/35953

Castelfranchi, C. (con un contributo di Poggi, I.) (1998). *Bugie, finzioni, sotterfugi: Per una scienza dell'inganno*. Carocci.

Castelfranchi, C., & Falcone, R. (2017). Il rischio nel fidarsi. La fiducia nel rischiare. Equilibratori cognitivi del comportamento. *Sistemi intelligenti*, (2), 295–312. https://doi.org/10.1422/87756

Castelfranchi, C., Mancini, F., & Miceli, M. (2002). *Fondamenti di cognitivismo clinic*o. Bollati Boringhieri.

Castelfranchi, C., & Parisi, D. (1980). *Linguaggio, conoscenze e scopi.* Il Mulino.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203771587

Conte, R., & Castelfranchi, C. (1995). *Cognitive and social action.* UCL Press.

Creswell, J. W. (2013). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Fourth Indian edition). PHI Learning Private Limited.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3a ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2023). *Designing and conducting mixed methods research* (4a ed.). SAGE Publications.

Debnath, A., Cranefield, S., Lorini, E., & Savarimuthu, B. T. R. (2025). *Can LLMs Reason About Trust?: A Pilot Study* (arXiv:2507.21075). arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2507.21075

Domenici, G., & Margottini, M. (2007). L'orientamento diacronico-formativo tra scuola e università. In T. Grange Sergi (Ed.), *L'orientamento nella progettualità educativa*. Pensa MultiMedia.

Dragoni, D., & Margottini, M. (2025). L'intelligenza artificiale generativa: Rischi e opportunità in ambito educativo. Il progetto «CounselorBot» per il supporto tutoriale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), (30), 137–149. https://doi.org/10.7358/ecps-2024-030-drma

Epifani, F., Margottini, M., & Ottone, E. (2017). *Guida all'uso della piattaforma.* www. Competenzestrategiche. It.

Holm, S. (1979). A Simple Sequentially Rejective Multiple Test Procedure. S*candinavian Journal of Statistics, 6*(2), 65–70. https://doi.org/10.2307/4615733

Hosmer Jr., D. W., Lemeshow, S., & Sturdivant, R. X. (2013). *Applied Logistic Regression* (3rd ed.). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118548387

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Sesé, J., & et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Kruskal, W. H., & Wallis, W. A. (1952). Use of Ranks in One-Criterion Variance Analysis. J*ournal of the American Statistical Association, 47*(260), 583–621. https://doi.org/10.1080/01621459.1952.10483441

MacKinnon, J. G., & White, H. (1985). Some heteroskedasticity-consistent covariance matrix estimators with improved finite sample properties. *Journal of Econometrics, 29*(3), 305–325. https://doi.org/10.1016/0304-4076(85)90158-7

Mann, H. B., & Whitney, D. R. (1947). On a Test of Whether one of Two Random Variables is Stochastically Larger than the Other. *The Annals of Mathematical Statistics, 18*(1), 50–60. https://doi.org/10.1214/aoms/-1177730491

Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Led.

Margottini, M., La Rocca, C., & Rossi, F. (2017). Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Italian Journal of Educational Research*, 10, 43–61.

Margottini, M., & Rossi, F. (2018). Adattabilità professionale e competenze strategiche nella scuola e all'università. In *Training actions and evaluation processes*. SIRD.

Margottini, M., & Rossi, F. (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. *Italian Journal of Educational Research*, 223–240.

Miao, F., & Holmes, W. (2022). *International Forum on AI and Education: Ensuring AI as a Common Good to Transform Education, 7-8 December*; synthesis report. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10146850/

Miceli, M., & Castelfranchi, C. (1989). A cognitive approach to values. J*ournal for the Theory of Social behaviour, 19*(2), 169–193.

Miceli, M., & Castelfranchi, C. (1995). *Le difese della mente. Profili cognitivi.* Carocci.

Miceli, M., & Castelfranchi, C. (2002). The mind and the future: The (negative) power of expectations. *Theory & Psychology, 12*(3), 335–366.

Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. La Scuola.

Pellerey, M. (2020). *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. In Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategiche.it. Strumenti e applicazioni* (pp. 17–28). Roma Tre Press.

Pellerey, Michele, Grz dziel, D., Margottini, M., Epifani, F., & Ottone, E. (2013). *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*. CNOS-FAP.

Pellerey, M., & Orio, F. (1996). Q*uestionario sulle strategie d'apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk*. Las.

Poggi, I. (a cura di) (2008). *La mente del cuore. Le emozioni nel lavoro, nella scuola, nella vit*a. Armando.

Poggi, I. (2022). *Psicologia della comunicazione: La mente, il corpo, gli altri*. Mondadori.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5a ed.). Free Press.

Spearman, C. (1904). The Proof and Measurement of Association between Two Things. *The American Journal of Psychology, 15*(1), 72–101. https://doi.org/10.2307/1412159

UNESCO. (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/

White, H. (1980). A Heteroskedasticity-Consistent Covariance Matrix Estimator and a Direct Test for Heteroskedasticity. *Econometrica, 48*(4), 817–838. https://doi.org/10.2307/1912934

Wilcoxon, F. (1945). Individual Comparisons by Ranking Methods. *Biometrics Bulletin, 1*(6), 80–83. https://doi.org/10.2307/3001968

Wollny, S., Schneider, J., Di Mitri, D., Weidlich, J., Rittberger, M., & Drachsler, H. (2021). Are We There Yet? - A Systematic Literature Review on Chatbots in Education. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 4. https://doi.org/10.3389/frai.2021.654924

I.24
L'esperienza scolastica degli insegnanti. Una risorsa per migliorare l'apprendimento
Teachers' school experience. A resource to improve learning

Giovanna Di Lorenzo
Università di Macerata, Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo
g.dilorenzo3@unimc.it

Il miglioramento continuo dei processi di insegnamento-apprendimento è strettamente legato alla prassi professionale degli insegnanti, la cui esperienza diretta costituisce una risorsa privilegiata per comprendere il funzionamento del sistema educativo dal basso, promuovendo un dialogo costruttivo tra ricerca educativa e pratica didattica. In una società in costante trasformazione, la scuola non può più limitarsi alla trasmissione passiva del sapere, ma deve promuovere la costruzione partecipativa di significati e lo sviluppo di un pensiero divergente. In questo scenario, emerge un nuovo profilo docente caratterizzato da flessibilità cognitiva, apertura al cambiamento, capacità osservativa, pianificazione strategica e riflessione critica: competenze che convergono in una pratica autoregolativa capace di adattare consapevolmente le metodologie didattiche ai mutamenti del contesto educativo e socioculturale. Il presente studio indaga le variabili che influenzano l'insegnamento autoregolato, adottando un approccio fenomenologico integrato con un disegno di ricerca quantitativo. Attraverso un questionario self-report, vengono esplorate le rappresentazioni interne degli insegnanti sull'esperienza scolastica, le loro disposizioni verso la didattica e le modalità operative quotidiane. Particolare attenzione è rivolta alla loro interazione con l'ambiente esterno, inteso come fonte di feedback utile alla riflessione critica e al miglioramento professionale. Lo studio analizza inoltre il ruolo degli strumenti di valutazione standardizzata, con focus sull'indagine annuale dell'Istituto Invalsi, valutando la familiarità degli insegnanti, le funzioni pedagogiche attribuite e il grado di integrazione nella pratica didattica. I risultati contribuiscono a delineare le condizioni che favoriscono un insegnamento intenzionale, riflessivo e adattivo, in grado di rispondere alle sfide poste dalla complessità educativa contemporanea.

Parole chiave: feedback educativo, insegnamento autoregolato, processi insegnamento-apprendimento, prassi docente, valutazione standardizzata.

The continuous improvement of teaching-learning processes is intrinsically connected to teachers' professional practice, whose direct experience offers a privileged analytical lens for understanding educational system from the ground up. This perspective fosters a renewed dialogue between educational research and pedagogical practice. In a rapidly evolving society, schools must transcend passive knowledge transmission and promote participatory meaning-making and divergent thinking. Within this epistemological shift, a new teacher profile emerges, characterized by cognitive flexibility, openness to change, observational acuity, strategic planning and reflective capacity. These competencies converge into a self-regulated practice that enables educators to consciously adapt instructional methodologies to the changing educational and sociocultural context. This study investigates the variables that influence self-regulated teaching, adopting a phenomenological approach integrated with a quantitative research design. Using a self-report questionnaire, the research explores teachers' internal representations of the school experience, their dispositions toward teaching and the concrete modalities of their daily instructional practice. Particular attention is given to their interaction with the external environment, conceived as a source of feedback essential for critical reflection and professional growth. The study also examines the role of standardized assessment tools, focusing on the annual national evaluation administered by the Invalsi Institute. It assesses teachers' familiarity with these instruments, the pedagogical functions attributed to them and the extent to which they are systematically integrated into everyday teaching. The findings help identify conditions that support intentional, reflective and adaptive teaching in response to the complexities of contemporary education.

Keywords: educational feedback, pedagogical processes, self-regulated teaching, standardized assessment, teacher professional practice.

1. Introduzione

L'incertezza e la complessità della società contemporanea impongono al sistema educativo una costante ridefinizione delle proprie strutture e pratiche, al fine di aprire nuove traiettorie di possibilità (Kuhn & Weinberger, 2005; Brown & Coles, 2012). La conoscenza non si riduce alla trasmissione di contenuti, ma si configura come costruzione attiva da parte del discente, che riorganizza i propri schemi cognitivi in risposta alle variabili ambientali e situazionali (Langer, 1975; Hattie & Timperley, 2007), promuovendo un adattamento flessibile alle sfide di un contesto socio-culturale imprevedibile (OECD, 2014, 2018; TALIS, 2018). L'educazione contemporanea, pertanto, si configura come un processo dialogico e co-costruttivo, che si fonda sull'interazione sinergica tra le risorse interne alla scuola e quelle presenti nella comunità di riferimento (Colliva, 2014; Damiano, 2009). In tale prospettiva, i docenti assumono un ruolo centrale nel promuovere il cambiamento (Schmidt & Datnow, 2005; Hattie, 2009), attraverso una pratica didattica che integra competenze diagnostiche, progettuali, osservative e riflessive, orientate alla regolazione intenzionale e all'analisi sistematica dell'agire professionale (Brown & Coles, 2012; Perla, 2010; Viganò, 2016).

Sebbene l'autoregolazione sia riconosciuta come componente essenziale della professionalità docente (Tricarico & Yendol-Hoppey, 2012), la ricerca ha finora privilegiato l'indagine sui processi regolativi degli studenti, trascurando quelli degli insegnanti (Dignath & Büttner, 2018). Gli studi esistenti, prevalentemente qualitativi, si sono focalizzati sulla comprensione concettuale dell'autoregolazione (Uzuntiryaki-Kondakci, 2017), sulle credenze epistemologiche (Spruce & Bol, 2014) e sulle attitudini correlate (Lawson et al., 2018). Il presente contributo intende colmare tali lacune teoriche ed empiriche mediante l'adozione di un approccio fenomenologico integrato con metodologie quantitative. È stato pertanto sviluppato un questionario autovalutativo volto a esplorare la pratica didattica in relazione a credenze, atteggiamenti e comportamenti dichiarati (Clark & Peterson, 1986; Perla, 2010). Tali dimensioni sono state operazionalizzate attraverso indicatori oggettivamente misurabili e sottoposte a una validazione preliminare per verificarne l'affidabilità, la validità e la struttura fattoriale.

La collaborazione con l'Invalsi (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione) rappresenta un valore aggiunto per la ricerca. Le indagini nazionali condotte annualmente da Invalsi forniscono dati strategici per l'elaborazione delle politiche educative e supportano i processi di autovalutazione a livello scolastico. Risulta pertanto cruciale comprendere come tali informazioni vengano adoperate dagli insegnanti ed integrate nella loro prassi quotidiana.

2. Quadro teorico di riferimento

Così come l'autoregolazione consente agli studenti di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento, essa rappresenta altresì un fattore cruciale per lo sviluppo professionale dei docenti, chiamati a mobilitare costantemente un repertorio articolato di strategie finalizzate al conseguimento degli obiettivi didattici (Ali & Yasmeen, 2019).

L'insegnamento autoregolato si configura come un processo intenzionale attraverso il quale i docenti monitorano, regolano e controllano le proprie azioni professionali da una prospettiva cognitiva, metacognitiva, emotiva, motivazionale e comportamentale (Schunk & Zimmerman, 1998, 2001; Boekaerts et al., 2000; Pintrich, 2000; Persico, 2022). Tale processo consente agli insegnanti di selezionare e adattare le strategie didattiche più efficaci in funzione degli obiettivi educativi specifici, richiedendo un'osservazione continua del contesto di insegnamento e una flessibile ricalibrazione delle pratiche in base alle risorse disponibili e alle esigenze situazionali (Goodwin, 1994; Pintrich, 2000; Sherin, 2014; Karlen et al., 2020). Il modello ciclico a tre fasi proposto da Zimmerman (1998, 2008) costituisce il quadro teorico maggiormente consolidato per comprendere come l'autoregolazione influenzi i processi di insegnamento e apprendimento. Secondo tale modello, l'attività didattica si articola in tre fasi ricorrenti:

Previsione, Esecuzione e Auto-riflessione. Nella fase di Previsione, il docente definisce gli obiettivi e seleziona le strategie ritenute più idonee al loro raggiungimento. Questo processo implica un'analisi accurata del compito ma è anche influenzato da molteplici altri fattori, quali le convinzioni personali di autoefficacia, le aspettative di risultato e la motivazione intrinseca. Durante la fase di Esecuzione, l'insegnante implementa le strategie selezionate monitorandone simultaneamente l'efficacia. L'autocontrollo e l'automonitoraggio garantiscono che l'impegno, la concentrazione e la motivazione rimangano orientati verso l'obiettivo didattico, consentendo eventuali aggiustamenti in tempo reale. La fase di Auto-riflessione prevede la valutazione dell'intero ciclo didattico, prendendo in esame i fattori che hanno contribuito ai successi e agli insuccessi, nonché le reazioni emotive associate. Le conoscenze acquisite in questa fase informano la pianificazione futura, guidando la selezione di nuovi obiettivi, risorse e strategie. In tal modo, l'autovalutazione rappresenta il tessuto connettivo di un processo continuo e ciclico: l'insegnamento non è mai definitivo, ma viene costantemente affinato attraverso la pratica riflessiva. Questo modello evidenzia come l'efficacia didattica emerga dall'interazione dinamica tra fasi, processi e componenti che, congiuntamente, promuovono esiti di apprendimento positivi (Werner & Werner, 2020) e migliorano la qualità dell'istruzione (Ali & Yasmeen, 2019). Nonostante la solidità teorica del modello, le evidenze empiriche relative all'interrelazione tra le sue componenti nell'ambito delle pratiche autoregolative dei docenti risultano ancora limitate. L'operazionalizzazione del modello di Zimmerman offre pertanto una mappa concettuale utile per identificare le variabili che sottendono la competenza autoregolativa dell'insegnante.

In questo processo metacognitivo, il feedback costituisce una risorsa imprescindibile. In quanto informazione correttiva, esso contribuisce a ridurre il divario tra la pratica attuale e gli esiti desiderati (Hanser & Muchinsky, 1978; Ashford & Cummings, 1983). Nell'ambiente scolastico, un feedback efficace segnala la rilevanza degli obiettivi prefissati (funzione segnale del feedback; Vroom, 1964), fornisce riferimenti circa l'appropriatezza delle strategie didattiche impiegate (feedback come informazione di riferimento, Greller & Herold, 1975) e la loro efficacia (feedback come informazione valutativa, Greller & Herold, 1975). Il docente autoregolato utilizza tali informazioni per mantenere una consapevolezza costante circa il perché, il quando e il come applicare il sapere specialistico, al fine di allineare la propria performance agli obiettivi pedagogici (Sáez-Delgado et al., 2022). Sintonizzarsi sulle caratteristiche peculiari del proprio contesto di insegnamento rappresenta il primo passo per rispondere in modo adattivo alle sfide emergenti, interpretando l'incertezza come opportunità di apprendimento piuttosto che come ostacolo da evitare (Weick & Sutcliffe, 2001, 2008; Mangano, 2017). L'elemento decisivo risiede nel ruolo attivo dell'insegnante nell'esplorare il contesto, selezionare le informazioni pertinenti e ristrutturare il sapere in funzione delle esigenze didattiche (Hattie & Timperley, 2007). Le strategie per raccogliere informazioni utili a valutare e perfezionare le proprie azioni professionali possono essere suddivise in due macro-categorie: monitoraggio e indagine. Il monitoraggio implica un'attenzione riflessiva alle reazioni degli altri e un'analisi comparativa delle pratiche dei pari. L'indagine, invece, consiste nell'attivazione di dialoghi con colleghi o mentori volti a esplorare criticamente le proprie assunzioni professionali (Jones & Gerard, 1967). La scelta della strategia da adottare dipende da molteplici fattori contestuali (quali aspettative istituzionali e disponibilità di dati), dalle esperienze pregresse di padronanza, dalle motivazioni (es. apprendimento o gestione dell'impressione) e dalle performance attese. In linea con le politiche educative contemporanee, gli strumenti di valutazione sistematica, se interpretati come occasioni di riflessione piuttosto che come meccanismi di giudizio, offrono un ulteriore canale per informare e migliorare la pratica didattica (Stronge & Tucker, 2003; Flores, 2010, 2012; Delvaux et al., 2013; OECD, 2013; Eurydice, 2015).

3. Obiettivi e ipotesi di ricerca

Il miglioramento continuo dei processi di insegnamento-apprendimento dipende dall'implementazione attiva, da parte dei docenti, di pratiche didattiche innovative all'interno del contesto scolastico (Hattie, 2009; Schmidt & Datnow, 2005; TALIS, 2018). Ciò implica il superamento della mera competenza tecnica a favore di una padronanza riflessiva, in cui gli insegnanti interrogano costantemente il sapere pratico maturato attraverso l'esperienza, monitorano l'apprendimento degli studenti e adattano i percorsi didattici in funzione degli obiettivi formativi prefissati (Perla, 2010, 2021). La competenza autoregolativa si configura come elemento imprescindibile, poiché consente ai docenti di modulare le proprie azioni in risposta ai feedback ambientali, mantenendo così l'allineamento con le finalità pedagogiche (Persico, 2022; Hattie & Timperley, 2007; Zimmerman, 1998). Nonostante il riconoscimento diffuso del valore dell'autoregolazione, molti insegnanti mostrano riluttanza a modificare i propri piani di lezione, preferendo aderire rigidamente a protocolli consolidati per rafforzare la propria sicurezza nella pianificazione, organizzazione ed esecuzione delle attività didattiche (Stockero & Van Zoest, 2013; Yetkin Özdemir et al., 2020; Gurel et al., 2022; Barni et al., 2019; Sáez-Delgado, 2022). Tale tendenza risulta ancor più accentuata tra i docenti neoassunti, i quali, non avendo ancora familiarità con l'ambiente scolastico, si affidano a strutture didattiche rigide per garantire il completamento tempestivo delle attività, evitando di sperimentare strategie flessibili e adattive (Borko & Livingston, 1989; Westerman, 1991). Alla luce di tali premesse teoriche, il presente studio intende indagare le variabili che, nelle loro interazioni multifattoriali, sostengono l'insegnamento autoregolato e modulano la capacità dei docenti di attuare pratiche intenzionali, mantenendo una riflessività critica costante.

La domanda di ricerca principale è pertanto così formulata:

Quali variabili delineano i meccanismi dell'insegnamento autoregolato e in che misura esse informano la capacità degli insegnanti di implementare strategie didattiche intenzionali e di impegnarsi in una valutazione riflessiva continua della propria prassi professionale?

Da essa derivano i seguenti quesiti specifici, che hanno orientato la definizione puntuale degli obiettivi della ricerca e lo sviluppo sistematico dello strumento di raccolta dati.

Q1: In che misura l'autoregolazione si manifesta nelle pratiche didattiche degli insegnanti?

Q2: Con quale frequenza gli insegnanti utilizzano il feedback per modificare le proprie azioni pedagogiche?

Q3: Quali strategie adottano gli insegnanti per analizzare criticamente la propria condotta professionale?

Q4: In che misura gli insegnanti ricercano attivamente il feedback?

Q5: Su quali informazioni correttive fanno affidamento?

Q6: In che misura gli insegnanti conoscono e sono favorevolmente orientati nei confronti delle indagini nazionali Invalsi?

Q7: Qual è la relazione tra l'effettivo utilizzo del feedback Invalsi da parte degli insegnanti e la percezione del suo potenziale impiego?

Q8: In che misura le variabili contestuali modulano i processi autoregolativi?

Per analizzare in modo rigoroso la rilevanza e la funzionalità delle competenze autoregolative degli insegnanti nella pratica didattica quotidiana, è stato adottato come quadro teorico il modello ciclico dell'autoregolazione proposto da Zimmerman (1998, 2008). Le tre fasi del modello – Previsione, Ese-

cuzione e Auto-riflessione – sono state operazionalizzate in specifiche pratiche didattiche, così da esaminare con precisione sia il valore attribuito dai docenti alle diverse componenti del processo autoregolativo, sia il loro effettivo impiego nella quotidianità professionale.

Il feedback rappresenta una risorsa preziosa per definire, monitorare e perfezionare le pratiche educative in relazione agli obiettivi prefissati. La letteratura mostra come esso contribuisca al miglioramento della performance e della motivazione degli insegnanti (Tschannen Moran & McMaster, 2009; Morris & Usher, 2011; Hattie & Timperley, 2007). Diventa quindi cruciale comprendere quali condizioni ne favoriscano l'accettazione e l'uso. I dati di letteratura indicano che la disponibilità a integrare il feedback nei processi di miglioramento aumenta quando esso è percepito come convincente, pertinente e realmente utile (Altrichter & Kemethofer, 2015; Behnke & Steins, 2017; HMIE, 2010; Verhaeghe et al., 2010).

Inoltre, un utilizzo efficace del feedback richiede un'esplorazione attiva e deliberata dell'ambiente didattico. Gli insegnanti non si limitano a ricevere informazioni, ma selezionano consapevolmente gli indizi coerenti con i propri obiettivi pedagogici, adottando strategie di ricerca calibrate sulle esigenze del momento. Tale scelta implica una valutazione dei costi e dei benefici: occorre considerare lo sforzo necessario per ottenere le informazioni, il tipo di inferenze che esse consentono e i rischi associati al loro impiego. In linea con il principio secondo cui il valore informativo deve superare il costo sostenuto (Atkin, 1973), si tende a privilegiare inizialmente strategie a basso costo, ricorrendo a quelle più impegnative solo quando le prime non risultano sufficienti (Ashford & Cummings, 1983).

Tra le fonti di informazione disponibili, le indagini nazionali dell'Istituto INVALSI costituiscono uno strumento rilevante per il miglioramento della qualità educativa, a diversi livelli del sistema scolastico (Eurydice, 2015; OECD, 2013). È tuttavia necessario comprendere quanto tali potenzialità siano effettivamente riconosciute e in che misura i docenti siano disposti a integrare questi dati nella pratica quotidiana. Le percezioni individuali e l'atteggiamento dell'istituzione scolastica nei confronti della valutazione influenzano significativamente tale disponibilità: vincoli operativi, riserve ideologiche o timori legati a possibili giudizi sul proprio operato hanno storicamente alimentato resistenze. Una maggiore trasparenza nella progettazione e negli obiettivi delle prove ha contribuito ad attenuarle, come suggerito dai crescenti tassi di partecipazione (INVALSI, 2024). Resta però poco indagato come gli insegnanti utilizzino concretamente queste informazioni per adattare e migliorare le proprie pratiche didattiche.

L'ambiente scolastico rappresenta un contesto informativo complesso (Hanser & Muchinsky, 1978). La necessità di soddisfare obiettivi istituzionali e standard di qualità può indurre comportamenti orientati alla conformità, nei quali l'attenzione si concentra sulla risoluzione immediata delle criticità, più che sulla loro interpretazione come opportunità di crescita professionale e innovazione pedagogica (Ehren, Gustafsson et al., 2015; Altrichter & Kemethofer, 2015; Ehren, Jones et al., 2016; Jones et al., 2017). Diventa essenziale individuare i fattori che favoriscono un atteggiamento proattivo verso il miglioramento continuo. Tra le condizioni istituzionali rilevanti figurano atteggiamenti positivi verso la valutazione, una partecipazione sostanziale dei docenti ai processi decisionali, la disponibilità di risorse e competenze adeguate allo sviluppo professionale nonché l'ampliamento delle opportunità di collaborazione professionale (Ólafsdóttir et al., 2022). A ciò si aggiungono le valutazioni soggettive dei docenti sul proprio contesto e le loro motivazioni (Spillane et al., 2002; Allen & Penuel, 2015; Stollman et al., 2022; Sáez-Delgado et al., 2022). Tutti questi fattori possono contribuire a superare ostacoli ricorrenti, quali la scarsità di tempo, di supporto o di competenze specialistiche (Ólafsdóttir et al., 2022).

4. Scelte metodologiche e procedurali

L'obiettivo principale del presente studio è stato quello di individuare e sistematizzare i modelli teorici maggiormente influenti nei sistemi educativi contemporanei, così da costruire un impianto concettuale solido e coerente in grado di orientare le successive fasi della ricerca. A tal fine, è stata condotta una revisione esplorativa della letteratura nei principali database scientifici in ambito educativo, utilizzando

inizialmente parole chiave ampie e affinando progressivamente i criteri di ricerca per garantire rigore metodologico e rappresentatività delle fonti. Alla luce di quanto emerso e in linea con gli interessi scientifici del ricercatore, l'attenzione è stata progressivamente focalizzata sul ruolo pedagogico del docente. Un'analisi ulteriore ha consentito di definire con precisione il nucleo dell'indagine: il contributo degli insegnanti al miglioramento continuo dei processi di insegnamento-apprendimento, con particolare riferimento all'istruzione autoregolata e all'impiego deliberato e riflessivo del feedback come strumento di valutazione critica della prassi professionale.

Data la natura complessa, intenzionale e situata dell'esperienza formativa, lo studio adotta un approccio fenomenologico volto a esplorare la competenza autoregolativa degli insegnanti a partire dalle esperienze vissute nel contesto educativo. Per una comprensione stratificata e metodologicamente fondata del fenomeno, il disegno di ricerca integra dati quantitativi e qualitativi in un quadro analitico unitario che intende coniugare rigore empirico e profondità interpretativa, evitando sia la riduzione dell'esperienza a variabili astratte sia il rischio di una descrizione priva di fondamento empirico. I dati quantitativi offriranno una base solida per la validazione statistica, garantendo affidabilità e comparabilità dei risultati; i dati qualitativi, ottenuti mediante la realizzazione di focus group, permetteranno di interpretare quanto emerso alla luce delle esperienze soggettive dei partecipanti, consentendo di cogliere la competenza autoregolativa come pratica situata e influenzata da fattori relazionali e organizzativi.

4.1 Strumento d'indagine

Il questionario autovalutativo adottato rileva credenze, atteggiamenti e descrizioni puntuali delle pratiche professionali degli insegnanti, in linea con la tradizione di ricerca che considera tali dimensioni indicatori significativi dell'agire didattico (Clark & Peterson, 1986; Nespor, 1987; Perla, 2010).

Tre costrutti principali sono stati operazionalizzati sulla base della letteratura di riferimento. Il primo costrutto, esperienza scolastica, valuta le percezioni dei docenti rispetto al contesto istituzionale nell'anno precedente alla somministrazione. Undici item su scala Likert a cinque punti indagano la chiarezza delle aspettative istituzionali, il grado di coinvolgimento professionale e di autonomia riconosciuto, nonché l'intensità delle interazioni collaborative promosse dalla scuola. La sezione si conclude con un indice composito di soddisfazione relativo al clima percepito, alla leadership, ai colleghi e agli studenti. Il secondo costrutto, pratiche didattiche, esamina la frequenza con cui gli insegnanti adottano strategie riconducibili ai processi autoregolativi, secondo il modello ciclico a tre fasi di Zimmerman. Dieci item su scala Likert a cinque punti, rilevano il grado in cui i docenti: definiscono obiettivi didattici e progettano percorsi di apprendimento in funzione delle risorse disponibili e dei bisogni espressi dagli studenti; monitorano l'esecuzione delle attività per verificarne l'efficacia; raccolgono feedback e conducono analisi critiche degli esiti al fine di individuare gli elementi efficaci e gli eventuali aggiustamenti necessari. Il terzo costrutto, percezioni del sistema di valutazione educativa, esplora gli atteggiamenti nei confronti delle prove nazionali Invalsi. Sei item rilevano la frequenza con cui gli insegnanti si sono confrontati con tali valutazioni a diversi livelli organizzativi nel corso dell'anno precedente. Due serie parallele di otto item ciascuna misurano l'impiego effettivo e quello ideale delle strategie autoregolative informate dai feedback Invalsi. Ulteriori item rilevano familiarità e soddisfazione rispetto a specifici aspetti delle indagini nazionali, offrendo indicazioni utili per il miglioramento futuro di tali rilevazioni.

Sono state inoltre raccolte variabili socio-demografiche (genere, età, titolo di studio, anzianità complessiva di servizio, status contrattuale, anni di servizio presso l'istituzione di riferimento, grado scolastico, dimensione delle classi, carico didattico, disciplina e area geografica) per consentire analisi comparative e l'esplorazione di eventuali associazioni con i costrutti principali.

Per mitigare il bias da desiderabilità sociale, tipico degli strumenti autocompilati (Little, Goe, & Bell, 2009; van de Vijver & He, 2014), la formulazione degli item e dei formati di risposta ha seguito

criteri metodologici rigorosi. Si è privilegiata la rilevazione di frequenze osservabili, ricorrendo a scale di accordo-disaccordo solo quando erano richiesti giudizi valutativi espliciti.

4.2 Partecipanti

La popolazione oggetto dell'indagine è costituita da docenti che insegnano Matematica, Italiano e Inglese nelle classi quinte della scuola primaria e nelle classi terze della scuola secondaria di primo grado. Tale selezione è stata motivata da due considerazioni principali. In primo luogo, essa garantisce una continuità metodologica con i dati derivanti dalle prove standardizzate somministrate dall'Istituto Invalsi. In secondo luogo, essa consente di focalizzare l'attenzione sui segmenti dell'istruzione primaria e secondaria inferiore, nei quali le strategie didattiche presentano una maggiore coerenza interna e si concentrano prevalentemente sulla gestione della classe piuttosto che sui processi pedagogici. Di conseguenza, attraverso l'analisi delle esperienze professionali degli insegnanti, il presente studio si propone di individuare variabili in grado di promuovere un utilizzo più sistematico delle competenze cognitive di ordine superiore, quali il pensiero critico, la risoluzione di problemi e il processo decisionale, mediante le quali il sapere viene valutato, integrato e applicato in modo contestualizzato (Lipowsky et al., 2009).

La selezione delle istituzioni scolastiche partecipanti sarà effettuata in coordinamento con l'Istituto Invalsi. Al fine di garantire la rappresentatività della popolazione di riferimento e una distribuzione uniforme sul territorio nazionale, sarà adottato un campionamento casuale semplice senza reinserimento (Simple Random Sampling Without Replacement, SRSWOR), un disegno probabilistico che assicura pari probabilità di selezione a ciascun campione possibile di unità. La partecipazione dei docenti sarà volontaria e subordinata alla ricezione di informazioni esaustive circa gli obiettivi dello studio e i protocolli relativi alla gestione e al trattamento dei dati. A seguito della conferma del campione scolastico, il reclutamento degli insegnanti sarà gestito tramite i dirigenti scolastici, ai quali verrà inviata una comunicazione elettronica contenente una richiesta formale di adesione, istruzioni dettagliate per la compilazione del questionario e una descrizione completa delle finalità connesse all'utilizzo dei dati raccolti. Ai docenti partecipanti sarà richiesto esclusivamente di accedere al link fornito per procedere alla compilazione del questionario.

5. Stato dell'arte della ricerca

La presente indagine ha avuto avvio con una preliminare revisione esplorativa della letteratura, finalizzata alla definizione di un quadro teorico articolato per l'analisi dei processi di insegnamento-apprendimento nel contesto delle trasformazioni sociali contemporanee. L'integrazione critica dei dati disponibili ha consentito di formulare la domanda di ricerca generale, che ha orientato la strutturazione metodologica dello studio. Successivamente, è stata condotta una revisione sistematica della letteratura focalizzata sul ruolo del docente, con particolare attenzione all'autoregolazione intesa come competenza pedagogica fondamentale. L'analisi ha preso in esame una pluralità di fattori determinanti, tra cui le caratteristiche individuali degli insegnanti (ad esempio, l'esperienza professionale e le percezioni soggettive dell'ambiente scolastico), le variabili a livello di classe (come la numerosità degli alunni) e le dimensioni istituzionali (quali le strategie di miglioramento didattico adottate). Guidata dai modelli teorici maggiormente consolidati in letteratura, l'indagine ha identificato i costrutti centrali di interesse, declinati all'interno dello strumento di rilevazione attraverso indicatori il più possibili oggettivi e quantificabili.

Al fine di garantire una valutazione psicometrica rigorosa dello strumento, è attualmente in corso uno studio pilota e una fase iniziale di validazione. La popolazione di riferimento per questa fase è costituita da istituti comprensivi situati nei venti capoluoghi di regione italiani. Per assicurare la rappre-

sentatività nazionale e ottimizzare la gestione logistica della raccolta dati, è stato adottato un disegno di campionamento casuale stratificato. Sono stati selezionati venti istituti, uno per ciascun capoluogo, privilegiando istituti comprensivi al fine di massimizzare la disponibilità di unità osservabili. Per ciascuna unità campionaria primaria è stato individuato un istituto sostitutivo, selezionato dalla medesima popolazione di riferimento secondo criteri predefiniti, al fine di fronteggiare eventuali ritiri o la mancata partecipazione. Il coinvolgimento dei docenti è stato attivato tramite i dirigenti scolastici delle rispettive istituzioni. Un invito ufficiale, contenente la descrizione degli obiettivi dello studio, le procedure di somministrazione del questionario e le finalità connesse all'utilizzo dei dati raccolti, è stato trasmesso alle segreterie scolastiche e agli indirizzi di posta elettronica istituzionali dei dirigenti. Contestualmente, è stato fornito un collegamento ipertestuale al questionario online, al fine di facilitare l'accesso diretto da parte dei rispondenti.

Al termine della fase di validazione, il dataset risultante consentirà una valutazione psicometrica completa dello strumento, includendo analisi di affidabilità (es. consistenza interna), validità di costrutto e struttura fattoriale sottostante. Successivamente, l'indagine procederà alla fase empirica principale, durante la quale verranno raccolti sistematicamente i dati necessari per rispondere alle domande di ricerca predefinite.

6. Punti di forza e criticità della ricerca

Per una corretta interpretazione dei risultati, è necessario considerare alcune limitazioni dello studio. In primo luogo, le restrizioni inerenti alla generalizzabilità dei risultati. Le evidenze empiriche ricavate riguardano i docenti di Matematica, Italiano e Inglese operanti nella quinta classe della scuola primaria e nella terza classe della scuola secondaria di primo grado; di conseguenza, ogni tentativo di trasferire le conclusioni ad altri ordini di scuola, discipline o sistemi educativi deve essere condotto con estrema cautela. Una seconda criticità riguarda il paradigma empirico-deduttivo adottato, al fine di trarre inferenze teoriche da contesti concreti (Altet, 2003; Wittorski, 2004; Bru et al., 2004; Damiano, 2006; Perla, 2010). Il questionario self-report è stato costruito in modo da indagare per lo più frequenze di comportamenti piuttosto che opinioni, ma occorre comunque tener conto del bias di desiderabilità sociale cui sono esposte tutte le scale di auto-valutazione. Per rafforzare la validità di costrutto, occorrerebbe adottare approcci multimodali che integrino misure osservazionali e autoriferite della regolazione didattica. In terzo luogo, il disegno di ricerca trasversale impiegato fornisce un'istantanea temporale delle pratiche dei partecipanti, senza consentire inferenze circa l'evoluzione nel tempo. Considerata la natura dinamica delle competenze autoregolative, si suggerisce l'adozione di un disegno longitudinale che segua una coorte di insegnanti sin dalla fase di inserimento professionale, al fine di indagare le traiettorie di sviluppo della regolazione didattica lungo l'intero arco della carriera. Un'ulteriore riflessione riguarda la modalità di somministrazione online del questionario, la quale presenta vantaggi in termini di ampiezza e capillarità del campione (Reis & Gosling, 2010), ma al contempo introduce potenziali distorsioni legate all'accesso diseguale alle tecnologie digitali e alla variabilità delle competenze informatiche tra i partecipanti (Van Selm & Jankowski, 2006). Inoltre, sebbene la natura volontaria e non intrusiva della rilevazione possa favorire l'autenticità delle risposte (Ricolfi, 1996), l'assenza di interazione diretta con il ricercatore può compromettere il livello di engagement e, conseguentemente, la validità dei dati raccolti (Smith, 2000). Infine, il ricorso ai dirigenti scolastici per ottenere l'autorizzazione alla partecipazione esclude automaticamente gli insegnanti appartenenti a istituzioni che non aderiscono, con il rischio di compromettere la rappresentatività del campione.

Nonostante i limiti sopra esposti, il presente contributo vuole promuovere una riflessione sistematica sull'esperienza professionale come leva per il miglioramento continuo della prassi didattica (Vertecchi, 1976; Viganò, 2016; Perla et al., 2021). Il disegno metodologico adottato vuole stimolare processi di autoriflessione che sollecitino i docenti a decostruire e ricostruire le proprie routine pedagogiche. L'al-

ternanza tra immersione e distanziamento epistemico consente loro di abitare e osservare simultaneamente la propria pratica, promuovendo una comprensione olistica delle dinamiche interattive che la caratterizzano.

Al fine di garantire il rigore metodologico e rafforzare la solidità e l'integrità dei dati raccolti, sono state adottate due strategie principali. In primo luogo, i costrutti teorici sono stati operazionalizzati mediante indicatori il più possibile oggettivi e quantificabili. Considerata la discrepanza frequentemente riscontrata tra convinzioni autoriferite e pratiche effettive, si è privilegiato l'impiego di formati di risposta basati sulla frequenza comportamentale, riservando le scale di accordo/disaccordo solo agli item che richiedevano esplicitamente giudizi anziché resoconti fattuali. In secondo luogo, lo strumento di rilevazione è stato sottoposto a una validazione psicometrica preliminare, volta a verificare la coerenza interna e la solidità dei costrutti misurati. L'integrazione di tali strategie consente di incrementare la validità ecologica e di costrutto dei risultati contribuendo in modo significativo al dibattito scientifico sulla professionalità docente.

7. Conclusioni

La qualità dell'istruzione si configura come una dimensione complessa e multidisciplinare, suscettibile di essere esplorata attraverso prospettive teoriche e metodologiche differenti, ma profondamente interconnesse (Fauth et al., 2014; Scheerens & Hendricks, 2004; Kane & Cantrell, 2010; Kunter & Voss, 2013; Wagner et al., 2013). In linea con il paradigma della "nuova alleanza" tra ricerca educativa e pratica didattica (Damiano, 2006; Perla, 2011), il presente contributo ha inteso promuovere il miglioramento del sistema scolastico valorizzando la professionalità docente quale leva strategica per l'innovazione pedagogica (Montalbetti, 2005). L'autoregolazione rappresenta una abilità dinamica, suscettibile di apprendimento, esercizio e adattamento in funzione dei contesti educativi (Boekaerts, 1999; Karlen et al., 2020). Perché gli insegnanti possano costruire, organizzare e mobilitare intenzionalmente il proprio sapere professionale, occorre dotarli di strumenti epistemologici e operativi che ne favoriscano la consapevolezza riflessiva. In tal senso, l'adozione di un impianto metodologico che riconosca e valorizzi la voce degli insegnanti consente di accedere al patrimonio della conoscenza pratica, così come si manifesta e si struttura nell'esperienza educativa quotidiana. Tale prospettiva non solo arricchisce la comprensione scientifica del fenomeno didattico, ma contribuisce anche al miglioramento delle pratiche professionali attraverso processi di riflessione critica e auto-riflessione. Un sistema educativo orientato all'innovazione si fonda su ambienti scolastici positivi, capaci di promuovere l'autonomia professionale, il senso di appartenenza e la corresponsabilità educativa. In questi contesti, gli insegnanti sono chiamati a partecipare attivamente al miglioramento continuo dei processi di insegnamento-apprendimento, valorizzando la condivisione, la cooperazione e il dialogo in un clima di fiducia reciproca. Dal punto di vista operativo, risulta strategico istituire spazi di riflessione collettiva all'interno dei gruppi professionali di riferimento, nei quali sia possibile confrontare priorità educative, analizzare criticamente le pratiche adottate e co-progettare azioni future orientate al progresso formativo. Tali pratiche alimentano l'identità professionale dei docenti, rafforzando la loro autonomia decisionale e la capacità di autoregolazione e contribuendo in modo significativo alla costruzione di una scuola intesa come comunità educante, corresponsabile dello sviluppo sociale e della formazione delle nuove generazioni (TALIS, 2018).

Riferimenti bibliografici

Altet, M. (2003b). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. La Scuola.

Ashford, S. J., & Cummings, L. (1983). Feedback as an individual resource: Personal strategies of creating information. *Organizational Behavior and Human Performance*, *32*(3), 370–398. https://doi.org/10.1016/0030-5073(83)90156-3

Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' Self-Efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645

Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). Handbook of Self-Regulation. In *Elsevier eBooks*. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-109890-2.x5027-6

Brown, L., & Coles, A. (2012). Developing "deliberate analysis" for learning mathematics and for mathematics teacher education: how the enactive approach to cognition frames reflection. *Educational Studies in Mathematics*, *80*(1–2), 217–231. https://doi.org/10.1007/s10649-012-9389-7

Cerini, G. (2012). *Una certa idea di valutazione. Apprendimenti, insegnanti, scuole, sistema: questioni aperte.* Homeless Book.

Damiano, L. (2009). *Unità in dialogo: un nuovo stile per la conoscenza*. Bruno Mondadori.

Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes – insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, *13*(2), 127–157. https://doi.org/10.1007/s11409-018-9181-x

Gibbons, M. R., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1995). The New production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies. *Choice Reviews Online*, *32*(08), 32–4463. https://doi.org/10.5860/choice.32-4463

Gürel, R., Bozkurt, E., Yıldız, P., & Özdemir, . E. Y. (2022). An investigation on self-regulation activities of novice middle school mathematics teachers. *Journal of Pedagogical Research*. https://doi.org/10.33902/jpr.2022213433

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Karlen, Y., Hertel, S., & Hirt, C. N. (2020). Teachers' Professional Competences in Self-Regulated Learning: An approach to integrate teachers' competences as Self-Regulated learners and as agents of Self-Regulated learning in a holistic manner. *Frontiers in Education*, 5. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00159

Mohammad, S. A., & Yasmeen, R. (2019). Practice to preach self-regulation: Use of metacognitive strategies by medical teachers in their learning practices. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, *35*(6). https://doi.org/10.12669/pjms.35.6.550

OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I). In *Teaching and learning international survey*. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

Ólafsdóttir, B., Jónasson, J. T., Sigurðardóttir, A. K., & Aspelund, T. (2022). The mechanisms by which external school evaluation in Iceland influences internal evaluation and school professionals' practices. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *8*(3), 209–224. https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2076376

Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito: ciò che l'insegnante non sa*. La Scuola.

Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra: dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento.* FrancoAngeli.

Perla, L., Vinci, V., & Soleti, P. (2021). The impact of educational and organisational variables on the INVALSI School Effect: findings from Puglia. *CINECA IRIS Institutional Research Information System (University of Bari Aldo Moro)*, *26*(26), 67–87. https://doi.org/10.7346/sird-012021-p67

Persico, D., & Steffens, K. (2017). Self-Regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments. In *Technology Enhanced Learning* (pp. 115–126). https://doi.org/10.1007/978-3-319-02600-8_11

Pintrich, P. R. (2000). The role of Goal orientation in Self-Regulated Learning. In *Elsevier eBooks* (pp. 451–502). https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50043-3

Reis, H. T., & Gosling, S. D. (2010). Social Psychological Methods Outside the Laboratory. *Handbook of Social Psychology*, 82–114. https://doi.org/10.1002/9780470561119.socpsy001003

Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Baeza-Sepúlveda, C., Contreras-Saavedra, C., & Lozano-Peña, G. (2022). Teacher Self-Regulation and Its Relationship with Student Self-Regulation in Secondary Education. *Sustainability*, *14*(24), 16863. https://doi.org/10.3390/su142416863

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). Self-regulated learning : from teaching to self-reflective practice. In *Guilford Publications eBooks*. http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA36326681

Spruce, R., & Bol, L. (2014). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, *10*(2), 245–277. https://doi.org/10.1007/s11409-014-9124-0

Stollman, S., Meirink, J., Westenberg, M., & Van Driel, J. (2020). Teachers' learning and sense-making processes in the context of an innovation: a two year follow-up study. *Professional Development in Education*, *48*(5), 718–733. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744683

Tricarico, K., & Yendol-Hoppey, D. (2012). Teacher Learning through Self-Regulation: An Exploratory Study of Alternatively Prepared Teachers' Ability to Plan Differentiated Instruction in an Urban Elementary School. *Teacher Education Quarterly (Claremont, Calif.)*, *39*(1), 139–158. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ977360.pdf

Uzuntiryaki-Kondakci, E., Demirdö en, B., Akın, F. N., Tarkin, A., & Aydın-Günbatar, S. (2016). Exploring the complexity of teaching: the interaction between teacher self-regulation and pedagogical content knowledge. *Chemistry Education Research and Practice*, *18*(1), 250–270. https://doi.org/10.1039/c6rp00223d

Viganò, R. (2016). Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali. *Italian journal of educational research*, (16), 71–84. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1776

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. *Medical Entomology and Zoology*, 1–19. https://ci.nii.ac.jp/naid/20001457535

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. In *Elsevier eBooks* (pp. 13–39). https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50031-7

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, *45*(1), 166–183. https://doi.org/10.3102/0002831207312909

I.25
DisCrit Inclusion: Building inclusive careers
Formazione e competenze per l'equità occupazionale
DisCrit Inclusion: Building inclusive careers
Training and skills for occupational equity

Ilaria Scolaro
Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione
ilaria.scolaro@you.unipa.it

La presente ricerca dottorale si colloca nel quadro dei *Disability Studies* e dell'approccio *DisCrit* (Goodley et al., 2018), in dialogo con la pedagogia del lavoro (Alessandrini, 2017), e indaga il rapporto tra formazione ed inclusione nei contesti lavorativi della pubblica amministrazione. Superando una visione strumentale della formazione, la ricerca adotta una prospettiva costitutiva, riconoscendo i soggetti come risorse per l'innovazione organizzativa (Venza, 2005).
L'obiettivo è valutare come un intervento di ricerca-formazione pedagogica possa ridurre discriminazioni lavorative, sviluppare competenze inclusive e decostruire narrazioni abiliste e normative, secondo i principi dello *Universal Design* (Baroni & Folci, 2022; Compagno, Maniscalco, Scolaro, 2025).
La ricerca, avviata nel 2024 nei Comuni dell'Unione Platani, Quisquina e Magazzolo (AG), segue quattro fasi: rilevazione delle percezioni della diversità, costituzione dell'*équipe* formativa, intervento con metodologie decostruttive, narrative, esperienziali ed espressive (Zadra, 2014; Zaggia, 2022; Castiglioni, 2011), e analisi partecipata dei dati, anche tramite il *Questionario sull'Inclusione e Partecipazione* (QUIP), elaborato a partire dall'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2011).
I primi risultati preliminari evidenziano il potenziale della formazione inclusiva nel rafforzare identità professionale e consapevolezza relazionale, pur richiedendo ulteriori approfondimenti per consolidare i dati e orientare ricerche future.

Parole chiave: DisCrit, inclusione, pedagogia del lavoro, pubblica amministrazione, universal Design.

This doctoral research is part of *Disability Studies* and the *DisCrit* approach (Goodley et al., 2018), in dialogue with work pedagogy (Alessandrini, 2017), and investigates the relationship between training and inclusion in public administration work contexts. Overcoming an instrumental vision of training, the research adopts a constitutive perspective, recognizing subjects as resources for organizational innovation (Venza, 2005).
The aim is to evaluate how a pedagogical research-training intervention can reduce job discrimination, develop inclusive skills, and deconstruct ableist and normative narratives, according to the principles of *Universal Design* (Baroni & Folci, 2022; Compagno, Maniscalco, Scolaro, 2025).
The research, launched in 2024 in the municipalities of the Platani, Quisquina and Magazzolo Union (AG), follows four phases: detection of perceptions of diversity, establishment of the training team, intervention with deconstructive, narrative, experiential and expressive methodologies (Zadra, 2014; Zaggia, 2022; Castiglioni, 2011), and participatory data analysis, also through the Questionnaire on Inclusion and Participation (QUIP), developed starting from the Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011).
Initial preliminary findings highlight the potential of inclusive training to strengthen professional identity and relational awareness, while requiring further exploration to consolidate data and guide future research.

Keywords: DisCrit, inclusion, labor pedagogy, public administration, universal Design.

1. Quadro teorico di riferimento

Il diritto al lavoro e il diritto all'accesso alla conoscenza rappresentano tappe fondamentali nel processo di piena realizzazione umana (Alessandrini, 2017). Sebbene oggi si parli frequentemente di inclusione, sia a livello normativo sia attraverso il richiamo a buone pratiche, emerge una certa ambiguità nella loro concreta attuazione. Nei contesti lavorativi, così come nella società in generale, permangono, infatti, usi del linguaggio e modalità operative che finiscono per alimentare processi di marginalizzazione, colpendo in particolare le minoranze (Goodley et al., 2018).

Da qui l'emergere di una serie di comportamenti discriminatori (es. bullismo e sessismo) verso identità atipiche (Gamberi et al., 2010; Ollier et al., 2015; Nappa et al., 2018; Selmi & Oberti, 2021, in Antoniucci et al., 2023). La presente ricerca evidenzia la necessità di una maggiore consapevolezza sociale sulle dinamiche quotidiane di inclusione. Già a partire dal 2020, l'importanza della crescita inclusiva, insieme a quella intelligente e sostenibile, è stata riconosciuta tra le priorità strategiche dell'Unione Europea (EU, 2020). Il lavoro ha valore solo se rispetta la dignità umana e favorisce libertà, partecipazione e giustizia. La Pedagogia del lavoro promuove un'educazione che valorizza l'esperienza lavorativa come spazio di crescita, inclusione e trasformazione, superando stereotipi e visioni riduttive dell'individuo (Alessandrini, 2017).

La combinazione tra Pedagogia del lavoro, *DisCrit* e UDL orienta il percorso di ricerca-formazione descritto nel presente contributo, guidando la progettazione di interventi che promuovano consapevolezza, riflessione critica e trasformazione culturale nei contesti della pubblica amministrazione.

Come testimonia la riflessione sullo "*crip spacetime*" (Price, 2024), l'inclusione non si riduce a dispositivi tecnici o a mere misure compensative, ma implica la costruzione relazionale e situata di tempi e spazi capaci di accogliere la complessità delle esperienze. Questo approccio risuona con il paradigma *DisCrit*, che invita a decostruire le norme di "normalità" istituzionalizzate anche nella gestione dell'orario di lavoro, della produttività e della leadership. In questa prospettiva, la pedagogia del lavoro non solo promuove le competenze, ma diventa uno spazio di resistenza ai dispositivi escludenti di prestazione ed efficienza, ridefinendo le pratiche formative come opportunità di riconoscimento e trasformazione.

Negli studi organizzativi, il rapporto tra persone e organizzazione contempla due prospettive: 1) 'strumentale', in cui le persone vengono adattate alle esigenze aziendali; 2) 'costitutiva', che le riconosce come soggetti autonomi dotati di risorse uniche, in grado di favorire l'innovazione e il successo (Venza, 2005).

Nell'attuale sistema della pubblica amministrazione la formazione dei lavoratori chiede di essere fortemente innovata: il lavoratore non deve più essere percepito come un mezzo, ma come una risorsa (Alessandrini, 2012).

Date tali premesse, il percorso di ricerca prende le mosse dall'alacre lavoro dei *Disability Studies* e le analisi critiche sulle razze e l'abilità/disabilità dei *DisCrit*, approcci interdisciplinari, nati nei Paesi anglosassoni, che mettono in discussione le prospettive egemoniche di normalità e la costruzione sociale di "razza" e "disabilità" (Goodley et al., 2018).

Essi riconoscono l'influenza delle condizioni contestuali e relazionali e studiano come il razzismo e l'abilismo siano alla base delle concezioni di normalità e identità singolari. Propongono un cambiamento di prospettiva che evidenzia la molteplice situazione e complessità delle persone, superando il pensiero binario e sottolineando le differenze all'interno dei gruppi. Inoltre, l'approccio dei *Disability Studies* sostituisce la concezione di "differenza" come patologia individuale e inferiorità con il riconoscimento degli ostacoli che le persone devono superare, spostando l'attenzione dal deficit agli impedimenti strutturali.

Gli studi dei *DisCrit* suggeriscono alcuni validi metodi pedagogici.

I *metodi decostruttivi* (orientati ad offrire un nuovo punto di vista: si tratta di far avvicinare i discenti ad un argomento o situazione con approcci diversi). Essi risultano particolarmente efficaci nel favorire lo sviluppo della capacità di gestire in modo costruttivo i conflitti, di trovare soluzioni creative e, inoltre,

nel potenziare l'attitudine al decentramento dello sguardo, insieme a diverse competenze comunicative e relazionali (Zadra, 2014). I *metodi esperienziali* (Zaggia, 2022) che riconoscono pari dignità ai saperi acquisiti in contesti informali e non formali rispetto a quelli formali, promuovendone il riconoscimento tramite percorsi formativi o qualifiche. Lo stesso processo di convalida degli apprendimenti favorisce lo sviluppo professionale, permettendo alla persona di riflettere sulle proprie esperienze, attribuirne significato e capitalizzarle per la crescita personale e lavorativa; i *metodi narrativi* (non utilizzano la narrazione come oggetto, bensì i testi narrativi. Si tratta di metodi che utilizzano l'approccio narrativo per esplorare, scoprire e promuovere l'interpretazione delle proprie ed altrui esperienze) (Castiglioni, 2011). Infine, i *metodi espressivi*: promuovono un approccio meno "razionalistico" alla conoscenza e coinvolgono nel processo di apprendimento le dimensioni profonde dell'essere umano attraverso l'uso dei sensi, il movimento, l'intuito, la rielaborazione di memorie e valori tradotti in linguaggi alternativi. I metodi espressivi basati sulla creazione artistica possono svilupparsi attraverso produzioni individuali condivise con il gruppo, lavori in piccoli gruppi che si integrano in un'opera collettiva, oppure processi creativi partecipati fin dall'inizio, in cui lo scambio e la negoziazione danno forma a un prodotto comune. Le arti manuali, in particolare, si sono dimostrate strumenti efficaci per promuovere empatia nella diversità e per questo trovano ampio impiego in contesti educativi e di cura, come scuole dell'infanzia, comunità terapeutiche, istituti penitenziari e associazioni a sostegno di persone con disabilità (Zadra, 2014).

Questa prospettiva è stata presa in considerazione anche in Italia a partire dai primi anni Duemila (Scarinci et al., 2022) e in essa lo *Universal Design for Learning* (UDL) rappresenta un riferimento rilevante per ripensare criticamente i processi inclusivi in ambito educativo e formativo.

Nato negli Stati Uniti negli anni Ottanta grazie al lavoro del *Center for Applied Special Technology* (CAST) e consolidatosi nel corso dei decenni successivi fino alla pubblicazione della versione ufficiale nel 2011, l'UDL trae ispirazione dai principi dello *Universal Design* elaborati da Ron Mace nel 1985. Questi principi, tra cui equità, flessibilità, semplicità, accessibilità percettiva, tolleranza all'errore e riduzione dello sforzo fisico, costituiscono il fondamento valoriale di un approccio progettuale orientato all'inclusione.

L'UDL si configura, infatti, come una vera e propria filosofia della progettazione educativa, finalizzata a costruire ambienti, strumenti e pratiche che possano rispondere alla diversità delle persone, senza dover ricorrere a soluzioni speciali o adattamenti successivi. In linea con i dettami della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (Baroni & Folci, 2022), esso promuove il principio del *Design for All*, ovvero un modello inclusivo e trasversale applicabile a diversi contesti – dalla comunicazione ai servizi pubblici – con l'obiettivo di garantire accessibilità e partecipazione al maggior numero possibile di soggetti (Cesarano & Valentino, 2022).

L'approccio UDL si fonda su una visione centrata sulla persona, che mira a superare soluzioni standardizzate, riconoscendo bisogni, potenzialità ed esigenze anche non esplicitate (Montanari & Ruzzante, 2021). In tal senso, invita a progettare contesti educativi flessibili e accoglienti fin dalle fasi iniziali, evitando l'uso di classificazioni rigide o etichette diagnostiche, e valorizzando strategie e metodologie che rendano l'apprendimento realmente accessibile a tutte e tutti (Bocci & Gueli, 2019).

Si tratta, in altre parole, di "disabilitare la disabilità" attraverso la costruzione di ambienti che accolgano sin dall'origine ogni forma di specificità, (a)tipicità e neurodiversità.

In questa direzione, l'approccio UDL dialoga profondamente con la prospettiva proposta dall'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002), secondo cui la promozione di pratiche inclusive non può prescindere dalla costruzione di una cultura e di politiche che riconoscano il valore della differenza e lo traducano in assetti strutturali e organizzativi realmente accoglienti (Compagno, Maniscalco, Scolaro, 2025).

Il percorso formativo è costruito adottando come riferimento teorico-metodologico il modello *DisCrit* (Goodley et al., 2018). Tale modello è declinato, sul piano operativo, attraverso quattro metodi pedagogici fondamentali: *narrativo*, *decostruttivo*, *espressivo* ed *esperienziale*, con l'obiettivo di favorire l'emersione di vissuti, la messa in discussione di stereotipi e la costruzione condivisa di nuove rappresentazioni del lavoro e della diversità.

A complemento e rafforzamento di questa cornice, la metodologia si ispira ai principi dello *Universal Design for Learning* (UDL) (CAST, 2011), non solo come fondamento valoriale, ma come riferimento progettuale concreto per garantire accessibilità e partecipazione lungo tutto il percorso formativo. In particolare, sono stati assunti i tre principi guida dell'UDL:

– **Molteplici mezzi di rappresentazione**, per offrire contenuti in forme diverse (es. stimoli visivi, verbali, esperienziali), così da rispondere alla varietà di stili cognitivi e modalità di comprensione dei partecipanti;
– **Molteplici mezzi di azione ed espressione**, per consentire ai partecipanti di elaborare, condividere e restituire le proprie riflessioni attraverso linguaggi diversi (narrativi, grafici, corporei, simbolici), promuovendo l'autodeterminazione e l'espressione autentica;
– **Molteplici mezzi di coinvolgimento**, per sostenere la motivazione e l'adesione al percorso, valorizzando l'esperienza soggettiva e costruendo un clima inclusivo, dialogico e non giudicante.

Infine, il gruppo di formazione (Venza, 2005) è uno strumento cruciale per agevolare un percorso di ricerca-formazione (Bove, 2019) con sessioni laboratoriali che promuovano la crescita dell'identità professionale e del rapporto con il lavoro. Il processo coinvolge attivamente i partecipanti, incoraggiandoli a condividere esperienze e attivando dinamiche psicosociali. Il conduttore, con supporto specialistico, facilita spazi di elaborazione soggettiva. Il laboratorio stimola consapevolezza ed elaborazione delle rappresentazioni emotive, promuove comprensione dei fattori influenti e favorisce l'acquisizione di competenze interdisciplinari per affrontare le sfide professionali.

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

L'intervento di ricerca-formazione si configura come un percorso finalizzato allo sviluppo di competenze inclusive nei dipendenti comunali, attraverso dispositivi formativi fondati sulla riflessione critica e sulla messa in discussione dei discorsi socialmente costruiti che abitano i contesti lavorativi, in particolare quelli legati alla disabilità e alla differenza. La ricerca muove dalla consapevolezza che le forme di discriminazione sul lavoro non si esprimono unicamente in pratiche esplicite, ma si radicano spesso in narrazioni normative, rappresentazioni implicite e modelli culturali sedimentati.

Le domande dalle quali muove la ricerca sono le seguenti:

– In che misura un percorso di ricerca-formazione può contribuire alla riduzione di atteggiamenti, rappresentazioni e pratiche discriminatorie nei contesti lavorativi comunali?
– Qual è il contributo specifico della Pedagogia nella progettazione e conduzione di interventi formativi, in ambito lavorativo, finalizzati allo sviluppo di competenze inclusive, oltre le declinazioni generiche del "fare formazione"?
– Come l'applicazione del modello teorico dei *DisCrit*, in ambito laboratoriale, favorisce la riflessione critica sulle narrazioni normative e abiliste presenti nei contesti organizzativi?
– Esiste una correlazione tra l'adozione del modello *DisCrit* e il cambiamento negli atteggiamenti dei partecipanti rispetto ai pregiudizi impliciti ed espliciti verso la disabilità e la differenza?

In questo quadro, il primo interrogativo che orienta l'indagine riguarda la possibilità di incidere su tali dinamiche attraverso un intervento di ricerca-formazione: ci si chiede, infatti, in che misura un percorso formativo strutturato possa contribuire alla riduzione di atteggiamenti, rappresentazioni e pratiche discriminatorie nei contesti lavorativi. Tale interrogativo si intreccia con una riflessione più ampia sul ruolo della Pedagogia, chiamata a interrogarsi sul proprio contributo specifico in un percorso formativo sui processi di inclusione. La ricerca intende dunque esplorare quali apporti teorici e metodologici la

Pedagogia sia in grado di offrire, andando oltre le declinazioni più immediate e strumentali che tendono a ribadire in modo generico il valore del "fare formazione", senza problematizzarne presupposti, finalità e ricadute trasformative.

Un ulteriore asse di riflessione riguarda l'applicazione del modello teorico dei *DisCrit*, assunto come cornice interpretativa e operativa dell'intervento. In particolare, la ricerca si interroga su come l'adozione di tale modello, declinato in ambito laboratoriale, possa favorire nei partecipanti processi di riflessione critica sulle narrazioni normative e abiliste nei contesti organizzativi. In questa prospettiva, l'attenzione non è rivolta esclusivamente agli esiti formativi in senso stretto, ma ai processi di consapevolezza e di rielaborazione critica attivati dall'esperienza.

Infine, la ricerca si propone di indagare l'esistenza di una correlazione tra l'applicazione del modello *DisCrit* sul superamento dei pregiudizi, sia impliciti sia espliciti, nei confronti della disabilità e della differenza. L'obiettivo è comprendere se e in che modo un intervento di ricerca-formazione fondato su tale impianto teorico possa contribuire a decostruire le pratiche abiliste solitamente agite nei contesti lavorativi e sociali, favorendo lo sviluppo di pratiche e culture organizzative maggiormente inclusive. A tal fine, si analizzeranno qualitativamente i discorsi dei partecipanti raccolti tramite le interviste, con l'intento di individuare processi di consapevolezza e di decostruzione critica.

A partire da queste sollecitazioni, l'azione di ricerca mira dunque a decostruire le narrazioni normative presenti nei contesti lavorativi, a rendere visibile e argomentabile il contributo specifico della Pedagogia, a sperimentare operativamente il modello *DisCrit* e ad analizzare i cambiamenti nei discorsi, nelle rappresentazioni e negli atteggiamenti dei partecipanti in relazione ai temi dell'inclusione e della discriminazione.

3. Scelte metodologiche e procedurali

La presente ricerca adotta un approccio di ricerca-formazione (Bove, 2019), inteso come dispositivo trasformativo volto a promuovere consapevolezza, rielaborazione e cambiamento nelle pratiche lavorative e organizzative.

Il disegno metodologico si fonda su una prospettiva costruttivista e situata, in cui i soggetti non sono meri destinatari della formazione, ma risorse attive di conoscenza e cambiamento (Venza, 2005). A tal fine, la costituzione dell'*équipe* – composta da un pedagogista e da uno psicologo clinico – garantisce l'integrazione di competenze interdisciplinari capaci di sostenere sia la dimensione educativa che quella riflessivo-relazionale.

Il campione di ricerca è stato costituito da circa 60 dipendenti comunali, includendo sia il personale con incarichi amministrativi sia quello afferente agli uffici tecnici. La partecipazione ha coinvolto l'intero corpo dipendente dei Comuni di Santo Stefano Quisquina (AG) e San Biagio Platani (AG), situati nell'area agrigentina (Sicilia).

La ricerca-formazione è stata avviata nel settembre 2024 nei due Comuni, si articola in quattro fasi distinte ma interconnesse, e coinvolge direttamente i dipendenti comunali in qualità di partecipanti-attori.

Nel medesimo periodo è stata presentata la richiesta di autorizzazione al Comitato di Bioetica dell'Università degli Studi di Palermo (PA), successivamente approvata, che ha consentito la somministrazione del foglio informativo e la raccolta del consenso informato da parte dei partecipanti.

– Durante la prima fase è stato costruito il *Questionario sull'Inclusione e Partecipazione* (QUIP)[1], elaborato a partire dall'"*Index for Inclusion*" (Booth & Ainscow, 2002) attraverso il quale è stata condotta la rilevazione delle percezioni in merito ai temi dell'inclusione e della diversità tra i dipendenti

1 Il *Questionario sull'Inclusione e Partecipazione* (QUIP) è il risultato di un lavoro personale di progettazione, costruzione e verifica dell'adeguatezza e dell'adattabilità dello strumento alle diverse fasi della ricerca, tuttora in itinere.

comunali. Il questionario "*Index for Inclusion*" è uno strumento per l'autovalutazione e lo sviluppo inclusivo dei contesti scolastici creato da Booth e Ainscow, attraverso strategie di validazione quantitativa. Il *QUIP*, che si ispira a tale *framework*, permette di affrontare efficacemente la diversità dei dipendenti e superare le barriere per promuovere l'inclusione. Inoltre, offre ai partecipanti l'opportunità di esprimere la loro posizione riguardo all'inclusione e può essere collegato ad altre variabili, ampliando ulteriormente le sue possibilità di utilizzo nella ricerca (Fernández-Archilla et al., 2020).

– La seconda fase ha previsto la costituzione dell'*équipe* di formazione caratterizzata dalla compresenza di un pedagogista e di uno psicologo clinico, l'individuazione del gruppo di formazione e la costruzione degli strumenti.
– La terza fase ha previsto l'attuazione dell'intervento di ricerca-formazione, strutturato in due incontri settimanali. Le attività sono state progettate secondo quanto suggerito dal modello teorico *DisCrit*, che orienta all'impiego di metodi pedagogici narrativi, decostruttivi, espressivi ed esperienziali. L'intervento ha preso avvio dai dati raccolti tramite il questionario che sono stati analizzati e successivamente discussi con i partecipanti, per costruire – a partire dalle loro sollecitazioni – attività coerenti e significative. Lo stesso processo si ripete in seguito alla somministrazione dell'Intervista di metà percorso rivolta a testimoni privilegiati (i partecipanti agli incontri). Al termine del percorso, la somministrazione finale del *QUIP* sarà seguita da un *focus group* conclusivo, volto a rielaborare collettivamente l'esperienza e valutarne l'impatto.

4. Stato dell'arte della ricerca

4.1 Costruzione del Questionario sull'Inclusione e Partecipazione (QUIP)

Nel mese di settembre 2024 sono iniziate le modifiche contestuali ispirate *all'Index for Inclusion* in modo che il *Questionario sull'Inclusione e Partecipazione* (QUIP) rispecchiasse:

– **La varietà di ruoli e dipartimenti presenti in un comune:** per esempio, l'indicatore "Il personale coopera" è stato reso specifico per sottolineare l'importanza della collaborazione tra i vari uffici e dipartimenti comunali, per rispecchiare la natura collaborativa di tali ambienti di lavoro.
– **L'accoglienza e l'inclusività nel contesto lavorativo istituzionale:** l'affermazione "Ciascuno è benvenuto" è stata reinterpretata per riflettere sul senso di inclusività e accoglienza che l'ambiente comunale dovrebbe promuovere tra i dipendenti e l'utenza, indipendentemente dalle caratteristiche personali di ciascuno. Invariate, invece, sono rimaste le dimensioni e sottodimensioni riportate nell'*Index*: culture, politiche e pratiche inclusive.

Si riporta, di seguito, un esempio del processo di adattamento:

Index for inclusion (Booth & Ainscow, 2011)	**Questionario su Inclusione e Partecipazione**
DIMENSIONE A. CREARE CULTURE INCLUSIVE	**DIMENSIONE A. CREARE CULTURE INCLUSIVE**
A1. Costruire comunità	*A1. Costruire comunità*
Ciascuno è benvenuto.	Nel nostro ambiente di lavoro, tutti si sentono benvenuti, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali (es. etnia, disabilità, orientamento sessuale, ecc.).
Il personale coopera.	Il personale del Comune collabora efficacemente tra i vari uffici e dipartimenti.

Fig. 1 – Adattamento del questionario

L'obiettivo di tale contestualizzazione è stato rendere gli indicatori comprensibili e applicabili al contesto organizzativo comunale, favorendo la promozione di una cultura inclusiva e partecipativa in modo concreto e rilevante per gli operatori istituzionali.

Il questionario utilizza una scala Likert a cinque punti, con gradi di accordo compresi tra 1 = "per niente d'accordo" e 5 = "completamente d'accordo".

4.2 Prima somministrazione e risultati preliminari

Dal mese di settembre 2024 a novembre 2024 è iniziata la prima somministrazione all'interno del Comune di Santo Stefano Quisquina (AG) a un campione di 22 dipendenti e con essa è iniziata la fase di validazione dello strumento.

I dati sono stati analizzati mediante statistiche descrittive, frequenze e coefficienti di affidabilità interna. L'analisi della coerenza interna, effettuata tramite l'indice di Cronbach, ha restituito valori soddisfacenti per le dimensioni analizzate: la dimensione A ("Creare culture inclusive") ha riportato un α = 0.839, mentre la dimensione B ("Politiche inclusive") un α = 0.866, C ("Pratiche inclusive") ha raggiunto un valore pari a 0.948, indicativo di un'ottima consistenza interna.

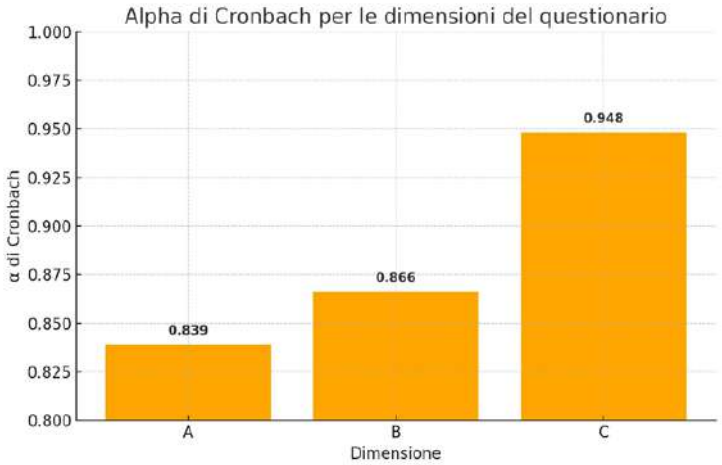


Fig. 2 – alpha di Cronbach

I primi risultati emersi dalla somministrazione del questionario evidenziano alcuni aspetti di particolare rilevanza in termini di cultura organizzativa e pratiche inclusive. Tra i punti di forza si rileva, innanzitutto, la percezione diffusa di un ambiente lavorativo collaborativo e accogliente. In particolare, la maggior parte dei partecipanti ha dichiarato di sentirsi benvenuta all'interno del proprio contesto professionale (M = 3.8; 77,3% di risposte positive), mentre il rispetto reciproco tra personale e cittadini ottiene una valutazione ancora più alta (M = 3.9), indicando un clima organizzativo positivo e relazioni improntate all'ascolto e alla reciprocità.

Anche i valori inclusivi risultano ampiamente condivisi. L'adesione del Comune ai principi fondamentali dei diritti umani è percepita con forza dai partecipanti (M = 4.09), e si accompagna a una valutazione favorevole della coerenza tra i valori espressi dai dipendenti e quelli percepiti nella relazione con la cittadinanza (M = 3.77). Questi dati sembrano riflettere l'efficacia delle attività promosse sul piano della sensibilizzazione e della formazione etica.

Per quanto riguarda le relazioni con il territorio, le risposte indicano una positiva apertura al dialogo sociale: la collaborazione con le famiglie (M = 3.91) e il supporto reciproco con la comunità (M = 3.55) testimoniano una discreta capacità dell'ente di attivare reti relazionali e partecipative, coerenti con un approccio inclusivo alla governance locale.

Infine, anche sul piano delle pratiche professionali interne, emergono segnali incoraggianti. L'apprendimento cooperativo tra colleghi (M = 3.68) e la comprensione delle differenze (M = 3.59) mostrano un coinvolgimento adeguato dei dipendenti nei processi di apprendimento e un certo livello di consapevolezza rispetto alla gestione della diversità in ambito lavorativo.

Accanto a questi elementi positivi, si evidenziano tuttavia alcune criticità che richiedono attenzione. Le dinamiche cooperative interne, in particolare, sembrano rappresentare un'area di fragilità. Gli item relativi alla collaborazione tra uffici (M = 3.27) e al supporto tra colleghi (M = 3.23) evidenziano una percezione di scarsa coesione organizzativa, con meno della metà dei partecipanti (45,5%) che esprime una valutazione chiaramente positiva su questi aspetti.

Un ulteriore punto critico riguarda la dimensione della leadership. Sebbene la valorizzazione delle competenze (M = 3.64) risulti relativamente buona, l'approccio inclusivo della dirigenza riceve una valutazione più bassa (M = 3.18), suggerendo l'esistenza di un disallineamento tra le intenzioni dichiarate e le pratiche effettive di gestione del personale.

Infine, la questione dello sviluppo professionale emerge come elemento problematico. Alcuni item relativi all'accesso alle opportunità formative mostrano una varianza limitata, indicando una percezione discontinua delle possibilità di crescita e aggiornamento. Questo dato evidenzia la necessità di garantire percorsi formativi più accessibili, strutturati e coerenti con le esigenze dei dipendenti, al fine di sostenere un reale avanzamento professionale e culturale in ottica inclusiva.

Di seguito sono riportate le tabelle contenenti la media e la deviazione *standard* calcolata per ogni dimensione e sottodimensione:

Dimensione A. Creare culture inclusive

A1. Costruire comunità

Descrittive

Descrittive

	A1.1	A1.2	A1.3	A1.4	A1.5	A1.6	A1.7	A1.8	A1.9	A1.10	A1.11
N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
Media	3.82	3.68	3.27	3.23	3.91	3.95	4.05	3.59	3.73	3.68	4.00
Deviazione standard	0.664	0.945	0.985	0.973	1.06	1.13	0.722	1.05	0.827	1.09	0.617

Fig. 3 – Dimensione A, A1 Costruire comunità

A2. Affermare valori inclusivi

Descrittive

Descrittive

	A2.1	A2.2	A2.3	A2.4	A2.5	A2.6	A2.7	A2.8	A2.9	A2.10
N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
Media	3.77	4.09	3.73	3.91	4.09	3.05	3.73	4.00	3.41	3.55
Deviazione standard	0.752	1.11	1.08	0.750	0.750	1.21	0.883	0.690	0.854	0.912
Minimo	2	0	0	2	2	1	2	2	2	2

Fig. 4 – Dimensione A, A2 Affermare valori inclusivi

Dimensione B. Creare politiche inclusive

B1. Sviluppare la scuola per tutti

Descrittive

Descrittive

	B1_1	B1_2	B1_3	B1_4	B1_5	B1_6	B1_7	B1_8	B1_9	B1_10	B1_11	B1_12	B1_13
N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
Media	3.55	3.23	3.55	3.50	4.27	4.14	4.00	3.41	3.50	4.09	4.00	3.41	4.05
Deviazione standard	0.912	0.922	1.10	1.01	0.631	0.560	0.617	1.05	0.859	0.868	0.926	0.908	0.722

Fig. 5 – Dimensione B, B1 Creare politiche inclusive

B2. Organizzare il sostegno alla diversità

Descrittive

Descrittive

	B2.1	B2.2	B2.3	B2.4	B2.5	B2.6	B2.7	B2.8	B2.9
N	22	22	22	22	22	22	22	22	22
Media	3.64	3.27	2.50	3.82	3.86	3.82	3.68	3.77	3.50
Deviazione standard	0.492	1.08	1.22	1.05	1.08	0.664	1.09	0.813	1.37

Fig. 6 – Dimensione B, B2 Organizzare il sostegno alla diversità

Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive

C1. Sviluppare competenze e pratiche inclusive per tutti

Descrittive

Descrittive

	C1_1	C1_2	C1_3	C1_4	C1_5	C1_6	C1_7	C1_8	C1_9	C1_10	C1_11
N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
Media	3.36	3.18	2.59	2.64	2.45	3.18	2.77	3.09	3.23	3.64	2.91
Deviazione standard	0.658	1.18	0.959	0.953	1.12	1.10	1.02	1.12	1.11	1.14	1.06

Fig. 7 – Dimensione C, C1 Sviluppare competenze e pratiche inclusive per tutti

C2. Coordinare lo sviluppo professionale e l'apprendimento continuo

Descrittive

Descrittive

	C2.1	C2.2	C2.3	C2.4	C2.5	C2.6	C2.7	C2.8	C2.9	C2.10	C2.11	C2.12	C2.13	C2.14	C2.15
N	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
Media	3.36	3.27	3.05	3.14	3.36	3.23	3.14	3.68	3.50	2.93	2.95	2.95	3.59	2.95	3.41
Deviazione standard	0.953	1.03	1.05	1.08	1.00	1.15	1.36	1.04	1.19	1.15	1.46	1.09	1.00	1.17	0.959

Fig. 8 – Dimensione C, C2 Coordinare lo sviluppo professionale e l'apprendimento continuo

4.3 Seconda somministrazione ed intervento formativo

Da aprile a giugno è avvenuta la seconda somministrazione QUIP all'interno del Comune di San Biagio Platani (AG) ad un campione di 21 dipendenti, i risultati sono attualmente in corso di analisi.

Durante questi mesi i comuni hanno partecipato agli incontri di formazione che hanno visto alternarsi la ridiscussione dei risultati con il Comune e la costruzione di attività col metodo narrativo, decostruttivo, esperienziale ed espressivo.

Alcuni esempi sono le attività: "Decostruire le narrazioni: un'attività laboratoriale sui discorsi socialmente costruiti", "Testimonianze sulla disabilità: il valore dell'esperienza vissuta nel promuovere inclusione e consapevolezza", "Decostruire l'"Altro": identità, straniero e narrazioni emergenziali", "L'inclusione attraverso l'arte: percorsi di espressione e riflessione collettiva".

"Decostruire le narrazioni: un'attività laboratoriale sui discorsi socialmente costruiti" e "Testimonianze sulla disabilità: il valore dell'esperienza vissuta nel promuovere inclusione e consapevolezza" sono due attività formative di circa due ore ciascuna pensata per i dipendenti comunali, con l'obiettivo di stimolare la riflessione critica sui discorsi socialmente costruiti presenti nelle narrazioni e nelle pratiche quotidiane.

L'incontro si apre con un'introduzione guidata, in cui i partecipanti vengono accompagnati a comprendere cosa significhi "discorso socialmente costruito" e come questo influenzi le percezioni e le relazioni. Attraverso esempi concreti, vengono presentati il metodo narrativo e quello decostruttivo, che costituiranno la base del lavoro pratico.

Nella fase operativa, i partecipanti vengono divisi in gruppi e lavorano su fiabe tradizionali (ad esempio *Cenerentola* o *Il brutto anatroccolo*), testi che, pur essendo familiari, veicolano messaggi impliciti e modelli culturali. Ogni gruppo analizza la fiaba assegnata per identificare i discorsi sottesi – riguardanti bellezza, diversità, successo, ruoli di genere – e formula una proposta di decostruzione, ossia una reinterpretazione critica capace di ribaltare o problematizzare quei significati.

Al termine, i gruppi presentano le loro analisi e si apre una discussione collettiva, in cui emergono le connessioni con la realtà quotidiana e il contesto lavorativo. La riflessione si arricchisce grazie all'incontro con le testimonianze dirette di tre giovani con disabilità, che offrono un'occasione di confronto autentico e di apprendimento esperienziale.

La valutazione dell'attività si fonda sul feedback dei partecipanti e sull'osservazione della qualità delle discussioni e delle proposte di decostruzione.

"Decostruire l'"Altro": identità, straniero e narrazioni emergenziali" è un laboratorio formativo condotto nell'arco di tre incontri di circa due ore ciascuno rivolto ai dipendenti comunali, pensato per stimolare una riflessione critica sui concetti di identità, alterità e sull'idea di *straniero* inteso come categoria sociale e politica.

Il primo incontro si apre con un momento introduttivo in cui i partecipanti vengono accompagnati a riconoscere come concetti che appaiono "naturali" siano in realtà frutto di costruzioni sociali e culturali. Attraverso un breve inquadramento teorico sull'identità e sull'alterità, viene evidenziato come i significati legati allo "straniero" cambino a seconda dei contesti storici, politici e culturali.

Il secondo incontro ha consentito di approfondire la distinzione tra l'essere straniero e l'identità culturale, esplorando come il senso di appartenenza possa amplificare o attenuare le percezioni di alterità. Ciò è stato possibile grazie al prezioso intervento del Dottor Domenico Pullara (componente del gruppo di formazione), il quale, partendo da una prospettiva sistemico-relazionale, ha guidato i partecipanti a considerare come le identità individuali siano costruite all'interno di reti relazionali e contesti culturali. E' stato analizzato il ruolo degli stereotipi e dei pregiudizi nel creare distanza tra individui, e come un senso di appartenenza condiviso possa favorire l'inclusione.

Un'attività centrale è stata uno scambio culturale, in cui i partecipanti hanno condiviso elementi delle proprie tradizioni, evidenziando differenze e punti di contatto. Questo esercizio, ispirato alla teoria del contatto intergruppo (Pettigrew & Tropp, 2006), ha promosso l'empatia e la comprensione reciproca, mostrando come le esperienze umane universali possano unire oltre le diversità.

La seconda parte dell'incontro si è concentrata sui *bias* cognitivi, analizzandone l'impatto sulle relazioni sociali e sulla produttività. Sono stati introdotti *bias* comuni come il *bias* di conferma, lo stereotipo e l'effetto alone, spiegando come questi meccanismi automatici possano alimentare incomprensioni e discriminazioni. In un'ottica sistemico-relazionale, è stato enfatizzato come i *bias* emergano e si rinforzino nei sistemi di interazione, ma possano anche essere affrontati collettivamente.

Sono state proposte strategie pratiche per riconoscerli e gestirli, tra cui:

- **Esercizi di pensiero critico**: I partecipanti sono stati incoraggiati a mettere in discussione le proprie convinzioni, cercando evidenze alternative.
- **Perspective-taking**: Attraverso esercizi di immedesimazione, hanno esplorato punti di vista diversi, riducendo i pregiudizi.
- **Pratiche di mindfulness**: Sono state introdotte tecniche per aumentare la consapevolezza dei propri processi mentali, favorendo risposte più riflessive.

Queste tecniche, validate da studi psicologici (Lilienfeld et al., 2009; Milkman et al., 2009), hanno trasformato i *bias* in opportunità per migliorare la collaborazione e la produttività sociale.

I due incontri hanno contribuito all'obiettivo di inclusione in modo complementare. La prima ha sensibilizzato i partecipanti alla complessità dell'identità e al valore del senso di appartenenza, creando un terreno comune per apprezzare la diversità. La seconda ha fornito strumenti per riconoscere e mitigare

i *bias*, promuovendo interazioni più eque e consapevoli. Insieme, hanno rafforzato la capacità del gruppo di funzionare come un sistema inclusivo, valorizzando le differenze come risorse.

Infine, il terzo incontro è stato interamente dedicato alle riflessioni dei partecipanti. In questa fase di ridefinizione critica, i partecipanti, guidati dal formatore, propongono nuove definizioni di "identità", "straniero" e "straniero come emergenza", basate sulle consapevolezze maturate. Questo momento conclusivo diventa l'occasione per riflettere sulle implicazioni concrete di un linguaggio più inclusivo e consapevole, specialmente all'interno dei contesti istituzionali e lavorativi.

4.4 Attività future e costruzione dell'intervista di metà percorso

"L'inclusione attraverso l'arte: percorsi di espressione e riflessione collettiva" è l'attività pensata per chiudere il percorso di formazione che restituisca un prodotto finito e tangibile, testimonianza del percorso di trasformazione di ogni singolo partecipante. Si tratta di un laboratorio espressivo finalizzato a stimolare una riflessione personale e collettiva attraverso l'arte visiva come strumento di espressione e di decostruzione critica.

L'incontro si apre con una breve introduzione, che ricorda i concetti emersi nelle attività precedenti (identità, alterità, inclusione, disabilità, ecc.) e illustra il senso dell'approccio espressivo: tradurre in forme simboliche ed estetiche la propria esperienza e il proprio punto di vista.

Nella fase creativa, ogni partecipante sceglie un concetto che lo ha maggiormente colpito e lo rappresenta utilizzando il linguaggio artistico preferito: disegno, collage, fotografia, breve video, illustrazione o altra modalità. L'accento non è posto sulla qualità tecnica dell'opera, ma sulla capacità di esprimere in modo autentico e personale il significato del concetto, facendo emergere emozioni, vissuti e intuizioni critiche.

Segue la fase di condivisione e discussione, in cui ciascun partecipante presenta brevemente la propria creazione, illustrandone il significato personale e il possibile valore collettivo. La discussione di gruppo consente di mettere a confronto prospettive diverse, riconoscere elementi comuni e riflettere sulle implicazioni nel contesto lavorativo e sociale. L'incontro si arricchisce anche grazie alle emozioni suscitate dalle opere, che diventano un veicolo per comprendere meglio la complessità dei concetti affrontati.

Infine, una riflessione conclusiva raccoglie le consapevolezze emerse e apre la possibilità di rendere visibili i lavori prodotti attraverso una piccola esposizione interna all'organizzazione, come forma di valorizzazione collettiva.

Durante il mese di giugno è stata costruita l'intervista di metà percorso rivolta a testimoni privilegiati, sottoposta ai partecipanti agli incontri di formazione di entrambi i Comuni nel mese di luglio.

La costruzione dell'intervista semi-strutturata si è basata su criteri metodologici solidi e coerenti con l'impianto qualitativo dell'intervento, con l'obiettivo di raccogliere narrazioni significative e profondamente ancorate all'esperienza vissuta dai partecipanti.

Un primo riferimento teorico è stato il metodo dell'analisi tematica proposto da Braun e Clarke (2006 in Pagani, 2020), il quale ha guidato la formulazione delle domande in modo da favorire l'emergere di pattern ricorrenti nei racconti. Questo approccio consente di individuare categorie tematiche che riflettano sia dimensioni individuali sia tratti condivisi, offrendo così uno sguardo articolato sulle dinamiche relazionali e organizzative.

In parallelo, è stato integrato il modello dell'analisi narrativa strutturale, secondo l'approccio classico di Labov (1972) e Waletzky (1967, in Pagani, 2020). Questo ha orientato l'elaborazione di domande capaci di sollecitare il racconto di episodi concreti osservati o vissuti, al fine di esplorare non solo i contenuti, ma anche le modalità con cui tali storie vengono costruite e narrate. L'attenzione si è così spostata sull'organizzazione del discorso, sulle scelte linguistiche e sulle funzioni comunicative, con l'intento di cogliere i significati attribuiti alle esperienze nel contesto lavorativo.

Un ulteriore livello interpretativo è stato introdotto tramite l'integrazione del *framework DisCrit*

(Goodley et al., 2018), che ha orientato l'indagine verso le intersezioni tra razzismo, abilismo e normalizzazione. L'intervista è stata quindi pensata per far emergere come tali dinamiche influenzino le rappresentazioni di inclusione e diversità, e come la formazione possa fungere da leva per decostruire visioni stereotipate e promuovere contesti più equi e consapevoli.

In linea con una prospettiva trasformativa, si è fatto inoltre riferimento alla teoria della riflessione critica di Mezirow (1991), allo scopo di stimolare nei partecipanti un'esplorazione metacognitiva del proprio percorso formativo e professionale. Le domande sono state dunque costruite per favorire consapevolezza, decentramento e apertura al cambiamento, elementi centrali in un processo educativo orientato all'inclusione.

Infine, la metodologia adottata ha previsto una triangolazione dei dati mediante l'uso integrato di approcci qualitativi e quantitativi (*mix methods*), al fine di garantire maggiore profondità interpretativa e validità alle analisi.

L'intervista è suddivisa in quattro sezioni:

– sezione 1 Percezione del Percorso Formativo
– sezione 2 Cambiamenti e Impatto Personale
– sezione 3 Applicazione Pratica nel Contesto Lavorativo
– sezione 4 Criticità e Proposte di Miglioramento

4.5 Criticità e strategie di gestione del percorso di ricerca

Durante il percorso fin qui descritto l'unica criticità è stata riscontrata soprattutto all'inizio, durante la pianificazione del calendario degli incontri formativi, a causa dell'orario lavorativo dei dipendenti vincolante.

Questa criticità è stata superata con la proposta della modalità di lavoro in smart working, scelta che ha anche facilitato l'uso di materiale multimediale permettendo molteplici mezzi di fruizione, espressione delle informazioni, nonché di coinvolgimento rispettando le linee guida UDL. Inoltre, sono stati proposti due incontri flessibili a settimana che ha visto l'alternarsi di due gruppi diversi in modo che gli uffici non rimanessero mai scoperti.

Al termine del percorso i partecipanti agli incontri di formazione riceveranno l'attestato di partecipazione, incipit necessario per il loro coinvolgimento attivo nel progetto.

Attualmente si sta procedendo con l'analisi dei dati del Questionario sull'Inclusione e Partecipazione (QUIP) sottoposto a San Biagio Platani (AG), nonché con la raccolta delle Interviste sottoposte ad entrambi i Comuni.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

La ricerca presenta diversi punti di forza a più livelli, con una visione sistemica che coinvolge sia l'organizzazione interna sia il contesto territoriale. In primo luogo, l'intervento di ricerca-formazione mira a costruire un ambiente di lavoro più inclusivo, in cui i dipendenti comunali si sentano riconosciuti, ascoltati e valorizzati. In tale prospettiva, il progetto rafforza le competenze inclusive del personale, promuovendo percorsi di crescita personale e professionale attraverso attività di riflessione, confronto e sperimentazione pratica.

A livello territoriale, il progetto favorisce dinamiche di partecipazione e dialogo con la comunità locale, promuovendo l'accessibilità universale e contrastando forme di esclusione o discriminazione. Inoltre, la ricerca contribuisce a un cambiamento culturale orientato a comportamenti, linguaggi e atteggiamenti relazionali e non discriminatori nei confronti della diversità.

Sul piano teorico e metodologico, lo studio offre un contributo alla definizione di pratiche pedago-

giche inclusive nei contesti organizzativi e propone un modello di ricerca-formazione che integra strumenti qualitativi e quantitativi, in un'ottica di triangolazione e co-costruzione del sapere (Booth & Ainscow, 2002; Zadra, 2014; Zaggia, 2022; Castiglioni, 2011). Sul piano politico, l'esperienza evidenzia il potenziale delle istituzioni locali come agenti di cambiamento inclusivo.

Tra le principali criticità si evidenzia la scarsità di studi che applichino modelli critici come i *DisCrit* nei contesti lavorativi pubblici. Come sottolineato da Friso (2025), le ricerche sull'inclusione sociale nel mondo del lavoro si concentrano principalmente sull'approccio delle *capability* (Sen, 2004; Nussbaum, 2002) e sui processi di *empowerment*, trascurando le potenzialità dei *framework* critici interdisciplinari per analizzare le dinamiche discriminatorie organizzative.La scarsità di studi che applicano il modello *DisCrit* all'ambito dell'inclusione lavorativa rappresenta un gap significativo nella ricerca pedagogica, considerando che tale approccio offre strumenti concettuali innovativi per decostruire i meccanismi di esclusione basati su razzismo e abilismo (Friso, 2025).

Inoltre, la natura situata e in corso della ricerca comporta limiti legati alla generalizzabilità dei risultati, rendendo necessario un approfondimento ulteriore per consolidare le evidenze preliminari e verificare l'efficacia della formazione inclusiva nel promuovere il cambiamento culturale. Nel complesso, la ricerca rappresenta un contributo significativo per la pedagogia applicata ai contesti organizzativi, dimostrando come la formazione inclusiva possa stimolare riflessione critica, valorizzare la diversità e promuovere una cultura dell'equità estesa dalla dimensione lavorativa a quella comunitaria.

Riferimenti bibliografici

Alessandrini, G. (2012). La pedagogia del lavoro. *Education Sciences & Society*, *3*(2).

Alessandrini, G. (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. FrancoAngeli. ISBN: 978-8891761613

Antoniucci, C., Pistella, J., & Baiocco, R. (2023). Atteggiamenti verso l'educazione alla tipicalità di genere nelle scuole: Tra (in) esperienza e (im) preparazione, stereotipi e bullismo. *Giornale italiano di psicologia*, 50(2), 289-320. ISSN 0390-5349.

Baroni, F., & Folci, I. (2022). Progettare l'inclusione tra Differenziazione Didattica e Universal Design for Learning: approcci, opportunità e prospettive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *10*(2), 061-070. DOI: 10.7346/sipes-02-2022-05.

Bocci, F., & Gueli, C. (2019). Il rapporto dialettico tra discorso medico e discorso pedagogico. Una riflessione nella prospettiva dei Disability Studies e dell'Analisi Istituzionale. *Nuova Secondaria Ricerca*, *3*, 93-107.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002*). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). ISBN: 978-1872001180.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol. SBN: 978-1872001685.

Bove, C. (2019). Pensare con metodo e logica dell'indagine la ricerca-azione per la formazione e l'azione nella scuola multiculturale. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, *17*(1), 59-75. DOI: 10.14605/EI1621904

Castiglioni, M. (2011). La narrazione nella relazione educativa: un percorso di senso e di metodo. Viaggi nelle Storie. Frammenti di cinema per l'educazione interculturale e l'insegnamento dell'italiano a stranieri. *Quaderni Ismu*, 1, 2011. ISBN: 978-8890501418 (per il volume contenitore).

CAST, (2011). *Universal Design for Learning. Linee Guida. Versione 2.0*, CAST. (http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads#translations).

Cesarano, V., & Valentino, L. (2022). Promuovere l'inclusione scolastica mediante l'educazione fisica: Formare gli insegnanti nell'ottica UDL. *Formazione & insegnamento*, 20(1 Suppl.), 270-279. DOI: 10.7346/-feis-XX-01-22_24.

Compagno, G., Maniscalco, L., & Scolaro, I. (2025). UDL in Multifaceted Learning Environments Rethinking Teachers'inclusive Role and Action. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive DidacticS*, *9*(1). DOI: 10.32043/gsd.v9i1.1405.

Fernández-Archilla, J. A., Álvarez, J. F., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., Alonso-López, I. D., & Echeita, G.

(2020). Validation of the index for inclusion questionnaire for compulsory secondary education students. *Sustainability*, *12*(6), 2169. DOI: 10.3390/su12062169.

Friso, V. (2025). Inclusione sociale, lavoro e capability. *Formazione & insegnamento*, *11*(1 Suppl.), 1-xx.

Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., & Medeghini, R. (2018). *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Erickson. ISBN: 978-8859015949.

Lilienfeld, S. O., Ammirati, R., & Landfield, K. (2009). Giving debiasing away: Can psychological research on correcting cognitive errors promote human welfare? *Perspectives on Psychological Science*, *4*(4), 390-398 DOI: 10.1111/j.1745-6924.2009.01144.x.

Milkman, K. L., Chugh, D., & Bazerman, M. H. (2009). How can decision making be improved? *Perspectives on Psychological Science*, *4*(4), 379-383. DOI: 10.1111/j.1745-6924.2009.01142.x.

Nussbaum, M. C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Il Mulino. ISBN: 978-8815087614.

Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa* (pp. 1-230). Junior. ISBN: 978-8884348838.

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*(5), 751-783. DOI: 10.1037/0022-3514.90.5.751.

Price, M. (2024). *Crip spacetime: Access, failure, and accountability in academic life* (p. 241). Duke University Press. DOI: 10.1215/9781478059370.

Ruzzante, G., & Montanari, M. (2021). Un curricolo scolastico senza barriere: la prospettiva inclusiva dell'Universal Design for Learning. *Educational reflective practices: special issue* 2, 2021, 70-80. DOI: 10.3280/erp2-Special-2021oa12915.

Scarinci, A., Peconio, G., Lombardi, D., & Finestrone, F. (2022). Methodological and epistemological aspects of special teaching: socio-anthropological analysis of dynamics and categories. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactic, 6*(4). DOI: 10.32043/gsd.v6i4.679.

Sen, A. K. (2004). *Inequality Reexamined.* Harvard University Press. ISBN: 978-0674452565 (edizione ristampa)

Unione Europea. (2020). *Europa 2020: la strategia dell'Unione europea per la crescita e l'occupazione*. Disponibile su https://eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/summary/europe-2020-the-european-unionstrategy-for-growth-and-employment.html

Venza, G. (2005). *Formazione e trasformazioni: l'intervento psicosociologico nelle organizzazioni e nel sociale* (Vol. 259). FrancoAngeli. ISBN: 978-8846470409.

Zadra, F. (2014). *Convivere nella diversità. Competenze interculturali e strumenti didattici per una scuola inclusiva*. Diversity4kids.

Zaggia, C. (2022). La convalida degli apprendimenti esperienziali come metodo di formazione continua. *CQIIA Rivista*, *37*, 68-84.

I.26

Educazione alla cittadinanza orientata alla diversità culturale nella formazione iniziale degli insegnanti della scuola primaria: una ricerca comparativa tra Italia e Brasile

Citizenship education focused on cultural diversity in the initial training of primary school teachers: a comparative study between Italy and Brazil

Jéssica Cristina Aguiar Ribeiro
Università di Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione
jessicacristina.aguiarribeiro@uniroma3.it

La ricerca si inserisce nel dibattito sull'educazione alla cittadinanza globale (ECG) orientata alla diversità culturale e la comprensione interculturale. In tal senso, richiama il riconoscimento e la valorizzazione delle alterità culturali, il rifiuto dell'etnocentrismo, la difesa dei diritti umani e il senso di appartenenza ad una comunità più ampia e un'umanità condivisa (UNESCO, 2014). La ricerca pone l'accento sulla formazione iniziale degli insegnanti della scuola primaria, con l'obiettivo di verificare se e in che termini di conoscenze e competenze le università preparano i futuri insegnanti secondo tale prospettiva. Si tratta di una ricerca comparativa tra Italia e Brasile, con l'approccio metodologico di tipo qualitativo e integra le interviste semi-strutturate e i focus group. Trattandosi di una ricerca in corso, lo stato dell'arte dei dati rilevati fanno riferimento alla raccolta fatta nelle università brasiliane e dimostra quale concezione abbiano i coordinatori dei corsi, i docenti, i laureati e laureandi del concetto di educazione alla cittadinanza, nonché i processi formativi attivati per lo sviluppo di tale concezione durante la formazione iniziale

Parole chiave: dialogo interculturale, educazione alla cittadinanza globale, educazione alla diversità culturale, formazione iniziale degli insegnanti, formazione universitaria.

The research is part of the debate on global citizenship education (GCE) focused on cultural diversity and intercultural understanding. In this sense, it calls for the recognition and appreciation of cultural differences, the rejection of ethnocentrism, the defense of human rights, and a sense of belonging to a wider community and shared humanity (UNESCO, 2014). The research focuses on the initial training of primary school teachers, with the aim of verifying whether and in what terms of knowledge and skills universities prepare future teachers according to this perspective. It is a comparative study between Italy and Brazil, with a qualitative methodological approach that integrates semi-structured interviews and focus groups. As this is ongoing research, the state of the art of the data collected refers to the collection made in Brazilian universities and demonstrates the conception that course coordinators, teachers, graduates, and undergraduates have of the concept of citizenship education, as well as the training processes activated for the development of this conception during initial training.

Keywords: Intercultural dialogue, Global citizenship education, Cultural diversity education, Initial teacher training, University education.

1. Introduzione

Il presente contributo intende illustrare un progetto di ricerca incentrato su uno studio comparativo sull'Educazione alla cittadinanza globale (ECG). A tal proposito, è opportuno sottolineare che si tratta di un campo polisemico ma che negli ultimi anni molti studiosi hanno compiuto uno sforzo per dissolvere le ambiguità concettuali (Tarozzi, 2024), il che contribuisce all'elaborazione di progetti nel campo dell'educazione e della formazione con definizioni precise (Bianchi et al., 2024). In questa produzione, il concetto di cittadinanza si basa sulla seguente definizione: «1. un approccio globale ai problemi in quanto cittadini della comune patria terrestre 2. la comprensione e la valorizzazione delle differenze culturali, in quanto massima espressione della biodiversità, e la conseguente disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti interetnici; 3. un cambiamento del proprio stile di vita in funzione della difesa dell'ambiente, primo *Heimat* di ogni individuo; 4. una partecipazione politica a livello locale, nazionale e transnazionale" (Riccardi, 2019, pp 105-106).

Tra le dimensioni individuate da Riccardi (2019), l'attenzione della presente analisi si concentra in particolare sul secondo aspetto, ossia una dimensione che rimanda a una concezione di cittadinanza orientata alla prospettiva globale, intesa come interesse verso altre culture e promozione del dialogo interculturale (Tarozzi, 2008). In questa direzione si collocano anche i risultati dell'*International Civic and Citizenship Education Study (ICCS),* che, nell'edizione 2022, individua tra le tipologie emergenti una cittadinanza orientata alla dimensione globale, caratterizzata dall'attenzione verso la diversità culturale e le interdipendenze su scala internazionale (Losito, 2024).Tale orientamento risulta coerente con l'impianto comparativo della ricerca, che si sviluppa tra due contesti nazionali differenti (Italia e Brasile) e richiede una prospettiva capace di valorizzare il confronto interculturale. Perciò, si è partito innanzitutto dalle riflessioni sull'educazione interculturale nei due paesi, con l'attenzione alla formazione degli insegnanti della scuola primaria secondo tale prospettiva, ma dato che in Italia il concetto di educazione interculturale (Portera, 2020; Fiorucci, 2015; Catarci, 2015; Vaccarelli 2019; Stillo 2020) comprende aspetti molto diversi dal Brasile (Aguiar, 2025) si è passato alle discussioni sull'educazione alla cittadinanza globale, in quanto consente un'analisi più ampia e che considera le raccomandazioni dell'Unesco (2014) in relazione all'agenda 2030, che incoraggia la formazione degli insegnanti basata su questa prospettiva in termini internazionali, pertanto un'agenda che comprende i due paesi, oltre al fatto che il Brasile ha partecipato per la prima volta all'indagine ICCS del 2022, che consente di confrontare i dati. In tal senso, l'ECG orientata alla diversità culturale è una mia elaborazione, utilizzata come concetto analitico non presente nei documenti ufficiali, ma funzionale al confronto tra i due contesti considerati.

Si tratta di una ricerca che si concentra sulla formazione iniziale degli insegnanti della scuola primaria con l'intento di comprendere quali sono le conoscenze e le competenze che vengono sviluppate durante questa formazione in termini di cittadinanza orientata alla diversità culturale, nonché il modo in cui questo processo avviene.

La ricerca si basa su alcuni documenti internazionali, in particolare quelli elaborati dall'Unesco che trattano delle sfide del mondo globalizzato (Unesco, 2009), del concetto di cittadinanza globale (Unesco, 2014, 2015, 2017, 2018), dell'Agenda 2030 (Unesco, 2024) e 2050 (Gene, 2022), oltre a documenti europei (Consiglio, Parlamento europeo) e documenti nazionali dei paesi oggetto della ricerca.

Per comprendere gli aspetti relativi alle conoscenze e alle competenze in materia di cittadinanza, la ricerca si basa sulla definizione dell'Unesco (2024), del Consiglio europeo (2018) e dei documenti ministeriali dell'Italia (MIM, MIUR) e del Brasile (MEC, CNE). In particolare, i documenti internazionali che fanno riferimento alla competenza in materia di cittadinanza e al dialogo interculturale (Unesco, 2009) in una prospettiva in cui la diversità culturale non è vista solo come un'eccezione legata 'all'altro' (Corbetta, 2020), ma piuttosto come un punto di vista, un'azione, una pratica volta a promuovere l'apprendimento reciproco tra gli autoctoni e le persone provenienti da contesti migratori (Portera, 1998; MIP, 1990).

Altri documenti che costituiscono la base della ricerca sono il documento della Commissione Europea del 2017 *"Preparare gli insegnanti alla diversità: il ruolo della formazione iniziale degli insegnanti"*, in cui si sottolinea che esistono alcune iniziative di formazione degli insegnanti alla diversità culturale in Europa, ma che non sono concepite in modo sistematico e, per questo motivo, è necessario creare programmi specifici a tal fine. Oltre alle ricerche ICCS dall' IEA, siccome le ricerche che interpretano questi dati dell'ICCS (Riccardi, 2019) e dalla letteratura di riferimento sull'argomento della educazione alla cittadinanza globale (Tarozzi, 2005, 2008, 2024; Pike, 2008; Salmeri, 2015; Sicurello, 2021).

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

La presente ricerca ha come obiettivo quello di analizzare il processo di formazione iniziale degli insegnanti della scuola primaria secondo la prospettiva dell'educazione alla cittadinanza orientata alla diversità culturale, a partire da una ricerca comparativa tra Italia e Brasile.

Lo studio si propone due obiettivi principali: in primo luogo, indagare la comprensione del concetto di educazione alla cittadinanza orientata alla diversità culturale da parte di docenti, laureandi e laureati e in che modo tale concetto è incluso e percepito nella formazione iniziale degli insegnanti della scuola primaria in Brasile e in Italia; in secondo luogo, verificare se e in quali termini di conoscenze e competenze la prospettiva dell'educazione alla cittadinanza orientata alla diversità culturale venga sviluppata nei corsi di Scienze della Formazione Primaria in Italia e di Pedagogia in Brasile.

Si ipotizza che il concetto di cittadinanza globale orientata alla diversità culturale sia sviluppato nei corsi di formazione degli insegnanti della scuola primaria (Corso di Scienze della Formazione in Italia e Pedagogia in Brasile) attraverso l'attivazione di diversi processi.

La ricerca è motivata da due domande: qual è la concezione di educazione alla cittadinanza orientata alla diversità culturale sviluppata nei corsi di Scienze della Formazione Primaria in Italia e di Pedagogia in Brasile? Quali processi formativi vengono attivati in termini di sviluppo di conoscenze e competenze affinché i futuri insegnanti della scuola primaria in Italia e in Brasile agiscano in linea con la prospettiva dell'educazione alla cittadinanza orientata alla diversità culturale?

3. Scelte metodologiche e procedurali

È stato scelto un approccio metodologico di tipo qualitativo (Mondadori, 1998; Lucisano & Salerni, 2022; Mortari, 2013, Flick, 2008) di natura comparativa ed esplorativa (Gil, 2008) e integra le interviste semi-strutturate e i focus group.

a) CONTESTO:

Trattandosi di una ricerca comparativa, è importante chiarire i criteri adottati per la scelta dei corsi e delle università. Poiché l'obiettivo principale della ricerca è comprendere se e in che modo gli insegnanti della scuola primaria sono formati per un'attività professionale secondo la prospettiva dell'educazione alla cittadinanza orientata alla diversità culturale, il primo criterio dovrebbe necessariamente concentrarsi sul corso di laurea che forma tali professionisti, in questo senso, nel contesto italiano il corso è Scienze della Formazione Primaria, poiché è quello che abilita alla professione di insegnante nella Scuola dell'infanzia e nella Scuola primaria. Nel contesto brasiliano, non esistendo lo stesso corso, è stato scelto il corso di Pedagogia, che abilita anch'esso alla professione di insegnante nella Scuola dell'infanzia e nella Scuola primaria, con la differenza che in Brasile il corso ha una portata più ampia in termini di abilitazioni, dato che prevede come sbocco professionale anche l'attività docente nell'Educazione degli adulti e le funzioni di gestione scolastica e coordinamento pedagogico.

Per quanto riguarda il secondo criterio, la scelta è partita dal presupposto che le università di en-

trambi i paesi fossero pubbliche e che avessero nell'offerta formativa dei CDL insegnamenti che tenessero conto di aspetti legati all'educazione alla cittadinanza e alla diversità culturale e che il numero di università fosse tre in ciascun paese, per un totale di sei università.

Pur tenendo conto dei criteri sopra delineati per entrambi i Paesi, alcune specificità di contesto hanno richiesto l'introduzione di ulteriori parametri di selezione. Nel caso del Brasile, che in questo contributo costituisce il focus principale, poiché la raccolta dei dati si è finora svolta esclusivamente presso università brasiliane, la definizione del campione ha considerato anche la significativa presenza di popolazioni afrodiscendenti e indigene nelle rispettive regioni. Tale orientamento risponde all'esigenza di analizzare contesti istituzionali in cui le questioni etnico-razziali si manifestino con maggiore evidenza e risultino pertanto più suscettibili all'elaborazione e all'implementazione di politiche specifiche di inclusione e di permanenza rivolte a studenti con background etnico-culturali diversificati.

In tal senso, sono stati presi in considerazione i dati dell'Istituto Brasiliano di Geografia e Statistica (IBGE, 2023), dai quali emerge che lo Stato di Bahia occupa il primo posto in termini di proporzione di popolazione afrodiscendente, rappresentando il 22,4% in rapporto al totale nazionale. In questo contesto è stata selezionata un'università statale situata nello Stato di Bahia, riconosciuta per il suo consolidato impegno nelle politiche di azioni affermative e nelle iniziative istituzionali volte a promuovere l'accesso e la permanenza degli studenti afrobrasiliani e indigeni, nonché per la particolare attenzione dedicata alla formazione in ambito di educazione etnico-razziale.

Tenendo conto dei valori assoluti, lo Stato di San Paolo risulta essere quello con il maggior numero di persone che si autodichiarano nere in Brasile; per tale ragione si è ritenuto opportuno includere nel campione un'università federale[1] situata in questo Stato della regione sud-est, caratterizzata da una solida tradizione nella formazione degli insegnanti e da una significativa produzione accademica nell'ambito degli studi sulle relazioni etnico-razziali e sulla diversità etnico-culturale. La rilevanza di tale istituzione si collega anche alla presenza, nel suo corpo docente, di una figura intellettuale di rilievo nazionale, che ha svolto un ruolo centrale nella formulazione di importanti orientamenti normativi del Consiglio Nazionale dell'Educazione.

In particolare, il Parere n. 003/2004 ha istituito le Direttive Curriculari Nazionali per l'Educazione alle Relazioni Etnico-Razziali e per l'Insegnamento della Storia e della Cultura Afro-brasiliana e Africana, stabilendo l'inclusione strutturale del dibattito sulla questione razziale nei curricula dei corsi di formazione iniziale e nei processi di formazione continua degli insegnanti, compresi quelli dell'istruzione superiore. Successivamente, il Parere n. 005/2005, relativo alle Direttive Curriculari Nazionali per il Corso di Pedagogia, ha ribadito la necessità che l'offerta formativa dei corsi includa, in coerenza con i bisogni locali e regionali, tematiche quali l'educazione etnico-razziale, l'educazione indigena e l'educazione nelle comunità quilombolas, rafforzando così il quadro normativo di riferimento per una formazione docente attenta alla pluralità culturale e alla giustizia sociale.

Infine, è stata selezionata un'università statale situata nello Stato del Maranhão, riconosciuta come una delle istituzioni pioniere nella strutturazione di percorsi di formazione iniziale in prospettiva interculturale, avendo istituito un programma specifico per la formazione di insegnanti indigeni e quilombolas abilitati a operare nell'intero ciclo dell'istruzione di base. È parso pertanto rilevante analizzare le modalità attraverso cui tale ateneo organizza il corso di Pedagogia, al fine di verificare in che misura, tanto in questo percorso quanto nei programmi specificamente orientati alla diversità etnica, sia presente un'attenzione alla formazione alla cittadinanza in una prospettiva interculturale.

Per quanto riguarda il contesto italiano, i contatti sono in fase di avvio.

1 È importante sottolineare che il Brasile è una repubblica federale suddivisa in stati e che le università pubbliche del paese sono gestite sia dai governi statali che dal governo nazionale, motivo per cui vengono chiamate università statali e università federali.

b) PARTECIPANTI E CRITERI DI INCLUSIONE

I partecipanti allo studio sono stati selezionati in modo intenzionale, dando la priorità a coloro che sono direttamente coinvolti negli obiettivi della ricerca, ovvero: i coordinatori dei corsi Scienze della Formazione Primaria (Italia) e Pedagogia (Brasile); docenti responsabili degli insegnamenti considerate fondamentali per la preparazione in termini di conoscenze e competenze per la cittadinanza orientata alla diversità culturale; studenti universitari alla fine del corso di Scienze della Formazione Primaria (Italia) e di Pedagogia (Brasile); laureati in Scienze della Formazione Primaria (Italia) e Pedagogia (Brasile).

c) PRE-TEST

Il pre-test è consistito nella realizzazione di un focus group con quattro partecipanti in presenza della durata di due ore e trenta minuti, in tale occasione sono state valutate le domande stimolo delle discussioni e l'elaborato finale richiesto ai partecipanti. Su quest'ultimo sono state testate due proposte di prodotti finali: la prima consisteva nella creazione di una mappa mentale con i concetti e/o le parole che i partecipanti ritenevano più rilevanti tra quelli emersi durante le discussioni, che sono state pianificate in tre blocchi; il secondo sarebbe stato un quadro dei bisogni formativi sul tema dell'ECG e della diversità culturale. È stato verificato che: 1) l'elaborazione di due prodotti dopo tre blocchi di discussioni sarebbe stata impraticabile a causa della durata dell'attività e anche del livello di coinvolgimento, tenendo conto della stanchezza dei partecipanti dopo i blocchi di discussioni; 2) in tal senso, si è deciso di realizzare solo uno dei prodotti, che in linea con le domande e gli obiettivi della ricerca, l'elaborazione della mappa mentale si configurava come il prodotto più adeguato, poiché consentiva sia di avere una sintesi delle discussioni, verificare la scelta dei concetti, delle parole che ogni gruppo riteneva essenziali, il che permetteva di confrontarsi in seguito con gli altri gruppi, sia di avere un prodotto visivo alla fine di tutto il dibattito. Anche nella fase di pre-test è stata definita la dinamica delle discussioni, è stato analizzato il tempo necessario per svolgere l'attività e l'efficacia delle domande che avrebbero guidato le discussioni.

Il pre-test delle interviste è consistito nella realizzazione di due interviste remote, della durata di 40 minuti ciascuna, durante le quali è stato possibile verificare se la griglia di domande che dovrebbe dovuto guidare l'intervista funzionasse o se necessitasse di modifiche. Alla fine, si è verificato che alcune domande non erano chiare, alcune necessitavano di modifiche, altre sono state eliminate e altre ancora aggiunte.

d) RACCOLTA DEI DATI

La raccolta dei dati si è fondata su un impianto qualitativo che ha privilegiato strumenti capaci di cogliere in profondità le rappresentazioni, le percezioni e le pratiche formative connesse alla cittadinanza orientata alla diversità culturale. In particolare, in Brasile sono state realizzate ventiquattro interviste semi-strutturate individuali con docenti dei corsi di laurea e laureati, al fine di esplorare come venga interpretato il concetto di cittadinanza in prospettiva interculturale e in che modo tale orientamento si traduca nello sviluppo di conoscenze e competenze durante il percorso di formazione iniziale degli insegnanti della scuola primaria.

Accanto alle interviste, sono stati realizzati focus group (Zammuner, 2003) con studenti iscritti ai corsi di laurea in Pedagogia, con l'obiettivo di favorire un confronto dialogico e riflessivo sul significato attribuito alla cittadinanza orientata alla diversità culturale e sul grado di preparazione percepito rispetto al futuro ruolo professionale. Gli incontri, preceduti dall'elaborazione e dal pre-test di una griglia di discussione, si sono svolti presso tre università brasiliane e hanno coinvolto complessivamente dodici studenti; ciascun focus group ha avuto una durata media di circa due ore. La discussione è stata strutturata in nuclei tematici progressivi, volti dapprima ad approfondire le esperienze formative e le rappresentazioni del concetto di educazione alla cittadinanza; al contempo, a riflettere sulle conoscenze e competenze acquisite, per poi soffermarsi sui bisogni formativi, sulle criticità riscontrate e sulle possibili proposte di miglioramento.

Al termine del confronto, ai partecipanti è stato proposto di elaborare congiuntamente una mappa concettuale, intesa come dispositivo di sintesi e rielaborazione collettiva, nella quale far emergere parole chiave e concetti ritenuti centrali per l'educazione alla cittadinanza e alla diversità culturale. Tale produzione ha consentito di restituire una rappresentazione visibile e condivisa delle principali idee emerse durante la discussione.

Per quanto riguarda il contesto italiano, la raccolta dei dati è prevista per gli ultimi mesi del 2025.

e) ANALISI DEI DATI

I primi dati sono in fase di analisi mediante l'Analisi del Contenuto-AC (Bardin, 2011; Sampaio & Lycarião, 2021), successivamente verrà effettuata l'l'Analisi Tematica-AT (Braun, Clarke, 2006, 2019; Terry et al., 2017; Nowell et al., 2017).

Questo approccio consente di identificare, organizzare e interpretare temi significativi che emergono dai dati ed è ampiamente applicato nella ricerca qualitativa in ambito dell'educazione e della formazione. L'analisi tematica sarà condotta in sei fasi: familiarizzazione con i dati (lettura attenta delle trascrizioni delle interviste e dei focus group, alla ricerca di una comprensione iniziale e identificando idee ricorrenti); generazione di codici iniziali (codifica sistematica delle caratteristiche rilevanti dei dati, utilizzando software per l'analisi dei dati qualitativi-QDAS, per l'organizzazione e la categorizzazione); ricerca di temi (identificazione di modelli o temi più ampi che raggruppino i codici in modo significativo); revisione dei temi (perfezionamento dei temi identificati, assicurandosi che siano coerenti e rappresentativi dei dati); definizione e denominazione dei temi (descrizione dettagliata di ciascun tema, mettendolo in relazione con gli obiettivi della ricerca e il quadro teorico di riferimento); e produzione della relazione (elaborazione di narrazioni analitiche che integrino i temi identificati con la discussione teorica e gli obiettivi dello studio).

f) FASI DELLA RICERCA

La ricerca si è sviluppata secondo una scansione temporale coerente e progressiva, articolata in una fase iniziale di progettazione degli strumenti, seguita da un momento di validazione preliminare e, successivamente, dalla raccolta dei dati nei contesti coinvolti. Tale articolazione ha garantito la coerenza metodologica tra definizione degli strumenti, loro verifica e implementazione sul campo. Il cronoprogramma delle attività è sintetizzato nella Tabella 1.

FASE	PERIODO	ATTIVITÀ
Elaborazione della griglia delle interviste e dei focus group	Da gennaio a febbraio 2025	Costruzione delle domande guide delle interviste; Elaborazione delle domande, degli stimoli e dei contenuti da sviluppare dai partecipanti ai focus group.
Somministrazione Pre-Test	Marzo 2025	Focus group in presenza e interviste individuali online.
Raccolta dati in Brasile	Da aprile a maggio 2025	Focus group e interviste individuali.
Raccolta dati in Italia	Da realizzarsi negli ultimi mesi del 2025	Focus group e interviste individuali.

Tab. 1 – Cronoprogramma della ricercar

4. Stato dell'arte della ricerca

a) concezione del concetto di educazione alla cittadinanza e alla diversità culturale

Dall'analisi dei primi dati raccolti nelle università brasiliane, è emerso che il concetto di educazione alla cittadinanza richiama l'idea di formare cittadini che riconoscano l'alterità culturale come un fattore positivo, che sono in tal senso aperti al dialogo interculturale, che abbiano una coscienza sociale e si sentano parte di una comunità ampia, globale. Pertanto, un'idea di cittadinanza planetaria, attiva e interculturale (Tarozzi, 2008).

Come si può osservare da un estratto di un'intervista a un docente in cui emergono tali temi.

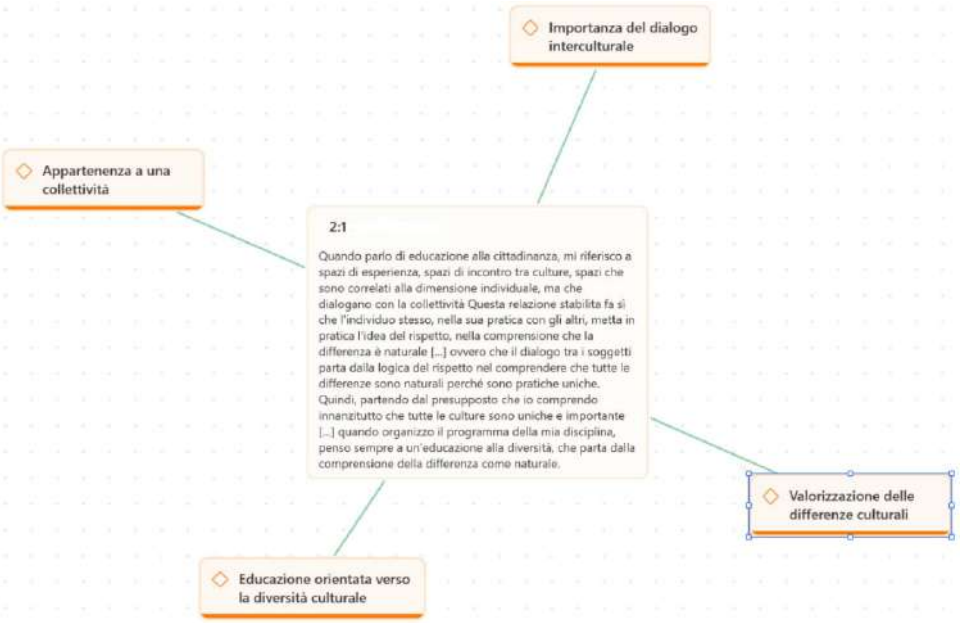


Fig. 1 – Concetto relativo all'ECG. Elaborazione propria generata dal software Atlas.ti

É interessante notare l'attenzione che si pone alle "differenze" e all'idea di 'collettività': partendo anche dal riconoscimento che esistono differenze tra le persone, ma che tali differenze sono positive, "uniche e importanti" e che una prospettiva educativa incentrata sulla cittadinanza parte dal rispetto e dalla valorizzazione di tali differenze, oltre a promuovere spazi di "incontro", richiedendo dunque il dialogo interculturale.

Come il concetto di educazione alla cittadinanza orientata alla diversità culturale è sviluppato durante la formazione iniziale degli insegnanti della scuola primaria.

Gli insegnanti, i laureati e anche i laureandi delle tre università hanno riferito che nella formazione iniziale dei futuri insegnanti della scuola primaria secondo la prospettiva dell'educazione alla cittadinanza con un accento l'aspetto della diversità culturale avviene attraverso l'attivazione di diversi processi formativi, ovvero: la presenza di insegnamenti obbligatori nell'offerta del corso che abbiano un programma incentrato su temi quali la diversità etnico-razziale e culturale; attraverso presenza di queste tematiche anche in modo trasversale nell'offerta formativa del corso; tramite esperienze politiche e di convivenza tra pari, come la partecipazione a collettivi studenteschi; attraverso anche tirocini interni ed esterni; mediante programmi istituzionali (In Brasile, esistono programmi istituzionali rivolti agli studenti dei CDL che sono programmi di incentivo e sostegno per studenti universitari, ciascuno con un focus in

ambiti diversi). E infine, anche attraverso i gruppi di ricerca presenti nelle università, in particolare un gruppo che esiste nella maggior parte delle università brasiliane, ovvero il Nucleo di Studi Afro-Brasiliani e Indigeni- NEABI.

Da un estratto di un'intervista a una docente è possibile constatare l'esplicitazione di alcuni di questi processi formativi.

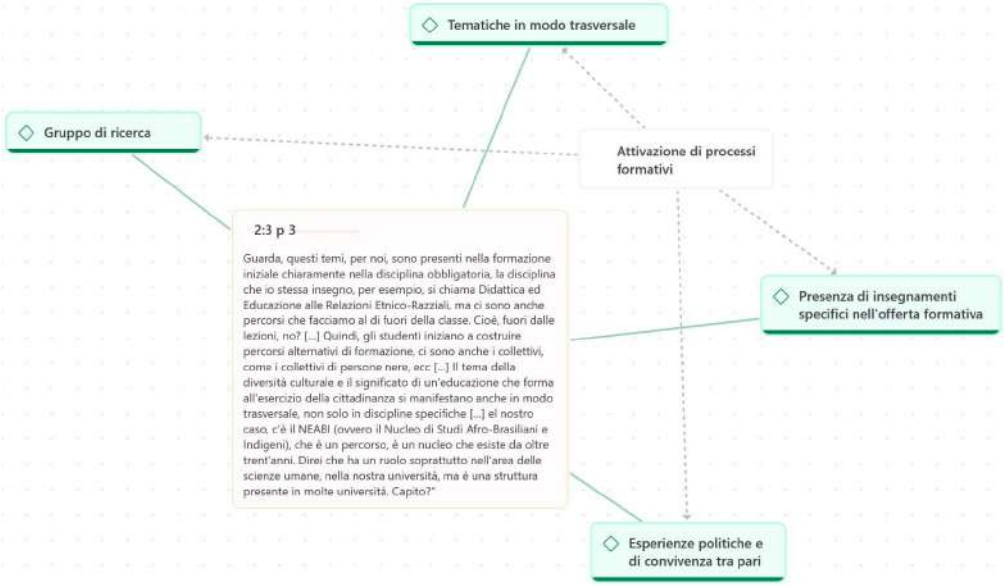


Fig. 2 – Processi formativi relativo all'ECG. Elaborazione propria generata dal software Atlas.ti

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

La presente ricerca contribuisce sia nell'ambito della ricerca che nella possibilità di ricadute nei contesti educativi e formativi, sull'educazione alla cittadinanza globale, specialmente un punto di forza risiede nella scelta tematica mirata, pur inserendosi nell'ambito più ampio dell'educazione alla cittadinanza globale, lo studio pone un accento specifico sulla dimensione della diversità culturale. Questo focus si rivela particolarmente significativo e innovativo, considerando che la cittadinanza globale può abbracciare numerose altre dimensioni, di conseguenza concentrare l'attenzione sulla comprensione e valorizzazione delle alterità culturali rappresenta dunque una prospettiva originale e attuale, che risponde alle sfide educative poste dalla crescente pluralità culturale delle società contemporanee. Tale scelta contribuisce a valorizzare un aspetto spesso sottovalutato, ma fondamentale, per la formazione di cittadini consapevoli, critici e inclusivi. Oltre a poter contribuire alla formazione iniziale degli insegnanti della scuola primaria, tenendo conto degli aspetti di conoscenze e competenze, in particolare nell'ambito delle competenze interculturali e della cittadinanza.

Un ulteriore punto di forza è anche il fatto che si tratta di una ricerca comparativa tra due contesti molto diversi, questo approccio consente di indagare somiglianze e differenze nei sistemi di formazione iniziale degli insegnanti, oltre ad analizzare le modalità con cui si sviluppano conoscenze e competenze nell'ambito della cittadinanza e dell'interculturalità in contesti socioculturali diversi, il che può arricchire il dibattito internazionale sul tema.

I limiti della ricerca sono il fatto di studiare un paese grande come il Brasile, in un periodo di tempo limitato come quello del dottorato, che non consente di accedere a molte università, oltre alle difficoltà

di contatto nei due contesti. Inoltre, il campione limitato di istituzioni accademiche analizzate non consente di generalizzare i risultati. Le differenze linguistiche e culturali possono influire sull'interpretazione dei concetti chiave, come "educazione alla cittadinanza", "educazione interculturalità", che assumono significati specifici nei rispettivi contesti.

Riferimenti bibliografici

Aguiar Ribeiro, J. C. (2025). A formação inicial de professores em uma perspectiva intercultural a partir de uma pesquisa comparada entre o Brasil e a Itália. In V. N. Santos Silva (Ed.), *Gênero, relações étnico-raciais e interculturalidade: Práticas, desafios e reflexões contemporâneas* (pp. 8–25). Arcoeditores. https://doi.org/10.48209/978-65-5417-452-0

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. PUF (6 ed.: 1991).

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology, 3*(2), 77-101

Braun, V., & Clarke, V. (2019). *Reflecting on reflexive thematic analysis*, in *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, *11*(4), 585-597

Bianchi, L., Bulgarelli, A., Gabrielli, F., & Riccardi, V. (2024). *Cittadinanza globale e partecipazione attiva: un'indagine tra gli studenti del Lazio.* 33(5), 44-51.

Catarci, M. (2015). *Radici e sviluppo dell'educazione interculturale nel contesto italiano*. In M. Catarci, A. La Marca, & A. Portera, *Pedagogia interculturale*. La Scuola.

Corbetta, S. (2020). *Desafios de las políticas interculturales y sociedades plurietnicas en América Latina: una mirada desde la educación*. Repositório Digital. Chile

European Commission (2017). *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education Executive summary of the Final Report to DG Education, Youth, Sport and Culture* of the European Commission Written by Public Policy and Management Institute (PPMI).

Fiorucci, M. (2015). La formazione interculturale di insegnanti e educatori. *Formazione e insegnamento*, *13*(1).

Flick, U. (2008). *Introdução à pesquisa qualitativa.* 3. ed. Artmed.

GENE (2022). *European Declaration on Global Education to 2050*. The Dublin Declaration. https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/65cbd5b4dbd08357e1f86d56/1707857361786/GE2050-declaration.pdf

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 6. ed. Atlas.

ICCS (2023). Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman, T., Damiani, V., *Education for Citizenship in Times of Global Challenge*. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report.

Lucisano, P. & Salerni, A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci

Losito B (2024). Intervento realizzato nel Primo convegno PRIN GloCivEd *"Leducazione civica e la formazione di cittadini globali"* presso allUniversità Roma Tre, intitolato *"Educazione civica e alla cittadinanza in prospettiva comparata, Quale spazio per la cittadinanza globale?".*

Mec (2004). CNE/CP N.º: 003/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

Mec (2005). CNE/CP N.º: 005/2005. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.*

Mec (2024). CNE/CP, n. 04/ 2024, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.*

Mec (2024), n. 257 DE 28 de junho de 2024*, estabelece a Matriz de Referência do componente de Formação Geral Docente.*

MPI (1990), Circolare Ministeriale 205. *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*. Italia.

Mondadori, B. (1998) a cura di. *La ricerca sul campo in educazione, I metodi qualitativi*. Bruno Mondadori.

Mortari, L. (2013*). Ricercare e riflettere, la formazione del docente professionista*. Carocci.

Nowell L.S., Norris J.M., White D.E., & Moules, N.J. (2017). Thematic analysis. Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, *16*(1).

Parlamento Europeo e Consiglio (2018). *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea

Pike G. (2008), *Global education*. In Arthur J., Davies I. & Hahn C. (2008), (a cura di) *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 468-480). SAGE.
Portera, A. (1998). *Pedagogia Interculturale in Italia e in Europa*. Vita e Pensiero.
Portera, A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale*. Laterza.
Riccardi, V. (2019). Scuola italiana e *cittadinanza terrestre*: alcune considerazioni a partire dai dati ICCS 2016. In S. Nanni, & A. Vaccarelli (Eds.), *Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici* (pp. 103-122). FrancoAngeli
Salmeri, S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. ETS.
Sampaio, R.C., & Lycarião, D. (2021). *Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação*. Enap.
Sicurello, R. (2021). L'Educazione Civica come nuovo paradigma nella scuola della complessità post Covid-19. *Formazione & Insegnamento, 19*(2), 273–288. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21_27
Stillo, L. (2020). *Per un'idea di intercultura. Il modello asistematico della scuola italiana.* Roma TrE-Press.
Tarozzi, M. (2005). *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*. La Nuova Italia.
Tarozzi, M. (2008). Per una cittadinanza planetaria, attiva, interculturale. In L. Mortari (Ed.), *Educare alla cittadinanza partecipata* (pp. 121-140). Mondadori.
Tarozzi, M. (2024). ECG: dal "che cosa" al "come mi posiziono". 4 Idealtipi di ECG. Department of Philosophy and Communication Studies, In M. Tarozzi (Ed.), *GLOCITED - Editorial Series on Global Citizenship Education*.
Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. In C. Willig, W. Rogers (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research in psychology* (pp. 17-36). Sage.
UNESCO (2009). *Rapporto mondiale nº 2 dell'Unesco: Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale*. UNESCO.
UNESCO (2014). *Global citizenship education. Preparing learners for the challenges of the 21st century.* UNESCO.
UNESCO (2015). *Educazione alla cittadinanza mondiale. Temi e obiettivi di apprendimento*. UNESCO
UNESCO (2017). *The World Needs Almost 69 Million New Teachers to Reach the 2030 Education Goals*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs39-the-world-needs-almost-69-million-new-teachers-to-reach-the-2030-education-goals-2016-en.pdf.
UNESCO (2018). *Educazione alla Cittadinanza Globale: temi e obiettivi di apprendimento*. UNESCO
UNESCO (2024). *Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile.* Education 2030, UNESCO
Vaccarelli, A. (2019). Intercultura e formazione degli insegnanti: percorsi di decostruzione pedagogica In: Educazione Interculturale. *Teorie, Ricerche, Pratiche*, *17*(1).
Zammuner, V.A (2003). *I focus group.* Il Mulino.

I.27

Serious Games e Pause Attive nella formazione iniziale degli insegnanti: benefici e impatti sul miglioramento dell'apprendimento autoregolato

Serious Games and Active Breaks in Initial Teacher Training: Benefits and Impacts on the Improvement of Self-Regulated Learning

Giorgia Rita De Franches

Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione

giorgiarita.defranches@unipa.it

Il presente contributo esplora l'integrazione di Serious Games e Pause Attive nella formazione iniziale degli insegnanti, con l'obiettivo di sviluppare l'apprendimento autoregolato dei futuri insegnanti.
Per rispondere a tale scopo è stato adottato l'approccio dell'Educational Design Research (EDR) (McKenney&Reeves, 2019), che coniuga la progettazione di interventi educativi con la ricerca empirica.
Il lavoro si è articolato in una prima fase di revisione sistematica della letteratura, utile a esplorare le principali evidenze disponibili, e in una fase di sperimentazione di un prototipo formativo (META-TEACH), sperimentato con un campione di 133 futuri insegnanti iscritti al IX ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno dell'Università degli Studi di Palermo (A.A. 2024/2025). Il percorso ha integrato momenti teorici, Pause Attive e Serious Games, erogati in modalità blended e supportati da una piattaforma digitale.
La ricerca si propone, quindi, di indagare come i futuri insegnanti percepiscano l'efficacia dei *Serious Games* utilizzati durante le Pause Attive, di approfondire le diverse dimensioni dell'esperienza di gioco in relazione ai processi metacognitivi e di verificare in che modo tali strumenti possano sostenere lo sviluppo della competenza metacognitiva e, di conseguenza, migliorare l'apprendimento.

Parole chiave: autoregolazione dell'apprendimento, formazione iniziale degli insegnanti, metacognizione, pause Attive, Serious Games.

This contribution examines the integration of Serious Games and active breaks within initial teacher education, with the aim of fostering the development of more effective and reflective learning processes. To this end, the research adopts the framework of Educational Design Research (EDR) (McKenney&Reeves, 2019), which combines the design of educational interventions with empirical investigation in a cyclical and evidence-based process.
The study was conducted in two main phases: a systematic review of the literature, aimed at mapping and analyzing the most relevant evidence available, and the design and implementation of a training prototype (META-TEACH). The prototype was piloted with a sample of 133 pre-service teachers enrolled in the IX cycle of the Specialization Course for Support Activities at the University of Palermo during the academic year 2024/2025. The program, structured in 12 modules, integrated theoretical content, active breaks, and Serious Games, delivered in a blended format and supported by a digital platform.
The research aims to investigate pre-service teachers' perceptions of the effectiveness of Serious Games used during active breaks, to explore the different dimensions of the gaming experience in relation to metacognitive processes, and to examine how such practices may foster the development of metacognitive competence and, ultimately, contribute to the improvement of learning outcomes.

Keywords: Active breaks, Initial teacher education, Metacognition, Self-regulated learning, Serious Games.

1. Introduzione

Nel panorama educativo contemporaneo, l'apprendimento non può più ridursi a una mera trasmissione di contenuti, ma necessita di approcci innovativi capaci di stimolare e mantenere il coinvolgimento. Tra le strategie emergenti si distinguono le Pause Attive e i Serious Games.

Le Pause Attive sono brevi intervalli, non necessariamente collegati ai contenuti delle lezioni che migliorano le capacità cognitive e il benessere generale sia degli studenti sia degli insegnanti. La letteratura evidenzia come le Pause Attive possano alleviare la fatica mentale, aumentare la concentrazione e stimolare la creatività negli studenti (Pastor-Vicedo et al., 2024; Masini et al., 2023; Infantes-Paniagua et al., 2021).

Una revisione sistematica condotta da Esposito et al. (2024) ha esplorato diversi interventi finalizzati a migliorare il benessere degli studenti anche attraverso strumenti digitali. Lo studio ha rivelato che le Pause Attive possono favorire sia la salute psicologica sia la performance accademica. Inoltre, Cavioni, Conte e Ornaghi (2024) hanno indagato l'impatto delle Pause Attive all'interno delle scuole, evidenziando come esse riducano significativamente lo stress e aumentino la motivazione di insegnanti e studenti.

I Serious Games non solo contribuiscono al miglioramento delle competenze accademiche, ma favoriscono anche lo sviluppo di abilità socio-emotive. Ad esempio, una revisione della letteratura condotta da Papoutsi, Drigas e Skianis (2022) ha dimostrato che i Serious Games possono potenziare l'intelligenza emotiva e sostenere il benessere psicologico degli studenti.

Le ricerche di Arias-Calderón, Castro e Gayol (2022) evidenziano come l'integrazione dei Serious Games nei contesti educativi possa incrementare il coinvolgimento degli studenti e promuovere un senso di benessere, soprattutto durante l'apprendimento a distanza. Inoltre, uno studio di Mulcahy et al. (2021) ha esaminato come la gamification e i Serious Games possano rafforzare il benessere degli studenti, suggerendo che l'integrazione di tali tecnologie nei contesti formativi può favorire una maggiore soddisfazione e motivazione all'apprendimento.

Questo contributo intende analizzare l'impatto delle Pause Attive e dei Serious Games nella formazione iniziale degli insegnanti, con particolare attenzione al loro potenziale nel promuovere l'autoregolazione dell'apprendimento e lo sviluppo di competenze didattiche.

La ricerca si concentra, quindi, sull'individuazione di strategie innovative basate su evidenze, capaci di sostenere i futuri docenti nella gestione autonoma dei processi di apprendimento e nell'adozione di pratiche didattiche efficaci.

2. Quadro teorico di riferimento

2.1 Serious Games nella formazione iniziale degli insegnanti

Nel contesto contemporaneo, il gioco ha assunto nuove forme, tra cui i videogiochi digitali, che ne amplificano il potenziale educativo grazie alle tecnologie interattive.

Per comprendere a fondo la natura dei Serious Games, è utile ricostruirne l'evoluzione concettuale e chiarirne le finalità. Diversamente dai giochi di puro intrattenimento, i Serious Games sono progettati con un obiettivo educativo specifico, pur mantenendo caratteristiche ludiche coinvolgenti (Nazry&Romano, 2017).

Il termine "serious game" fu introdotto per la prima volta da Clark Abt nel 1968, nel suo omonimo libro. Secondo la sua definizione originaria, si tratta di giochi concepiti con uno scopo educativo esplicito, che non esclude la componente di divertimento, ma la pone al servizio dell'apprendimento.

I Serious Games rappresentano, quindi, una modalità innovativa per ripensare il processo di insegnamento-apprendimento, sfruttando i progressi delle tecnologie dell'informazione e della comunica-

zione. Attraverso il gioco, gli studenti possono interagire con oggetti, immedesimarsi, vivere emozioni e sviluppare strategie di azione.

I percorsi di studio tradizionali non sempre risultano stimolanti per gli studenti, i quali si trovano spesso di fronte a difficoltà legate ad astrazioni di alto livello e a contenuti complessi che possono renderne difficile la comprensione e la padronanza.

Per rispondere a tali difficoltà, una possibile soluzione è rappresentata dall'adozione di una pedagogia basata sul gioco, con l'obiettivo di rendere lo studio più coinvolgente e motivante. Questo approccio ha il potenziale di incoraggiare gli studenti a scoprire concetti astratti e a comprenderli in modo più intuitivo, riducendo la frustrazione. Un ulteriore vantaggio dei Serious Games è la promozione dell'autoapprendimento: lo studente può infatti apprendere con i propri ritmi, sperimentare, commettere errori, tornare indietro e rielaborare i concetti.

Essi costituiscono oggi una delle frontiere più promettenti per un apprendimento realmente efficace ed efficiente. La sfida educativa dell'era digitale non è dunque quella di sostituire il docente o la relazione educativa con la tecnologia, ma di integrare strumenti capaci di stimolare la curiosità, la partecipazione e l'autonomia degli apprendenti, secondo una logica centrata sul discente (learner-centredness) e sulle sue reali esperienze di interazione con il mondo (Geary & Kitching, 2025).

2.2 Pause Attive nella formazione iniziale degli insegnanti

Le Pause Attive sono tecniche sempre più diffuse in ambito scolastico, supportate da numerose evidenze scientifiche. Tali pratiche non solo interrompono i periodi prolungati di inattività, ma rispondono anche a precise esigenze neurologiche, psico-emotive e fisiologiche dell'alunno (McLellan et al., 2020).

In modo pratico, consistono in brevi attività ludico-motorie della durata di circa 10 minuti, che possono essere attivate ogniqualvolta emergano segnali di stanchezza, disattenzione, irrequietezza o calo motivazionale (Mulato & Riegger, 2022). Non solo migliorano l'apprendimento, ma contrastano anche in modo diretto la sedentarietà quotidiana.

Se integrate in modo sistematico nel curricolo scolastico, le PA possono contribuire significativamente al raggiungimento delle raccomandazioni dell'OMS, che indicano almeno 60 minuti giornalieri di attività fisica di intensità moderata o vigorosa per bambini e adolescenti (WHO, 2020).

Le Pause Attive non vanno interpretate come momenti isolati, ma come parte integrante del percorso educativo degli alunni. Devono essere considerate una componente concreta e irrinunciabile per lo sviluppo sano e l'equilibrio psicofisico di ciascun bambino.

Secondo Masini (2023), all'interno di questa complessità educativa, le Pause Attive devono trovare un loro spazio nel mosaico delle strategie didattiche.

È quindi fondamentale formare gli insegnanti e i futuri insegnanti all'uso delle Pause Attive affinché esse diventino strumenti didattici capaci di promuovere lo sviluppo ottimale di ogni individuo, migliorare l'ambiente di apprendimento e favorire la motivazione nei percorsi educativi.

Queste possono, infatti, rappresentare uno strumento di sviluppo professionale nella formazione iniziale degli insegnanti. Secondo McMullen et al. (2014), la loro implementazione consente ai docenti in formazione di sperimentare nuovi approcci didattici e di incrementare il coinvolgimento e l'adattabilità in classe.

Analogamente, Jiménez-Parra et al. (2022) hanno sviluppato programmi ibridi che combinano le Pause Attive con interventi mirati all'insegnamento della responsabilità personale in contesti educativi, con l'obiettivo di accrescere sia l'efficacia degli insegnanti sia il loro benessere complessivo.

Integrare le Pause Attive nella didattica rappresenta tuttavia una sfida importante per ogni insegnante, poiché comporta un cambiamento rispetto ai metodi tradizionali.

2.3 EDR (Educational Design Research)

L'Educational Design Research (EDR) si configura come un approccio metodologico che integra la progettazione di interventi educativi con la ricerca empirica, con l'obiettivo di sviluppare e validare pratiche didattiche innovative, come l'uso dei Serious Games e delle Pause Attive nella formazione iniziale degli insegnanti.

L'Educational Design Research fonde la ricerca empirica con la progettazione guidata dalla teoria per capire *"come, quando e perché"* un'innovazione educativa funziona nella pratica.

L'EDR mira a un duplice obiettivo: da un lato individuare soluzioni concrete a problemi educativi reali; dall'altro produrre nuove conoscenze, ad esempio sotto forma di principi di progettazione (*design principles*) (McKenney & Reeves, 2019).

Fig. 1 – Fasi dell'Educational Design Research (rielaborazione da McKenney&Reeves, 2019)

L'EDR si distingue per il carattere ciclico e iterativo, che prevede la costante alternanza tra progettazione, implementazione, valutazione e revisione, al fine di garantire la solidità metodologica delle innovazioni introdotte e la loro trasferibilità in altri contesti formativi.

La Figura 1 illustra le fasi principali di un progetto di Educational Design Research:

- In una prima fase, il lavoro si concentra sull'individuazione e definizione del problema educativo, ossia la necessità di promuovere nei futuri insegnanti la competenza metacognitiva e capacità di autoregolazione dell'apprendimento. A supporto di questa analisi, è stata condotta una revisione sistematica della letteratura, che consente di inquadrare lo stato dell'arte, identificare i principali risultati conseguiti dalla ricerca internazionale e mettere in luce i gap ancora aperti (Arksey&O'-Malley, 2005; Peters et al., 2020).
- Successivamente, sulla base delle evidenze emerse, è stato elaborato un prototipo di intervento, costituito da un programma formativo che integra Pause Attive e Serious Games all'interno di attività laboratoriali. Questa fase prevede la sperimentazione del modello attraverso uno studio pilota con piano sperimentale a gruppo unico, in cui i partecipanti prendono parte a un percorso strutturato in moduli formativi, che coniugano contenuti teorici con attività pratiche e strumenti operativi immediatamente trasferibili alla pratica didattica.
- Infine, il programma è stato sottoposto a un processo di valutazione che combina strumenti quantitativi e qualitativi, in linea con la logica del *mixed methods* (Creswell&Plano Clark, 2023). L'obiettivo è rilevare i cambiamenti pre-post nelle competenze dei docenti in formazione e raccogliere elementi qualitativi relativi all'esperienza vissuta.

In questa prospettiva, l'Educational Design Research si configura come un ponte solido tra ricerca e pratica, contribuendo a un miglioramento continuo e fondato su evidenze dei sistemi educativi europei e, in particolare, dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti.

2.4 Cornice teorica integrata per lo sviluppo dell'apprendimento autoregolato

L'integrazione di Serious Games e Pause Attive nella formazione iniziale degli insegnanti trova una solida cornice teorica nei principali modelli di Self-Regulated Learning (SRL), in particolare quelli proposti da Zimmerman (2000) e da Pintrich (2000).

Zimmerman propone un modello ciclico articolato in tre fasi: preparatoria (forethought), in cui l'apprendente definisce obiettivi e strategie; esecutiva (performance), legata all'attuazione e al monitoraggio delle strategie; e riflessiva (self-reflection), in cui si valutano i risultati e si regolano le scelte future.

Pintrich, invece, pone l'accento sull'interazione tra componenti cognitive, metacognitive, motivazionali e comportamentali, sottolineando l'importanza della consapevolezza, della gestione delle risorse e del contesto di apprendimento.

I Serious Games favoriscono la regolazione cognitiva e metacognitiva attraverso meccanismi di feedback immediato, sfida, narrazione significativa e possibilità di esplorare scenari immersivi.

Le Pause Attive, invece, contribuiscono alla regolazione emotiva e motivazionale, migliorando l'attenzione, riducendo lo stress e sostenendo la gestione delle risorse interne.

L'intersezione tra questi due approcci consente di sviluppare un ambiente di apprendimento dinamico, in cui gli insegnanti in formazione sono posti in una condizione attiva di riflessione e adattamento continuo, in accordo con i presupposti dell'autoregolazione.

3. Obiettivi e interrogativi della ricerca

La ricerca intende indagare l'impatto dell'inserimento dei Serious Games come strumenti di pausa attiva nella formazione iniziale degli insegnanti, con l'obiettivo di potenziare la competenza metacognitiva e favorire lo sviluppo dell'autoregolazione dell'apprendimento.

Lo studio mira, inoltre, a contribuire alla riflessione metodologica sulla didattica innovativa, offrendo strategie basate su evidenze utili a rafforzare la preparazione dei futuri docenti.

Gli obiettivi specifici della ricerca sono:

- valutare la percezione dei futuri insegnanti rispetto all'efficacia delle Pause Attive basate sui *Serious Games*;
- analizzare le diverse dimensioni dell'esperienza di gioco (coinvolgimento, divertimento, efficacia dell'apprendimento, qualità della narrazione, facilità d'uso) e la loro relazione con i processi metacognitivi;
- verificare in che misura l'utilizzo dei *Serious Games* durante le Pause Attive favorisca lo sviluppo della competenza metacognitiva e, conseguentemente, l'apprendimento.

A partire da tali obiettivi, le domande di ricerca che guidano lo studio sono le seguenti:

1. Come percepiscono i futuri insegnanti l'efficacia delle Pause Attive basate sui Serious Games per lo sviluppo dell'autoregolazione dell'apprendimento?
2. È possibile analizzare i diversi aspetti dell'esperienza di Serious Games, tra cui coinvolgimento, divertimento, efficacia dell'apprendimento, qualità della narrazione e facilità d'uso?
3. In che misura l'utilizzo Serious Games durante le Pause Attive favorisce lo sviluppo della competenza metacognitiva?

4. Scelte metodologiche e procedurali

Nella presente ricerca, le scelte metodologiche e strutturali sono orientate a garantire che l'intervento educativo sia fondato su evidenze scientifiche, solido nella sua progettazione e adattato al contesto specifico della Formazione Iniziale degli Insegnanti.

A tal fine, il progetto si sviluppa attraverso l'applicazione del framework dell'Educational Design Research, che prevede tre fasi: individuazione del problema, sua definizione e systematic review finalizzata a raccogliere e analizzare criticamente la letteratura esistente sull'argomento scelto; costruzione di un prototipo di intervento (studio pilota con gruppo sperimentale unico); raccolta, analisi dei dati e revisione dell'intervento.

Per quanto riguarda l'analisi quantitativa dei dati pre-post sarà condotta mediante test t per campioni appaiati e ANOVA a misure ripetute, mentre i dati qualitativi saranno analizzati tramite analisi tematica con doppia codifica indipendente.

4.1 Sintesi delle evidenze scientifiche

Alla luce del quadro teorico presentato, si è ritenuto opportuno condurre una revisione sistematica della letteratura per esplorare in modo rigoroso e strutturato l'integrazione dei Serious Games e delle Pause Attive nei programmi di formazione iniziale degli insegnanti, con particolare attenzione al loro impatto sull'apprendimento autoregolato.

La revisione è stata condotta seguendo le linee guida del metodo PRISMA e mira a identificare le caratteristiche principali dei programmi formativi che adottano questi approcci, i tipi di strumenti utilizzati, e le evidenze empiriche circa la loro efficacia.

La scelta di una metodologia sistematica risponde all'esigenza di fornire una visione d'insieme affidabile e basata su fonti scientifiche validate, utile per orientare sia la ricerca futura sia le pratiche didattiche nel contesto della formazione degli insegnanti.

La revisione si è articolata attorno alle seguenti domande di ricerca:

1. Quali caratteristiche presentano i programmi di formazione per insegnanti che integrano Serious Games e Pause Attive?
2. In che modo sono utilizzate le Pause Attive per la formazione iniziale degli insegnanti?
3. Quali tipi di Serious Games sono stati utilizzati per la formazione iniziale degli insegnanti?
4. Quali evidenze suggeriscono un impatto positivo sull'apprendimento autoregolato con i Serious Games?

Per condurre la ricerca bibliografica sono stati utilizzati i database Web of Science e Scopus. Inoltre, Google Scholar è stato consultato per identificare la letteratura grigia e ottenere una visione più ampia e inclusiva sull'argomento.

Considerata la complessità e la multidimensionalità del tema, è stata definita una stringa di ricerca specifica per assicurare una selezione accurata delle fonti:

> ("teacher training" OR "pre-service teacher education" OR "initial teacher education") AND ("Serious Games" OR "educational games" OR "game-based learning")
> AND ("active breaks" OR "active pauses" OR "movement breaks" OR "physical activity breaks")
> AND
> ("self-regulated learning" OR "self-regulation" OR "autonomous learning" OR "SRL").

Per affinare ulteriormente i risultati e garantirne la rilevanza rispetto al contesto della ricerca, è stata utilizzata la funzione di "ricerca avanzata" nei database, applicando criteri di inclusione ed esclusione specifici.

I criteri di inclusione sono stati definiti come segue:

– Temporalità: inclusi solo gli articoli pubblicati nel periodo compreso tra il 2013 e il 2024;
– Tipologia di documento: inclusi articoli scientifici, capitoli di libri e review, per riflettere la natura emergente e interdisciplinare dell'argomento;
– Accessibilità: selezionati unicamente articoli ad accesso aperto;

Sono stati esclusi dalla revisione esclusivamente gli articoli non accessibili in modalità open access o non disponibili integralmente.

4.2 Progettazione dell'intervento

La progettazione dell'intervento nasce con l'obiettivo di sostenere e potenziare la competenza metacognitiva dei futuri docenti, riconosciuta come una delle dimensioni fondamentali dello sviluppo professionale degli insegnanti.

Il modello adottato segue un approccio blended, flessibile e accessibile, erogabile sia in presenza sia in modalità asincrona attraverso una piattaforma web dedicata, in modo da garantire una partecipazione autonoma, modulare e personalizzata. Questo approccio ha permesso di valorizzare l'autonomia degli studenti e di creare un ambiente di apprendimento dinamico, aperto e inclusivo.

L'intervento formativo progettato secondo un approccio sistematico e sequenziale è stato realizzato attraverso una piattaforma web dedicata, ospitata su Google Sites per essere erogato anche in modalità online asincrona, con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo integrato di abilità metacognitive per lo sviluppo professionale dei docenti.

Il sito è stato progettato con finalità formative ed è strutturato in modo da facilitare l'erogazione modulare di contenuti didattici e laboratoriali utili da utilizzare durante le Pause Attive. Concretamente, le attività permettono di sperimentare Serious Games durante le Pause Attive didattiche. I futuri docenti sono stimolati ad acquisire la capacità di autovalutare il livello di sviluppo delle proprie abilità metacognitive attraverso il gioco.

La struttura del sito permette una navigazione sequenziale, ma anche flessibile tra i vari moduli, favorendo l'autonomia degli studenti e stimolando processi di apprendimento attivo e cooperativo. L'utilizzo della piattaforma ha inoltre consentito una documentazione sistematica delle attività, funzionale al monitoraggio e alla valutazione formativa dell'intervento

L'intero impianto formativo si fonda su una solida cornice teorica che ha orientato tutte le fasi del processo formativo: dalla definizione degli obiettivi didattici, all'articolazione della struttura modulare, fino alla selezione e costruzione delle attività educative. Ogni scelta metodologica è stata guidata dall'intento di promuovere un apprendimento significativo, attraverso l'uso intenzionale di Pause Attive e Serious Games, concepiti non solo come strumenti ludici, ma come occasioni di riflessione, autovalutazione e potenziamento metacognitivo.

4.3 Valutazione dell'intervento

Per la valutazione dell'intervento META-TEACH, si è scelto di utilizzare strumenti quantitativi e qualitativi con l'obiettivo di raccogliere dati relativi agli effetti formativi prodotti e all'esperienza percepita dai partecipanti.

Per la raccolta dei dati quantitativi, sono stati individuati i seguenti strumenti

1. Il questionario ALM – Awareness Learning Metacognitive (La Marca, 2014), per rilevare il livello di consapevolezza metacognitiva dei docenti rispetto al proprio modo di apprendere e di insegnare.
2. Il questionario QAI – Autoefficacia degli Insegnanti (La Marca&Di Martino, 2021), che misura le convinzioni degli insegnanti riguardo la propria efficacia in tre ambiti fondamentali: strategie di insegnamento, gestione della classe e collaborazione con famiglie e professionisti.
3. La Serious Games Evaluation Scale (SGES) (Fokides et al., 2019), per indagare le percezioni degli utenti in merito all'esperienza ludico-didattica e all'utilizzo dei Serious Games.

Per integrare i dati quantitativi e ottenere una comprensione più approfondita del processo formativo, sono stati scelti due strumenti qualitativi: il diario di bordo e il focus group.

Il diario di bordo rappresenta una fonte privilegiata per raccogliere osservazioni in itinere sull'attuazione delle Pause Attive e dei Serious Games. Il diario consente, infatti, di documentare elementi strutturali (data, durata, titolo dell'attività), aspetti contestuali (fase della lezione, obiettivi, modifiche introdotte), e valutazioni soggettive sul supporto tecnologico e sull'efficacia percepita e include anche una doppia rilevazione del livello di soddisfazione (docente e corsisti).

Il Focus group ha l'obiettivo di esplorare in profondità le percezioni sull'efficacia delle Pause Attive e dei Serious Games nell'ambito del percorso META-TEACH, nonché raccogliere riflessioni sulle potenzialità di tali strumenti nello sviluppo di competenze metacognitive e processi di autoregolazione. Il focus group, inoltre, offre spunti utili per migliorare e adattare futuri interventi.

5. Stato dell'arte della ricerca e primi risultati

5.1 Risultati della Systematic Review

La Systematic Review è stata condotta secondo le modalità già menzionate e ha portato al reperimento di 10.359 studi. La successiva selezione, effettuata secondo i criteri di inclusione definiti dal protocollo di ricerca, ha portato a includere 26 studi.

Dall'analisi della letteratura si evidenzia che brevi pause motorie inserite durante le lezioni (le cosiddette Pause Attive) possono alleviare lo stress degli allievi, aumentandone il coinvolgimento e la concentrazione e favorendo un clima di classe positivo (Calella et al., 2020; Peta, 2024).

Parallelamente, i Serious Games (giochi didattici digitali) offrono esperienze di apprendimento coinvolgenti e interattive che supportano lo sviluppo di abilità trasversali e attivano processi metacognitivi negli studenti (Erhel&Jamet, 2013; Papoutsi&Skianis, 2022).

Inoltre, l'uso di elementi di gamificazione nelle attività didattiche ha mostrato un effetto positivo sulla capacità degli studenti di autoregolare il proprio apprendimento, accrescendo la fiducia nelle loro competenze.

Tuttavia, la maggior parte degli studi si concentra sugli studenti in età scolare più che sulla formazione dei docenti.

I percorsi di formazione iniziale per gli insegnanti, infatti, offrono raramente opportunità per sperimentare in prima persona queste strategie didattiche innovative (Chauhan, 2017; Hsu et al., 2021).

Dal punto di vista degli insegnanti, risulta fondamentale prevedere, quindi, un'adeguata formazione e un supporto mirato per adottare con successo in classe approcci basati sul gioco e sul movimento.

Tuttavia, dall'analisi degli studi emerge che la maggior parte delle ricerche si concentra su interventi rivolti a studenti in età scolare o universitaria, mentre una percentuale significativamente inferiore riguarda la formazione iniziale degli insegnanti. In particolare, gli studi che analizzano l'impiego dei Serious Games e delle Pause Attive nei percorsi di formazione iniziale risultano numericamente limitati rispetto a quelli condotti con popolazioni studentesche.

Inoltre, non sono stati individuati studi che esaminino in modo sistematico l'integrazione congiunta di Serious Games e Pause Attive all'interno di un unico intervento formativo rivolto ai futuri docenti. Quando presenti, tali strategie vengono generalmente indagate in modo separato e prevalentemente in contesti scolastici, piuttosto che nei percorsi universitari di formazione insegnanti.

Questo dato rappresenta un risultato rilevante della presente Systematic Review, poiché evidenzia come l'intersezione tra gioco digitale educativo e pause motorie non sia stata ancora esplorata in maniera strutturata nell'ambito della formazione iniziale. Tale configurazione contribuisce a delineare l'originalità del progetto di ricerca qui presentato, che si colloca in uno spazio di indagine ancora poco approfondito.

5.2 Il progetto META-TEACH

Sulla base delle evidenze emerse, è stato elaborato un prototipo di intervento, costituito da un programma formativo che integra Pause Attive e Serious Games all'interno di attività laboratoriali.

Le evidenze raccolte hanno permesso di identificare le caratteristiche più efficaci dei programmi di formazione che integrano Serious Games e pause attive, nonché le modalità di impiego maggiormente associate allo sviluppo dell'autoregolazione dell'apprendimento. In particolare, la review ha evidenziato la necessità di esperienze formative che promuovano il coinvolgimento attivo, la riflessione metacognitiva e l'applicabilità immediata degli strumenti proposti. Tali indicazioni hanno orientato le scelte progettuali, guidando la definizione degli obiettivi didattici, la strutturazione modulare del percorso e la selezione delle attività educative.

Il prototipo META-TEACH nasce dunque come risposta coerente e fondata alle esigenze individuate in letteratura, secondo la logica evidence-based dell'Educational Design Research.

Questa fase prevede la sperimentazione del modello attraverso uno studio pilota con piano sperimentale a gruppo unico, in cui i partecipanti prendono parte a un percorso strutturato in moduli formativi, che coniugano contenuti teorici con attività pratiche e strumenti operativi immediatamente trasferibili alla pratica didattica.

Infine, il programma è stato sottoposto a un processo di valutazione che combina strumenti quantitativi e qualitativi, in linea con la logica del *mixed methods* (Creswell&Plano Clark, 2017). L'obiettivo è rilevare i cambiamenti pre-post nelle competenze dei docenti in formazione e raccogliere elementi qualitativi relativi all'esperienza vissuta.

È stato utilizzato un campione intenzionale costituito da 133 futuri insegnanti di sostegno iscritti al IX ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno presso l'Università degli Studi di Palermo, nell'anno accademico 2024/2025. La partecipazione al progetto ha avuto carattere volontario: i corsisti hanno aderito all'iniziativa manifestando disponibilità e interesse professionale verso le tematiche affrontate dal programma META-TEACH.

La fase di implementazione, della durata di quattro mesi, ha costituito il nucleo centrale del disegno sperimentale. I partecipanti hanno preso parte al programma META-TEACH, erogato in modalità online sincrona e strutturato in 12 moduli formativi. Il programma è stato progettato con l'obiettivo di potenziare le abilità metacognitive dei futuri insegnanti e di favorire lo sviluppo dell'autoregolazione dell'apprendimento, attraverso l'integrazione sistematica di Pause Attive e Serious Games all'interno delle attività laboratoriali. Ogni modulo ha previsto momenti di approfondimento teorico, fondati su evidenze scientifiche, affiancati da attività pratiche e strumenti operativi, immediatamente trasferibili nella pratica didattica.

Al termine dell'intervento è stata condotta una fase di valutazione post, finalizzata a rilevare i cambiamenti nei partecipanti rispetto alla fase iniziale. La valutazione si è avvalsa di strumenti quantitativi e qualitativi, comprendenti questionari strutturati e focus group che hanno consentito di approfondire l'esperienza vissuta, il grado di coinvolgimento percepito e le ricadute sulle pratiche professionali.

Poiché la ricerca si fonda su un piano sperimentale a gruppo unico, i partecipanti sono stati sottoposti a tre momenti di rilevazione: una fase pre-intervento (T0), una fase intermedia (T1), coincidente con la metà del programma formativo, e una fase post-intervento (T2), al termine dell'intervento. Questo disegno ha permesso di analizzare in modo più puntuale l'evoluzione dei cambiamenti nelle variabili considerate lungo l'intero percorso sperimentale.

5.3 Successive fasi del progetto

Nelle fasi successive, la ricerca prevede un'analisi approfondita dei dati attraverso l'applicazione di test statistici, in particolare l'ANOVA, al fine di confrontare in maniera significativa i cambiamenti osservati tra le diverse rilevazioni temporali.

Parallelamente, verrà condotta un'analisi qualitativa dei diari di bordo e dei focus group mediante l'utilizzo di software dedicati all'analisi tematica.

Tale fase consentirà di approfondire le percezioni dei partecipanti, mettendo in luce dimensioni non immediatamente rilevabili con gli strumenti quantitativi e fornendo così una comprensione più ricca e sfaccettata dell'esperienza formativa.

Il progetto sarà inoltre implementato con un disegno sperimentale più rigoroso, che includerà un gruppo di controllo e un gruppo sperimentale. Tale fase sarà realizzata con i corsisti del X ciclo del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno presso l'Università degli Studi di Palermo nell'A.A. 2025/2026, con l'obiettivo di validare ulteriormente l'efficacia del programma META-TEACH.

Un ulteriore sviluppo sarà rappresentato dalla costruzione di linee guida operative per i docenti, finalizzate a supportare l'integrazione di Pause Attive e Serious Games nei contesti scolastici. Le linee guida, basate sui risultati empirici e qualitativi della ricerca, offriranno indicazioni pratiche e strategie replicabili, con lo scopo di facilitare la diffusione e l'adozione di tali pratiche innovative nella formazione iniziale e continua degli insegnanti.

6. Punti di forza e di criticità della ricerca

La ricerca fa emergere come punto di forza l'innovatività del tema, poiché affronta in modo congiunto l'uso di Serious Games e Pause Attive nella formazione iniziale degli insegnanti, un ambito ancora poco esplorato ma ricco di potenzialità.

Un ulteriore punto di forza è rappresentato dall'adozione dell'Educational Design Research, che consente di coniugare rigore metodologico e trasferibilità pratica, e dall'impiego di un approccio mixed methods, capace di integrare dati quantitativi e qualitativi per restituire una visione più completa dei processi di apprendimento (McKenney&Reeves, 2019).

Il prototipo META-TEACH costituisce, inoltre, un contributo concreto, già sperimentato con un ampio campione di corsisti, e destinato a svilupparsi ulteriormente attraverso un disegno sperimentale con gruppo di controllo e la produzione di linee guida operative per i docenti.

Tra le criticità si segnala la natura ancora poco diffusa di questo approccio combinato nella letteratura e nei percorsi di formazione iniziale, che limita i riferimenti disponibili e rende più complessa la validazione dei risultati.

Tali aspetti, tuttavia, rappresentano soprattutto stimoli per le fasi successive del progetto, volte a consolidarne la validità e ad ampliarne l'impatto formativo.

Riferimenti bibliografici

Abt, Clark C. (1970). *Serious Games*. Viking.

Arias-Calderón, M., Castro, J., & Gayol, S. (2022). Serious Games as a method for enhancing learning engagement: Student perception on online higher education during COVID-19. *Frontiers in Psychology*, *13*, 889975. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.889975

Arksey, H., & O'malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, *8*(1), 19-32.

Calella P., Mancusi C., Pecoraro P., Sensi S., Sorrentino C., Imoletti M., ... & Valerio G. (2020). Classroom active breaks: A feasibility study in Southern Italy. *Health Promotion International*, *35*(2), 373-380. https://doi.org/10.1093/heapro/daz033

Cavioni, V., Conte, E., & Ornaghi, V. (2024). Promoting teachers' wellbeing through a serious game intervention: a qualitative exploration of teachers' experiences. *Frontiers in Psychology*, *15*

Chauhan, S. (2017). A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students. *Computers & Education*, 105, 14-30

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2023). Revisiting mixed methods research designs twenty years later. *Handbook of mixed methods research designs*, *1*(1), 21-36.

Erhel S., & Jamet E. (2013). Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness. *Computers & education*, *67*, 156-167.

Esposito, C., Sulla, F., Toto, G. A., Berardinetti, V., Lavanga, A., Savino, F. P., ... & Ascorra Costa, M. E. P. (2024). Promoting Well-Being from a Gender Perspective: A Systematic Review of Interventions Using Digital Tools and Serious Games. *Behavioral Sciences*, *14*(11), 1052.

Fokides, E., Atsikpasi, P., Kaimara, P., & Deliyannis, I. (2019). Let players evaluate Serious Games. Design and validation of the Serious Games Evaluation Scale. *ICGA journal*, *41*(3), 116-137.

Geary, M., & Kitching, N. (2025). Evaluating the Impact of Athlete Case Studies Told Through Creative Nonfiction on Coach Learners in University Coach Education. In *Sports Coaching Education and Alternative Pedagogies* (pp. 29-49). Routledge.

Hsu, C.-Y., Liang, J.-C., Chuang, T.-Y., Chai, C. S., & Tsai, C.-C. (2021). Probing in-service elementary school teachers' perceptions of TPACK for games, attitudes towards games, and actual teaching usage: A study of their structural models and teaching experiences. *Educational Studies*, *47*(6), 734-750.

Infantes-Paniagua, Á., Silva, A. F., Ramirez-Campillo, R., Sarmento, H., González-Fernández, F. T., González-Víllora, S., & Clemente, F. M. (2021). Active school breaks and students' attention: A systematic review with meta-analysis. *Brain sciences*, *11*(6), 675.

Jiménez-Parra, J. F., Manzano-Sánchez, D., Camerino, O., Prat, Q., & Valero-Valenzuela, A. (2022). Effects of a hybrid program of active breaks and responsibility on the behaviour of primary students: a mixed methods study. *Behavioral Sciences*, *12*(5), 153.

La Marca, A. (2014). The development of a questionnaire on metacognition for students in secondary school. In *EDULEARN14 Proceedings* (pp. 676-691). IATED.

La Marca, A., & Di Martino, V. (2021). Validazione del Questionario sull'autoefficacia degli Insegnanti (QAI). *Italian Journal of Educational Research*, (26), 057-066.

Masini, A., Coco, D., Russo, G., Dallolio, L., & Ceciliani, A. (2023). Active breaks in primary school: Teacher awareness. *Formazione & insegnamento*, *21*(1S), 107-113.

McKenney, S., & Reeves, T. (2019). *Conducting educational design research*. Routledge

McLellan, G., Arthur, R., Donnelly, S., Bakshi, A., Fairclough, S. J., Taylor, S. L., & Buchan, D. S. (2022). Feasibility and acceptability of a classroom-based active breaks intervention for 8–12-year-old children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *93*(4), 813-824.

McMullen, J., Kulinna, P., & Cothran, D. (2014). Physical activity opportunities during the school day: Classroom teachers' perceptions of using activity breaks in the classroom. *Journal of teaching in physical education*, *33*(4), 511-527.

Mulato, R., & Riegger, S. (2022). *Pronti? Facciamo una pausa! Migliorare gli apprendimenti a scuola con le Pause Attive* (pp. 62-63). La Meridiana.

Mulcahy, R. F., Zainuddin, N., & Russell-Bennett, R. (2021). Transformative value and the role of involvement in gamification and Serious Games for well-being. *Journal of Service Management*, *32*(2), 218-245.

Nazry, N. N. M., & Romano, D. M. (2017). Mood and learning in navigation-based Serious Games. *Computers in Human Behavior*, *73*, 596-604.

Tene, T., Vique López, D. F., Valverde Aguirre, P. E., Cabezas Oviedo, N. I., Vacacela Gomez, C., & Bellucci, S. (2025). A systematic review of Serious Games as tools for STEM education. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1432982). Frontiers Media SA.

Papoutsi, C., Drigas, A. S., & Skianis, C. (2022). Serious Games for emotional intelligence's skills development for inner balance and quality of life: A literature review. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (46), 199-208.

Pastor-Vicedo, J. C., León, M. P., González-Fernández, F. T., & Prieto-Ayuso, A. (2024). Effects of physical activity breaks on cognitive function in undergraduate students: A pilot study. *Cogent Social Sciences*, *10*(1).

Peta D. (2024). The Role of Self-Care and Breaks in Reducing Anxiety in Educational Settings. *Canadian Journal of Emergency Nursing*.

Peters, M. D., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., ... & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBI evidence synthesis*, *18*(10), 2119-2126.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.

World Health Organization (2020). *Physical activity. Key facts*. http://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press.

I.28

Storie senza confini.
Libri tattili illustrati e narrazione di sé in persone adulte con disabilità intellettiva

Stories without bounderies.
Tactile illustrated picture books and self-narrative in adults with intellectual disabilities

Sara Marchesani
Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione G. M. Bertin
sara.marchesani3@unibo.it

La ricerca si propone di indagare se i servizi semiresidenziali possano configurarsi come spazi narrativi, ossia contesti in cui le persone con disabilità abbiano l'opportunità di raccontarsi oltre la diagnosi. Tali contesti, spesso attraversati da logiche assistenziali e medicalizzanti, rischiano di diventare "isole che non ci sono": spazi sospesi, in cui l'identità delle persone si appiattisce e la narrazione di sé è mediata da voci altrui. Nel campo delle disabilità intellettiva, la narrazione autobiografica è frequentemente ostacolata da barriere comunicative, ma può essere facilitata attraverso mediatori e linguaggi espressivi diversificati. Tra questi, i libri tattili illustrati (TIB) sono indagati come strumenti capaci di promuovere l'espressione di sé: originariamente concepiti per rendere la lettura accessibile a bambini e bambine con disabilità visive, hanno sviluppato forme sempre più sofisticate, capaci di aprire nuove possibilità espressive. La ricerca comprende due studi complementari: un'indagine esplorativa che coinvolge esperti ed esperte del settore dell'editoria tattile, finalizzata a comprendere come i TIB possano essere utilizzati con persone adulte e il loro ruolo nell'emersione di narrazioni personali; e due studi di caso singoli, inseriti in una cornice di ricerca-formazione in due centri diurni socio-riabilitativi bolognesi, che prevedono la co-progettazione con i professionisti dei centri di un percorso narrativo a partire dal mediatore libro tattile illustrato. Attraverso questi percorsi, il progetto mira a comprendere come i TIB possano restituire alle persone con disabilità intellettiva la possibilità di essere riconosciute come soggetti narranti.

Parole chiave: disabilità intellettiva, libri tattili illustrati, narrazione di sé, persone adulte con disabilità, servizi semiresidenziali.

The research aims to investigate whether semi-residential services can be understood as narrative spaces – that is, contexts in which people with disabilities have the opportunity to tell their stories beyond the diagnosis. These contexts, often shaped by assistential and medicalizing logics, risk becoming "neverlands": suspended spaces where personal identities are flattened and self-narration is mediated by others' voices. In the field of intellectual disabilities, autobiographical narration is frequently hindered by communicative barriers, yet it can be fostered through mediating tools and diverse expressive languages. Among these, tactile illustrated books (TIB) are explored as instruments capable of promoting self-expression. Originally conceived to make reading accessible to children with visual impairments, they have evolved into increasingly sophisticated forms, opening up new expressive possibilities. The research comprises two complementary studies: an exploratory investigation involving experts in the field of tactile publishing, aimed at understanding how TIB can be used with adults and their role in eliciting personal narratives; and two single case studies, conducted within a research-training framework in two socio-rehabilitative day centres in Bologna. These studies include the co-design, together with centre professionals, of a narrative pathway grounded in the tactile illustrated book as a mediating tool. Through these pathways, the project seeks to understand how TIB can restore to people with intellectual disabilities the possibility of being recognized as narrative subjects.

Keywords: Intellectual disabilities, actile illustrated books, self-narration, adults with disabilities, semi-residential services.

1. Quadro teorico di riferimento

La rappresentazione sociale delle persone adulte con disabilità coincide spesso con l'immagine di persone sofferenti, perennemente bisognose, relegate in una mono-identità che non tiene conto del valore dei vissuti personali e dell'importanza di ricoprire una moltitudine di ruoli sociali (Lepri, 2020; Caldin & Friso, 2022). Oggi, circa due terzi della vita delle persone con disabilità intellettiva si collocano nell'età adulta (Dettori & Mura, 2017). Tale constatazione sollecita una riflessione critica sulle pratiche educative, affinché queste riconoscano le persone con disabilità intellettiva come adulte a pieno titolo, superando rappresentazioni infantilizzanti e medicalizzanti che ne ostacolano la possibilità di autorappresentarsi come tali. L'educazione è chiamata a rimanere fedele alla propria natura, evitando di assumere come proprio lo sguardo clinico o terapeutico, per orientarsi verso pratiche capaci di restituire voce a soggettività e a narrazioni ancora troppo spesso silenziate, riconoscendo valore e dignità a quei corpi considerati *scarto* (Contini, 2009).

Secondo le più recenti stime dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), nel mondo vivono circa 1,3 miliardi di persone con disabilità, pari al 16% della popolazione globale. All'interno di questa popolazione, il *Global Report on Health Equity for Persons with Disabilities* (2022) stima che 142 milioni di persone presentino una disabilità definita "grave", con elevati bisogni di sostegno. Inoltre, si annovera che la maggioranza delle persone con disabilità (63%) abbia più di 65 anni: un dato che non solo conferma l'esistenza di un nesso tra disabilità e invecchiamento ma richiede di riflettere sul tema della cura nel lungo periodo.

	CLASSE DI ETÀ				
GRAVITÀ DELLE LIMITAZIONI	0-44 anni	45-64 anni	65-74 anni	75 anni e più	TOTALE
Limitazioni gravi	435	675	506	1.389	3.004
Limitazioni non gravi	1.735	3.244	2.157	2.627	9.763
Senza limitazioni	23.538	13.252	3.912	2.346	43.048
Non indicato	1.801	1.070	504	437	3.812
TOTALE	27.508	18.241	7.079	6.798	59.627

Tab. 1 – Persone per gravità delle limitazioni nelle attività abitualmente svolte per classe di età, Italia 2021
Fonte: dati.disabilitàincifre.it

È bene anche specificare che l'ISTAT (2019) ha evidenziato l'assenza di una prospettiva condivisa circa le modalità di rilevazione dei funzionamenti e delle relative limitazioni, così come sulla classificazione dei diversi livelli di complessità delle disabilità. Attualmente, quindi, manca uno strumento statistico capace di descrivere in modo sistematico l'interazione tra le condizioni di salute e i fattori sociali da cui deriva la condizione di disabilità. In Italia, questa incertezza si traduce in conseguenze pratiche rilevanti: la definizione di disabilità si basa, infatti, sul riconoscimento giuridico dello "stato di handicap" previsto dalla L. 104/1992, un criterio che inevitabilmente produce parzialità ed esclusioni. La difficoltà di rilevare con precisione il fenomeno rimanda certamente anche a una questione più profonda: la natura intrinsecamente multidimensionale della parola disabilità. In questo scritto, si assume la prospettiva delineata da Tom Shakespeare (2017), che propone una concezione della disabilità intesa come esito dell'interazione dinamica tra fattori individuali e contestuali – quali deficit, caratteristiche di personalità, atteggiamenti, contesto, politiche e cultura. È, dunque, attraverso la lente del modello *socio-relazionale* che si articola il presente quadro teorico di riferimento. Questa specifica risulta essenziale perché, per lungo tempo, la prospettiva biomedico-individuale ha rappresentato il principale orizzonte

di senso, soprattutto nei confronti delle persone con disabilità complesse ed elevati bisogni di sostegno. Tale modello – come sottolineato da autori quali Stone (1985) e Oliver (1990) – ha ridotto la persona a un corpo disfunzionale e bisognoso di cure, contribuendo a separarla dal tessuto sociale e a rafforzare processi di esclusione e segregazione (Bunbury, 2019; Shakespeare, 2006). In questa cornice, la diagnosi ha assunto il ruolo di una vera e propria carta d'identità, riducendo le persone con disabilità a un'etichetta svalutante e unidimensionale, che oscura la complessità delle loro esperienze e delle loro caratteristiche individuali (Goussot, 2009). Inoltre, la medicina occidentale – interiorizzando i valori capitalistici e neoliberali di conformità, produttività e performance – ha contribuito a relegare ai margini coloro che non svolgono attività lavorative remunerative. Tale impostazione riflette una concezione utilitaristica del valore umano, secondo la quale l'importanza di una persona è misurata in base alla sua capacità di produrre e contribuire all'economia, mentre chi non soddisfa questi criteri viene considerato inadeguato e superfluo (Richie, 2019). Le politiche, le pratiche educative e le ricerche ispirate a questo paradigma hanno storicamente mirato a normalizzare corpi e comportamenti, a ridurre o eliminare le differenze rispetto a un presunto standard e a separare o segregare le persone con disabilità dal resto della popolazione (Shakespeare, 2006), soprattutto nei casi di disabilità considerate "gravi o gravissime", spesso affidate a strutture socio-sanitarie nelle quali si accentua il rischio di invisibilità istituzionale (Medeghini, 2013).

1.1 Il contesto della ricerca: i centri diurni socioriabilitativi

Il modello medico non rappresenta semplicemente un retaggio del passato, dal momento che continua a rappresentare un dispositivo narrativo attivo, capace di influenzare il modo in cui la condizione di disabilità è concepita, interpretata e vissuta (Gaspari, 2016). Le criticità di questo paradigma risultano particolarmente evidenti nei servizi residenziali e semi-residenziali, che costituiscono il contesto del presente progetto di ricerca. In particolare, l'attenzione si focalizza sui centri diurni socio-riabilitativi, luoghi che accolgono persone adulte con disabilità e bisogni di supporto elevati, che, nella maggior parte dei casi, sono escluse dalla possibilità di svolgere percorsi lavorativi ordinari. Nonostante la loro centralità nel sostegno alle persone adulte con disabilità intellettiva, la ricerca scientifica sui servizi semi-residenziali è ancora molto limitata. Ciò che emerge dall'analisi della letteratura è il rischio che tali servizi possano configurarsi come *isole che non ci sono*: contenitori indefiniti, sospesi ai margini della comunità, in cui le identità delle persone con disabilità tendono ad appiattirsi nella ripetitività delle routine e sotto il peso di logiche assistenziali e vittimistiche (Cottini, 2021; Lepri, 2020). Inoltre, tendenzialmente, le persone adulte che frequentano questi centri presentano bisogni eterogenei e articolati, che rischiano di essere interpretati unicamente attraverso lenti cliniche (Ruggerini et al., 2007). In questo contesto, il ricorso al modello bio-medico individuale dai professionisti e dalle professioniste dell'educazione può rappresentare una strategia di autoconsolazione, volta a fronteggiare sia la complessità che caratterizza il proprio lavoro quotidiano sia le difficoltà percepite nella co-costruzione di progetti di vita sostenibili e significativi (Goussot, 2011).

Tali dinamiche e caratteristiche hanno posto i centri diurni socio-riabiliativi al centro di un fervido dibattito europeo. Due documenti di riferimento mettono in luce i rischi strutturali associati ai servizi residenziali e semi-residenziali per persone con disabilità, tra cui isolamento, depersonalizzazione, alienazione, disempowerment e limitazione delle autonomie. Si tratta delle *Guidelines on Deinstitutionalization*, *including in emergencies*, redatte dal Comitato delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e pubblicate nell'ottobre 2022, e del rapporto Eurofound *Paths towards independent living and social inclusion in Europe* (2024). Entrambi i testi sottolineano l'urgenza di sviluppare modelli di supporto orientati alla comunità (*comunity-based*), in linea con il diritto a una vita indipendente e con le politiche di de-istituzionalizzazione. Nel panorama italiano, la riflessione sul tema resta aperta e in evoluzione. Anffas Nazionale, principale associazione per la tutela dei diritti delle persone con disabilità

intellettiva e disturbi del neurosviluppo, rappresenta un punto di riferimento autorevole per le famiglie e gli operatori e le operatrici del settore. Tramite il proprio Centro Studi Giuridici e Sociali, l'associazione ha elaborato un documento di analisi e commento alle *Guidelines on Deinstitutionalization, including in emergencies*. Nel documento si evidenzia come l'impostazione adottata dal Comitato delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, laddove tende a qualificare come istituzionalizzante tutto ciò che non rientra nella categoria dei servizi di comunità, rischi di rappresentare l'intero sistema dei servizi italiani come non conforme o estraneo al modello di supporto fondato sulla Convenzione sui diritti delle persone con disabilità. In tale prospettiva, l'associazione sottolinea la necessità che il Comitato tenga conto dei principi di modularità e progressività nell'attuazione delle azioni richieste agli Stati Parte, riconoscendo la complessità dei sistemi di welfare esistenti e i diversi stadi di sviluppo delle politiche di deistituzionalizzazione. Anffas auspica, infine, l'avvio di un confronto ampio e partecipato che coinvolga le persone con disabilità, i loro familiari, le organizzazioni del Terzo Settore, i centri di ricerca e le istituzioni.

Tale posizione mette in luce la complessità del tema e la difficoltà di individuare soluzioni univoche, evidenziando come politiche e pratiche debbano tenere insieme la promozione delle autonomie e dell'autodeterminazione e l'attenzione ai diritti e ai bisogni delle persone in condizione di disabilità e delle loro famiglie.

1.2 La narrazione di sé nelle disabilità intellettiva

Il racconto di sé può costituire per le persone con disabilità intellettiva un atto di resilienza e resistenza. In un panorama socioculturale che tende a ridurre le persone in condizione disabilità a un insieme di limiti, la narrazione autobiografica può costituire per loro uno spazio privilegiato per dirsi oltre la diagnosi (Atkinson, 2010; Straniero, 2024). Le pratiche narrative, infatti, possono contribuire ad attivare nuove forme di consapevolezza e processi di costruzione identitaria (Canevaro & Goussot, 2000), contrastando la tendenza all'appiattimento prodotta da etichette e rappresentazioni stereotipate. Il racconto di sé consente di avvicinarsi all'unicità di ogni storia, di approfondirne i significati e di preservarne la vitalità, evitando che si cristallizzi in narrazioni statiche e riduttive (Pasqualin & Bolognesi, 2008); esso non si esaurisce, quindi, in un esercizio di memoria ma si configura come possibile spazio di riconoscimento reciproco e di cittadinanza.

La Pedagogia Speciale riconosce alla narrazione di sé un valore formativo e trasformativo: il raccontarsi può divenire un percorso di cura intesa non come terapia, ma come pratica educativa capace di ricomporre i frammenti dell'esistenza (Gaspari, 2011). Il rischio di frammentazione e di perdita del senso di sé appare particolarmente rilevante per le persone con disabilità complesse ed elevati bisogni di supporto, più di altre vulnerabili alla perdita della propria storia personale; in assenza di un filo narrativo che dia continuità e senso alla propria esperienza, infatti, coloro che vivono situazioni di marginalità ed esclusione sociale sono maggiormente esposte al rischio di una definizione di sé del tutto eterodiretta (Ledger et al., 2022). La tendenza a privilegiare narrazioni centrate sul problema e categorizzazioni diagnostiche influenza anche gli sguardi e le pratiche educative, rafforzando stereotipi e riducendo la possibilità di riconoscere la complessità e la singolarità di ciascuna esperienza (Westerhof et al., 2016). Riflettere su questo fenomeno assume particolare rilevanza nel contesto del presente progetto di ricerca, poiché l'identità delle persone con disabilità che frequentano i servizi semi-residenziali appare spesso mediata dalle narrazioni di chi, a vario titolo, se ne prende cura – familiari, volontari/e, educatori/trici, operatori/trici, assistenti sociali, dottori/esse e infermieri/e (Ruggerini et al., 2013). Sebbene queste storie svolgano un ruolo significativo, esse rischiano di sovrapporsi completamente alla voce della persona con disabilità, contribuendo a costruire un'immagine parziale della sua identità. Nonostante il loro valore pedagogico sia ampiamente riconosciuto, le pratiche narrative risultano ancora poco utilizzate nei contesti dedicati alle persone adulte con disabilità intellettiva, mentre trovano maggiore diffusione

nei servizi dedicati a persone con demenza (Gridley et al., 2020). A partire da tali consapevolezze, emerge la necessità di sostenere e promuovere la narrazione di sé nei servizi semi-residenziali, anche nei casi in cui siano presenti difficoltà comunicative. Nelle persone con disabilità intellettiva, il raccontarsi risulta particolarmente facilitato dall'impiego di specifici mediatori narrativi: strumenti, linguaggi e pratiche in grado di favorire l'emergere dell'espressione personale e collettiva. La letteratura evidenzia l'efficacia di diversi tipi di mediatori, dai supporti materiali e simbolici, come memory box, fotografie, musica e suoni (Kennedy & Brewer, 2014; Hewitt, 2006; Boxall & Ralph, 2010), fino a modalità espressive alternative che coinvolgono dimensioni poetiche, corporee e collaborative (Flynn, 2019; Grove & Harwood, 2021). Tali strumenti permettono di costruire narrazioni plurali e sensoriali, di intrecciare memoria, esperienza e immaginazione, ampliando le possibilità di autorappresentazione e restituendo spazio e legittimità all'identità delle persone con disabilità intellettiva.

1.3 Il libro tattile illustrato: un possibile mediatore per la narrazione di sé

Le persone con disabilità intellettiva ed elevati bisogni di sostegno sono raramente riconosciute come potenziali narratori o narratrici (Grove, 2022). Le competenze linguistiche agevolano la narrazione di sé, ma non ne esauriscono le possibilità: diverse modalità espressive rendono possibile comunicare esperienze e costruire storie anche in presenza di importanti difficoltà comunicative. Nonostante ciò, molti strumenti valutativi tradizionali continuano a privilegiare le abilità cognitive organizzative e la funzione referenziale del linguaggio, trascurando altre forme di espressione e riducendo in tal modo le possibilità, per le persone con severe disabilità intellettiva e comunicative, di esprimersi (Flynn, 2019). Pertanto, come sottolineato in precedenza, è fondamentale sostenere la narrazione di sé attraverso molteplici mediatori e modalità espressive.

Nel contesto del presente progetto di ricerca, si riflette sui libri tattili illustrati (Tactile Illustrated Book – TIB) come potenziali mediatori per promuovere la narrazione di sé. Nati per rendere la lettura accessibile e fruibile a bambini e bambine ciechi/e e ipovedenti, questi libri combinano testo, in caratteri ingranditi e in Braille, e immagini in rilievo, esplorabili attraverso il tatto (Bridda, 2023). Uno dei motivi che ha orientato la scelta di questo strumento risiede nella capacità delle esperienze tattili, analogamente agli stimoli visivi e uditivi, di attivare la memoria autobiografica e di richiamare ricordi ed esperienze personali (Ernst et al., 2021). Il tatto, infatti, non ha solo una funzione cognitiva, ma anche una valenza emotiva e affettiva, in grado di suscitare sensazioni intense e durature (McGlone et. al., 2007).

In Europa, la produzione dei libri tattili illustrati è piuttosto limitata, presumibilmente a causa dei lunghi tempi di manodopera richiesti, dell'elevato costo dei materiali e della modesta percentuale di nascite di bambini e bambine con disabilità visive (Friso, 2022). Tuttavia, negli ultimi anni il panorama editoriale tattile si è arricchito di opere sempre più sofisticate, vicine al concetto di libro d'artista e capaci di aprire nuove possibilità espressive (Sannipoli, 2024). Pur trattandosi di una produzione di nicchia, rivolta principalmente all'infanzia, i libri tattili illustrati sono oggi oggetto di differenti sperimentazioni – non ancora sistematizzate – con adolescenti, persone adulte e anziane, con e senza disabilità. In tali contesti, il loro utilizzo è stato indagato anche in relazione alla potenzialità di favorire forme di espressione personale. Sebbene le esperienze con le persone adulte in condizione di disabilità non siano ancora documentate in modo organico, la letteratura scientifica sottolinea l'efficacia degli approcci multisensoriali nelle pratiche educative e socioriabilitative dedicate a persone con disabilità intellettiva particolarmente complesse (Young et al., 2011; Preece & Zhao, 2015; Ten Brug & Van der Putten et al., 2016). Queste considerazioni aprono alla possibilità di riconoscere nei libri tattili illustrati un mediatore promettente, capace di sostenere processi di espressione e narrazione di sé anche in età adulta.

2. Obiettivi e interrogativi

Alla luce del quadro teorico delineato, la macro-domanda alla quale il progetto di ricerca intende rispondere è la seguente: *è possibile considerare i servizi semi-residenziali come contesti in cui, attraverso l'impiego di adeguati mediatori narrativi, le persone con disabilità intellettiva abbiano la possibilità di raccontarsi oltre la diagnosi?*

Questo interrogativo costituisce il filo conduttore dell'intero progetto, che mira a esplorare modalità innovative per promuovere la narrazione di sé nei contesti semi-residenziali dedicati a persone adulte con disabilità.

In una prima fase, la ricerca si concentra sulla possibilità di considerare il libro tattile illustrato come mediatore narrativo capace di sostenere processi di espressione autobiografica nelle persone adulte. Le domande di ricerca che orientano questa parte del lavoro sono le seguenti:

– *Come gli/le esperti/e valutano l'uso dei libri tattili illustrati con persone adulte e quali aspetti emergono dalle loro esperienze dirette?*
– *Quali prospettive emergono sull'utilizzo del libro tattile illustrato come mediatore per sollecitare la narrazione di sé?*

Tali interrogativi sono orientati a esplorare le prospettive degli esperti e delle esperte nel campo dell'editoria tattile rispetto all'impiego dei libri tattili illustrati con persone adulte. In particolare, la ricerca intende valorizzare le riflessioni, le valutazioni e le intuizioni maturate nella loro esperienza professionale, al fine di comprendere come questi strumenti vengano interpretati e significati in relazione alla possibilità di sostenere processi narrativi e autobiografici in età adulta, in condizione di disabilità e non.

Successivamente, la ricerca prevede una parte operativa sul campo, volta ad approfondire il rapporto tra narrazione di sé e persone con disabilità intellettiva all'interno dei servizi semi-residenziali. Le domande che guidano questa fase sono:

– *Quali narrazioni sulla disabilità sono condivise dai professionisti e dalle professioniste del servizio e in che modo quest'ultimo sostiene il racconto di sé delle persone con disabilità che lo frequentano?*
– *Come le attività proposte a partire dalla lettura del libro tattile illustrato sostengono (o meno) la narrazione di sé delle persone con disabilità?*
– *Quali riflessioni emergono da educatori, educatrici e coordinatrici riguardo al percorso narrativo e al suo impatto sulla loro professionalità?*

A partire da tali interrogativi, la ricerca intende comprendere quali narrazioni sulla disabilità siano presenti nei servizi semi-residenziali e come queste si intreccino con le esperienze di narrazione di sé delle persone adulte che li frequentano. Particolare attenzione è rivolta alle rappresentazioni della disabilità che i professionisti e le professioniste elaborano e condividono, al fine di individuare possibili residui del paradigma medico. Si esplora, inoltre, in che modo i libri tattili illustrati possano agire come mediatori narrativi, favorendo o meno l'espressione autobiografica. Per approfondire queste dimensioni, la ricerca include un percorso di formazione e co-progettazione rivolto a educatori, educatrici e coordinatrici, finalizzato alla realizzazione di un percorso laboratoriale di narrazione di sé. Il laboratorio, realizzato a partire dalla lettura e dalla sperimentazione dei libri tattili illustrati, integra attività multisensoriali volte a promuovere il racconto di sé nelle persone adulte con disabilità. Al termine del percorso, la ricerca raccoglierà e analizzerà le riflessioni degli educatori, delle educatrici e coordinatrici sull'esperienza svolta, con particolare attenzione all'impatto sulle pratiche professionali e sulla concezione del proprio ruolo educativo.

3. Scelte metodologiche e procedurali

Dal punto di vista metodologico, il progetto di ricerca si articola in due studi distinti ma complementari.

3.1 Il primo studio

Il primo studio, di natura esplorativa e qualitativa (Denzin & Lincoln, 2011), si propone di approfondire le esperienze virtuose di utilizzo del libro tattile illustrato rivolte a persone adulte, mediante interviste semi-strutturate rivolte a testimoni privilegiati (Corbetta, 2003). Il campionamento è stato realizzato secondo la strategia dell'*expert sampling* (Etikan et al., 2016), selezionando 13 esperti/e. I/le partecipanti includono professionisti/e operanti nel campo dei libri tattili illustrati – tra cui loro ideatori/trici, esperti/e museali e bibliotecari/e – selezionati/e in base alla loro esperienza e alle competenze specifiche nel settore. Le interviste semi-strutturate rappresentano lo strumento principale di raccolta dati (Zammuner, 1996). Questa scelta metodologica ha consentito di raccogliere informazioni dettagliate sulle esperienze professionali e sulle percezioni relative all'uso dei libri tattili illustrati con persone adulte, preservando al contempo la flessibilità necessaria per esplorare possibili temi emergenti.

Macroarea	Dimensione indagata	Domanda
Caratteristiche di un TIB per persone adulte	Criteri di scelta	Quali caratteristiche considera più importanti nella scelta di un libro tattile illustrato per persone adulte?
Legame tra TIBs e narrazione di sé	Esperienze di narrazione autobiografica	Ha mai osservato situazioni in cui i libri tattili illustrati hanno portato alla condivisione di narrazioni personali? Se sì, può descrivere un esempio?

Tab. 2 – Alcuni interrogativi rivolti agli/lle esperti nel campo dei TIB

3.2 Il secondo studio

Il *secondo studio* si articola in due casi studio singoli inseriti all'interno di una cornice di ricerca-formazione (Asquini, 2018; Yin, 2018). L'indagine coinvolge due centri diurni socioriabilitativi della città metropolitana di Bologna, comprendendo sia le persone con disabilità intellettiva che li frequentano sia gli operatori e le operatrici, gli educatori e le educatrici, e le coordinatrici. La scelta di questi centri è susseguita alla lettura delle loro carte dei servizi, in cui emerge l'attenzione allo sviluppo dell'identità personale al di fuori del contesto famigliare e al sostegno dell'espressione di bisogni e desideri, anche attraverso la condivisione dei vissuti e delle esperienze personali in una dimensione gruppale. I criteri di selezione dei/lle partecipanti con disabilità al percorso narrativo si basano sulla presenza di minime capacità comunicative e sulla frequenza regolare ai servizi, al fine di garantire la possibilità di vivere un'esperienza il più possibile continuativa e significativa.

La sequenza delle azioni ha preso, quindi, avvio con una serie di interviste semi-strutturate rivolte a tutti/e i/le professionisti/e del centro, con l'obiettivo di esplorare le loro rappresentazioni della disabilità e le condizioni che, secondo loro, facilitano o ostacolano la narrazione di sé da parte delle persone con disabilità che frequentano il servizio. Le interviste hanno consentito anche di comprendere più a fondo il contesto in cui la ricerca si situa, offrendo uno sguardo sulle pratiche, i significati e le prospettive che lo attraversano.

Macroarea	Dimensione indagata	Domanda
Rappresentazioni della disabilità	Visione della disabilità nel contesto	Quali pensieri o immagini le vengono in mente quando pensa alla disabilità nel contesto del suo lavoro?
	Influenza delle proprie rappresentazioni sulla relazione	Secondo lei, in che modo la sua visione della disabilità può influenzare il modo in cui loro si percepiscono e si raccontano?
Narrazione di sé delle persone con disabilità	Linguaggi e parole usate dalle persone per narrarsi	Le capita di ascoltare racconti personali da parte delle persone che frequentano il centro? Se sì, come si raccontano? Quali parole usano?
	Ostacoli e resistenze nella narrazione personale	Le è mai capitato di notare in loro difficoltà o resistenze nel parlare di sé? Se sì, secondo lei, da cosa potrebbero dipendere?
3. Contesto e pratiche del servizio	Attenzione al tema della narrazione di sé	Ritiene che nel vostro centro ci sia una attenzione al tema del racconto di sé?
	Esperienze o strumenti efficaci	Ci sono esperienze o strumenti che, secondo lei, hanno funzionato particolarmente per sostenerle nel raccontarsi?

Tab. 3 – Alcuni interrogativi rivolti ai/lle professionisti/e dei servizi semi-residenziali

Alle interviste seguirà un percorso di formazione rivolto a educatori, educatrici e coordinatrici, focalizzato sui presupposti teorici della ricerca, l'uso dei libri tattili illustrati e sul tema della narrazione di sé nella disabilità intellettiva. All'interno della formazione vi sarà una fase di co-progettazione partecipata, durante la quale il gruppo definirà il percorso laboratoriale narrativo basato sulla sperimentazione di libri tattili illustrati ritenuti adatti a un pubblico adulto, in linea con quanto emerso nel primo studio. Il laboratorio, che si svolgerà con cadenza settimanale, verrà calibrato in base alle caratteristiche dei/delle partecipanti di ciascun centro, al fine di garantirne accessibilità e fruibilità. Durante la formazione e le successive attività, la dottoranda adotterà lo strumento dell'osservazione partecipante (Semi, 2010), annotando in un diario di bordo le scelte progettuali, le dinamiche relazionali, la partecipazione alle attività di rielaborazione e le narrazioni emergenti. La raccolta di documentazione fotografica delle produzioni narrative consentirà di valorizzare gli esiti materiali e simbolici del percorso, offrendo ulteriori elementi interpretativi. Al termine del laboratorio, si intende condurre delle ulteriori interviste semi-strutturate a educatori, educatrici e coordinatrici coinvolti/e, al fine di raccogliere le loro valutazioni sull'esperienza, i significati attribuiti all'uso dei libri tattili illustrati e le eventuali ricadute sulle pratiche e sulla concezione del proprio ruolo professionale.

4. Stato dell'arte

Al momento della scrittura del presente contributo si è concluso il primo studio, articolato in un ciclo di interviste a testimoni privilegiati (n=13), che ha consentito di delineare un quadro delle esperienze esistenti nel campo dell'utilizzo del libro tattile illustrato con persone adulte in condizione o meno di disabilità. Tale fase esplorativa permetterà di individuare punti di forza, criticità e possibili traiettorie di sviluppo delle pratiche già sperimentate, offrendo al contempo indicazioni utili per orientare la progettazione della fase successiva della ricerca.

Per quanto riguarda il secondo studio della ricerca, sono state mantenute relazioni stabili con le co-

ordinatrici dei due centri diurni socio-riabilitativi bolognesi coinvolti, le quali hanno progressivamente esteso la partecipazione al progetto a educatori/trici e operatori/trici interessati/e. Contestualmente, è stato avviato il primo ciclo di interviste rivolto ai professionisti e alle professioniste dei due casi studio (n = 16). Parallelamente, è proseguita la revisione narrativa della letteratura, articolata lungo tre direttrici principali – normativa, scientifica e grigia – con l'obiettivo di consolidare il quadro teorico di riferimento e di integrare progressivamente i risultati empirici con le prospettive emergenti dal dibattito contemporaneo.

5. Punti di forza e criticità

Il percorso di ricerca, di natura marcatamente esplorativa, presenta al tempo stesso alcuni limiti e diversi elementi di forza che ne valorizzano la portata innovativa.

Tra i principali limiti si evidenzia, in primo luogo, la scarsità di letteratura scientifica specificamente dedicata all'utilizzo dei libri tattili illustrati con persone adulte. Tale mancanza di riferimenti consolidati rende certamente più complessa l'interpretazione dei dati raccolti, richiedendo un costante lavoro di riflessione e di ancoraggio a cornici concettuali affini. Inoltre, la limitata reperibilità di libri tattili illustrati comporta difficoltà nella pianificazione delle attività previste nei servizi e nella replicabilità del percorso. Nonostante tali criticità, il progetto presenta significativi punti di forza: innanzitutto, esso contribuisce a colmare una lacuna nella letteratura nazionale e internazionale, offrendo una prospettiva originale sull'utilizzo dei libri tattili illustrati come strumenti fruibili da un pubblico adulti e potenzialmente in grado di sostenere l'espressione personale. Il coinvolgimento diretto e continuativo del gruppo di lavoro – composto da educatori/trici, operatori/trici e coordinatori/trici – rappresenta un ulteriore elemento di valore, favorendo un approccio realmente partecipato e riflessivo. La disponibilità, la motivazione e la curiosità dei/delle professionisti/e coinvolti/e stanno rendendo possibile la costruzione di uno spazio di ricerca condiviso, in cui la sperimentazione pedagogica si configura come occasione di apprendimento collettivo e di possibile rinnovamento delle pratiche nei contesti educativi e socio-riabilitativi, favorendo un approccio che riconosce la persona adulta al di là di schemi medicalizzanti e infantilizzanti e ne sostiene la possibilità di narrare la propria esperienza di vita.

In conclusione, si ritiene che tali servizi possano rappresentare contesti significativi per il miglioramento della qualità della vita, nella misura in cui si configurano come spazi aperti al territorio e capaci di sostenere percorsi autentici di autorappresentazione e autodeterminazione (Cottini, 2021). Coltivare tale visione implica l'impegno dei servizi "nella dinamica evolutiva dell'integrazione che diventa inclusione: non è una banalità. Sovente vuol dire nuotare contro corrente" (Canevaro, 2013, p. 17). Contrastare l'inerzia di approcci centrati esclusivamente sul bisogno richiede un cambiamento di paradigma: ripensare i contesti, soprattutto umani, nella direzione di un'educazione orientata all'ascolto, che riconosca le persone con disabilità come *esperte per esperienza* e come soggettività portatrici di storie, diritti e capabilities (Safta-Zecheria, 2020; Sen, 2004). Nei servizi semi-residenziali, promuovere pratiche narrative significa dunque aprire spazi in cui ognuno/a possa raccontarsi secondo modalità e tempi propri: un atto pedagogico che riconosce il valore della pluralità e dell'unicità delle storie individuali.

Riferimenti bibliografici

ANFFAS Nazionale. (2023, 6 marzo). Linee guida sulla deistituzionalizzazione, anche in caso di emergenza: Analisi e commento di ANFFAS Nazionale. https://www.anffas.net/dld/files/LINEE%20GUIDA%20SULLA%20DEISTITUZIONALIZZAZIONE%2C%20ANCHE%20IN%20CASO%20DI%20EMERGENZA-_ANALISI%20E%20COMMENTO%20DI%20ANFFAS%20NAZIONALE.pdf (ultima consultazione: 10 ottobre 2025).

Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione: Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.

Atkinson, D. (2010). Narratives and people with learning disabilities. In L. Gwynn (Ed.), *Learning disability: A life cycle approach*, McGraw-Hill.

Boxall, K., & Ralph, S. (2011). Research ethics committees and the benefits of involving people with profound and multiple learning disabilities in research. *British Journal of Learning Disabilities*, *39*(3), 173–180. 10.1111/j.1468-3156.2010.00645.x

Bridda, R. (2023). ABC – *I primi passi per la realizzazione di un libro tattile illustrato*. Start Edizioni.

Bunbury, S. (2019). Unconscious bias and the medical model: How the social model may hold the key to transformative thinking about disability discrimination. *International Journal of Discrimination and the Law*, *19*(1), 26–47. 10.1177/1358229118820742

Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*. Erickson.

Canevaro, A. (2013). Prefazione. In L. Piccinino & C. Santa Maria (Eds.), *Non tanto diversi. Attività nei centri diurni per persone adulte con disabilità: Teoria e buone prassi*. FrancoAngeli.

Corbetta, P. (2003). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.

Cottini, L. (2021). Servizi per l'inclusione sociale e per l'abitare: Possono essere inclusivi anche se sono rivolti solo a persone con disabilità? Lo sguardo interessato della didattica speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *9*(1), 74–79. https://doi.org/10.7346/sipes 01 2021 10

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Sage Publications.

Dettori, G. F., & Mura, E. (2024). La disabilità in età adulta ed il confine tra protezione e promozione dell'autodeterminazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *12*(1), 293–301. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-28

Ernst, A., Bertrand, J. M., Voltzenlogel, V., Souchay, C., & Moulin, C. J. A. (2021). The Proust machine: What a public science event tells us about autobiographical memory and the five senses. *Frontiers in Psychology*, *11*, 623910. 10.3389/fpsyg.2020.623910

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, *5*(1), 1–4. 10.11648/j.ajtas.20160501.11

Eurofound. (2024). *Paths towards independent living and social inclusion in Europe*. Publications Office of the European Union. 10.2806/4798019

Flynn, S. (2019). Rethinking debates in narrative methods: Narrative orthodoxy and research challenges with children with intellectual disability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *21*(1). 10.16993/sjdr.613

Friso, V. (2022). UDL e deficit visivo. I libri tattili illustrati come mediatori plurisensoriali. *Bambini*, *38*(4), 43-47.

Friso, V., & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*, *23*(1), 48–56. https://doi.org/10.7346/SE-012022-05

Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*. Anicia.

Gaspari, P. (2011). La narrazione: Una risorsa per l'inclusione delle persone disabili. In *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*. FrancoAngeli.

Gaspari, P. (2022). L'approccio narrativo e le sue possibili declinazioni in Pedagogia speciale: Il teatro come linguaggio e contesto inclusivo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *10*(2), 180–188. https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-17

Global report on health equity for persons with disabilities. (2022). World Health Organization. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

Goussot, A. (Ed.) (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano* (Vol. 16). Maggioli.

Goussot, A. (2011). *Le disabilità complesse. Sofferenza psichica, presa in carico e relazione di cura*. Maggioli.

Gridley, K., Birks, Y., & Parker, G. (2020). Exploring good practice in life story work with people with dementia: The findings of a qualitative study looking at the multiple views of stakeholders. *Dementia*, *19*(2), 182–194. 10.1177/1471301218768921

Grove, N. (2015). Finding the sparkle: Storytelling in the lives of people with learning disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, *20*(1), 29–36. https://doi-org.ezproxy.unibo.it/10.1108/TLDR-05-2014-0015

Grove, N., & Harwood, J. (2021). Storysharing®: Personal narratives for identity and community. In *Storytelling, special needs and disabilities*. Routledge.

Grove, N. (2022). Exploring narrative competence of persons with severe intellectual disabilities: Insights from complementary inclusive analytic frameworks. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *24*(1), 224-238. 10.16993/sjdr.908

Hayes, J., & Hannold, E. L. M. (2007). The road to empowerment: A historical perspective on the medicalization of disability. *Journal of Health and Human Services Administration*, *30*(3), 352–377. PMID: 18236708

Istituto Nazionale di Statistica. (2019). *Conoscere il mondo della disabilità: persone, relazioni e istituzioni*. https://www.istat.it/wp-content/uploads/2019/12/Disabilita.pdf

Kennedy, L., & Brewer, G. (2016). Creative methodologies to enhance communication. *British Journal of Learning Disabilities*, *44*(1), 35–42. https://doi.org/10.1111/bld.12107

Ledger, S., McCormack, N., Walmsley, J., Tilley, E., & Davies, I. (2022). "Everyone has a story to tell": A review of life stories in learning disability research and practice. *British Journal of Learning Disabilities*, *50*(4), 484–493. 10.1111/bld.12388

Lepri, C. (2023). *Diventare grandi: La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Erickson.

McGlone, F., Vallbo, Å. B., Olausson, H., Loken, L., & Wessberg, J. (2007). Discriminative touch and emotional touch. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, *61*(3), 173–183. https://doi.org/10.1037/cjep2007019

McLaughlin, J., & Coleman-Fountain, E. (2014). The unfinished body: The medical and social reshaping of disabled young bodies. *Social Science & Medicine*, 120, 76–84. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.09.012

Medeghini, R. (2013). *Disability studies: Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson.

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement: A sociological approach*. Macmillan.

ONU. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf (ultima consultazione: 10 ottobre 2025).

Preece, D., & Zhao, Y. (2015). Multi-sensory storytelling: A tool for teaching or an intervention technique? *British Journal of Special Education*, *42*(4), 429–443. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12116

Rice, C., Chandler, E., Harrison, E., Liddiard, K., & Ferrari, M. (2015). Project Re•Vision: Disability at the edges of representation. *Disability & Society*, *30*(4), 513–527. 10.1080/09687599.2015.1037950

Richie, C. S. (2019). Not sick: Liberal, trans, and crip feminist critiques of medicalization. *Journal of Bioethical Inquiry*, *16*(3), 375–387. 10.1007/s11673-019-09922-4

Ruggerini, C., Manzotti, S., Griffo, G., & Veglia, F. (2013). *Narrazione e disabilità intellettiva. Valorizzare le esperienze individuali nei percorsi educativi e di cura*. Erickson.

Ruggerini, C. (2013). Costruzione dell'identità nel grave disabile cognitivo nell'ottica della Medicina Basata sulle Narrazioni. In C. Ruggerini, S. Manzotti, G. Griffo, & F. Veglia (a cura di), *Narrazione e disabilità intellettiva. Valorizzare le esperienze individuali nei percorsi educativi e di cura*. Erickson.

Safta-Zecheria, L. (2020). Challenges posed by COVID-19 to the health of people with disabilities living in residential care facilities in Romania. *Disability & Society*, *35*(5), 837–843. 10.1080/09687599.2020.1754766

Salis, F. (2016). *Disabilità cognitiva e narrazione. Il contributo in Pedagogia speciale*. Anicia.

Sannipoli, M. (2024). I libri tattili illustrati come mediatori universali: Questioni di accessibilità. *Effetti di Lettura*, *3*(1), 5–13.

Sen, A. K. (2004). *Inequality reexamined*. Harvard University Press.

Semi, G. (2010). *L'osservazione partecipante. Una guida pratica*. Il Mulino.

Shakespeare, T. (2006). The social model of disability. In L. J. Davis (Ed.), *The disability studies reader*. Routledge.

Shakespeare, T. (2017). *Disabilità e società: Diritti, falsi miti, percezioni sociali*. Il Margine.

Stone, D. A. (1985). *The disabled state*. Macmillan.

Straniero, A. (2024). La presa di parola degli allievi con disabilità attraverso la drammatizzazione: Riflessioni su una pratica di autodeterminazione e inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *12*(1), 98–106. 10.7346/sipes01202409

Ten Brug, A., Van der Putten, A. A. J., Penne, A., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2016). Making a difference? A comparison between multi-sensory and regular storytelling for persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 60*(11), 1043–1053. 10.1111/jir.12260

United Nations. (2022). *Guidelines on deinstitutionalization, including in emergencies*. https://www.welforum.it/wp-content/uploads/2023/02/UN_Guidelines-on-deinstitutionalization-including-in-emergencies_Oct2022.pdf (ultima consultazione: 10 ottobre 2025).

Westerhof, G. J., Beernink, J., & Sools, A. (2016). Who am I? A life story intervention for persons with intellectual disability and psychiatric problems. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *54*(3), 173–186. 10.1352/1934-9556-54.3.173

World Health Organization. (2001*). International classification of functioning, disability and health (ICF)*. WHO.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Young, H., Fenwick, M., Lambe, L., & Hogg, J. (2011). Multi-sensory storytelling as an aid to assisting people with profound intellectual disabilities to cope with sensitive issues: A multiple research methods analysis of engagement and outcomes. *European Journal of Special Needs Education*, *26*(2), 127–142. 10.1080/08856257.2011.563603

Zammuner, V. L. (1996). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Il Mulino.

I.29

L'atelier cittadino come ambiente generativo di ricerca e formazione per la professionalità educativa nella prima infanzia

The city atelier as a generative environment for research and professional development in early childhood education

Stefania Bettuzzi
Università di Modena e Reggio Emilia
PhD Reggio Childhood Studies
stefania.bettuzzi@unimore.it

Questo contributo esplora le potenzialità formative di un atelier cittadino come spazio di ricerca e sviluppo professionale per educatori della prima infanzia. La riflessione si fonda su un percorso di ricerca-formazione che ha coinvolto 14 bambini tra i 14 e i 24 mesi, due educatrici di nido, una pedagogista, un atelierista e una ricercatrice creando una comunità di apprendimento riflessivo. Durante il percorso, l'esperienza con i bambini è stata documentata e reinterpretata attraverso strumenti di ricerca e progettazione, consentendo di rileggere le esperienze vissute nell'Atelier a Palazzo[1] e rilanciarle nel servizio educativo.
La filosofia educativa del *Reggio Emilia Approach*, sviluppata da Loris Malaguzzi, ha trovato nell'Atelier un cuore pulsante di ricerca e di creatività, generando un approccio educativo alternativo, capace di oltrepassare i confini della tradizione per aprirsi a una pedagogia che vede bambini, insegnanti ed educatori come co-costruttori di conoscenza. Ambienti che favoriscono l'insegnamento attivo, la partecipazione e il dialogo tra linguaggi, in un intreccio poetico tra pensiero, mani e immaginazione.
In questa prospettiva, il percorso di ricerca-formazione ha favorito, nella rete professionale, l'affinamento della postura educativa, sostenendo la capacità di accogliere l'imprevisto, rileggere e riformulare le esperienze a partire dai segnali dei bambini. Ha inoltre consolidato lo sguardo professionale attraverso strumenti operativi e progettuali, come griglie osservative, sperimentazioni sul campo e allestimenti intenzionali degli spazi. In questo scenario, l'atelier si conferma come un contesto generativo, in grado di intrecciare ricerca, formazione e crescita professionale, trasformandosi in un ambiente educativo dinamico, in continua evoluzione.

Parole chiave: atelier, ambiente di apprendimento, educatori prima infanzia, Reggio Emilia Approach, sviluppo professionale.

This paper explores the educational potential of a city atelier as a space for research and professional development for early childhood educators. The reflection is based on a research-training pathway involving 14 children aged 14 to 24 months, two nursery educators, a pedagogist, an atelierista, and a researcher, creating a community of reflective learning. During the process, experiences with the children were documented and reinterpreted through research and design tools, allowing the lived experiences at the Atelier at Palazzo[2] to be reconsidered and reintegrated into the educational service.
The educational philosophy of the *Reggio Emilia Approach,* developed by Loris Malaguzzi, found in the Atelier a vibrant center of research and creativity, generating an alternative educational approach capable of transcending traditional boundaries and embracing a pedagogy that views children, teachers, and educators as

1 Palazzo Sartoretti, bene culturale pubblico nel centro di Reggiolo (RE), ospita l'*Atelier a Palazzo*, un Atelier dei cento linguaggi espressivi (Malaguzzi, 1995), frutto della collaborazione tra Comune di Reggiolo, Reggio Children, Azienda Servizi Bassa Reggiana e l'azione locale Comer Industries. Inaugurato a febbraio 2022, rinnova l'edificio come spazio di sperimentazione educativa e promozione della cultura dell'infanzia, aperto a scuole e cittadinanza.

2 Palazzo Sartoretti, a public cultural heritage site in the center of Reggiolo (RE), hosts the Atelier at Palazzo, an Atelier of the Hundred Expressive Languages (Malaguzzi, 1995), resulting from the collaboration between the Municipality of Reggiolo, Reggio Children, the Bassa Reggiana Services Company, and the local initiative Comer Industries. Inaugurated in February 2022, it revitalizes the building as a space for educational experimentation and the promotion of childhood culture, open to schools and the wider community.

co-constructors of knowledge. Environments that foster active teaching, participation, and dialogue between different languages, in a poetic interplay of thought, hands, and imagination.
From this perspective, the research-training pathway supported the refinement of educational stance within the professional network, enhancing the capacity to welcome the unexpected, reinterpret, and reformulate experiences based on children's cues. It also strengthened the professional gaze through operational and design tools, such as observation grids, field experiments, and intentional spatial arrangements. In this scenario, the atelier confirms itself as a generative context, capable of intertwining research, training, and professional growth, transforming into a dynamic educational environment in constant evolution.

Keywords: atelier, early childhood educators, learning environment, professional development, Reggio Emilia Approach.

1. Quadro teorico di riferimento

1.1 L'Atelier come laboratorio di innovazione educativa e di crescita professionale nei servizi per la prima infanzia

Il presente elaborato presenta e analizza un percorso di ricerca-formazione (R-F) realizzato tra ottobre 2024 e giugno 2025 all'interno di un atelier cittadino, che ha coinvolto 14 bambini e bambine tra i 14 e i 24 mesi, due educatrici, un atelierista e la coordinatrice pedagogica del Nido d'infanzia di Reggiolo, in provincia di Reggio Emilia.

La letteratura evidenzia come la qualità del personale educativo sia strettamente connessa alla qualità della formazione, sia iniziale sia in servizio (OECD, 2020). In questo senso, la partecipazione attiva a percorsi di ricerca costituisce un elemento chiave per lo sviluppo professionale degli educatori, poiché favorisce atteggiamenti riflessivi e di ricerca, fondati su un impegno collegiale e condiviso (Benvenuto, 2023). La professionalità educativa si costruisce infatti attraverso esperienze riflessive e formazione continua, traducendosi in pratiche basate su osservazione, ascolto empatico, ricerca, progettazione e personalizzazione dell'intervento educativo (MIUR, 2021). Anche gli *Orientamenti 0-3* sottolineano il ruolo della formazione in servizio come processo di sviluppo professionale, da promuovere attraverso modalità diverse, tra cui la ricerca-azione (MIUR, 2022). Quest'ultima intreccia esperienza e riflessione, teoria e pratica, radicandosi nei contesti specifici grazie al confronto tra colleghi, al dialogo con il coordinatore pedagogico e alla collaborazione con altre figure professionali: operatori, docenti, ricercatori universitari, centri di ricerca ed esperti.

La formazione esperienziale sul campo, sostenuta da coaching, feedback e contesti collaborativi, si rivela particolarmente efficace per produrre cambiamenti concreti e duraturi nelle pratiche professionali della prima infanzia, con benefici maggiori rispetto alla sola formazione teorica o frontale (Sheridan et al., 2015). Il coinvolgimento in esperienze autentiche, co-condotte da artisti ed educatori e sviluppate attraverso l'approccio esperienziale dell'atelier, consente di tradurre subito nella pratica quanto appreso, attraverso scoperta e ricerca. Questo favorisce la sperimentazione di materiali e strategie didattiche innovative, frutto di una riflessione condivisa (Mages, 2016; Palmer et al., 2023), che contribuisce a rinnovare lo sguardo sulla professionalità educativa (Macy et al., 2025). L'atelier nasce infatti come luogo di rottura con la tradizione, offrendo la possibilità di ripensare e mettere in discussione le pratiche educative attraverso l'estetica del conoscere e la sperimentazione (Giamminuti & Merewether, 2022).

All'interno di questo quadro si colloca il percorso qui descritto, parte di un più ampio progetto di ricerca volto a promuovere la collaborazione tra tre istituzioni scolastiche del territorio. L'obiettivo è esplorare, in modo partecipativo e polifonico, le qualità educative e formative dell'Atelier a Palazzo, valorizzando il dialogo tra diversi saperi e pratiche professionali.

1.2 Gli atelier cittadini dentro una lunga storia di innovazione educativa

A partire dagli anni 2000, l'Atelier si è esteso oltre i confini scolastici, entrando negli spazi pubblici della città e attivando un dialogo diffuso sui valori dell'infanzia e sui suoi diritti. Gli atelier cittadini sono ambienti progettati per rendere accessibile e condivisa la cultura dell'Atelier con la comunità educativa e la cittadinanza, nella convinzione che valorizzare l'infanzia costituisca il fondamento di una cittadinanza consapevole e di qualità. Questa trasformazione riflette la filosofia educativa reggiana, che vede la scuola radicata nel contesto, dialogica e aperta, e la città come luogo educativo e culturale.

La cultura dell'Atelier nasce nel 1963 con la prima scuola d'infanzia comunale, in relazione con l'approccio educativo di Reggio Emilia, contribuendo alla sua evoluzione pedagogica. L'Atelier stimola i linguaggi dei bambini e nuovi modi di pensare, non per creare artisti ma per rompere la tradizione, riconoscendo la presenza poetica in ogni campo del sapere (Rabitti, 1994). Arricchisce l'apprendimento con sorpresa e meraviglia, invitando a osservare il reale con sensibilità poetica e a cogliere legami nascosti (Vecchi, 2005), opponendosi a una scuola nozionistica che teme i linguaggi della fantasia (Minerva & Frabboni, 2014). L'immaginazione, per Malaguzzi (1995), unisce dimensioni cognitive, espressive, emotive e personali, diventando strumento per esplorare il mondo con pluralità di sguardi.

Accanto all'Atelier stabile, nei nidi e nelle scuole comunali entra la figura dell'atelierista, insegnante con formazione artistica, che progetta con il personale educativo ambienti da esplorare e valorizza i linguaggi espressivi dei bambini (Spaggiari, 2022). La collaborazione tra atelierista e insegnanti promuove professionalità integrate e apprendimento diffuso, superando gerarchie tradizionali di luoghi, tempi e spazi (Maccaferri & Sturloni, 2015).

Negli anni '80 nascono i mini-atelier all'interno delle sezioni, estensioni dell'atelier centrale che facilitano il trasferimento di competenze e creano collegamenti tra sezioni e atelier. La filosofia reggiana considera l'intera scuola come un grande atelier, laboratorio diffuso di azione, riflessione e pensiero condiviso (Rinaldi, 2020), alimentato dalla pluralità di sguardi professionali degli atelieristi e dei gruppi di lavoro.

Nel 2005 nasce il Centro Internazionale Loris Malaguzzi, spazio aperto a tutte le età e culture, che produce ricerca, innovazione e sperimentazione sui processi educativi 0-99. All'interno del centro vengono creati i primi atelier cittadini, luoghi di incontro e ricerca che dialogano con la cittadinanza e gruppi di studio internazionali, immaginando una "città-atelier" dove ciascuno può partecipare a processi culturali, politici e sociali in cooperazione creativa (Maccaferri & Sturloni, 2015, p. 21). A partire da questa sperimentazione nascono altri atelier cittadini[3] nella provincia reggiana, tra cui l'Atelier a Palazzo.

1.3 L'Atelier come spazio generativo di ricerca e indagine collaborativa

A Reggio Emilia la scuola è concepita come ambiente di apprendimento anche per insegnanti ed educatori, il cui sviluppo professionale si fonda su pratiche riflessive condivise e indagine pedagogica collaborativa, rinnovando l'insegnamento come processo continuo di ricerca e costruzione collettiva del sapere (New, 2007). La pratica educativa intreccia le narrazioni della ricerca con le situazioni quotidiane, alimentando e plasmando la teoria (Manera, 2022).

L'educatore è un ricercatore che osserva, ascolta e documenta i processi di apprendimento per orientare il curriculum secondo le idee e gli interessi dei bambini. La documentazione, intesa come ascolto visibile, è centrale per riflettere sui percorsi dei bambini e sullo sviluppo professionale degli adulti (Schroeder-Yu, 2008; Fernández-Santín & Feliu-Torruella, 2020). Documentare significa osservare, registrare e interpretare i processi mentre si svolgono, riconoscendo eventi significativi su cui costruire

3 Atelier *Spazio Goccia*, Luzzara (RE) e Atelier di *Onda in Onda*, Ligonchio (RE).

l'intervento educativo (Rinaldi et al., 2009). In questa prospettiva, il curriculum valorizza identità, comunicazione e competenze cognitive dei bambini, sviluppandosi nel dialogo tra bambini, insegnanti e ambiente, attraverso documentazione, lavoro di progetto e collaborazione con la comunità educativa.

L'atelier, con il suo approccio esperienziale, offre agli educatori l'opportunità di vivere la documentazione non soltanto come prodotto finale, ma soprattutto come processo condiviso di costruzione di significati con i bambini. In questo senso, documentare diventa un fare esperienza che intreccia osservazione, ascolto e riflessione, rafforzando la dimensione professionale e dando valore ai percorsi di ricerca e scoperta che adulti e bambini compiono insieme (Lyon & Donahue, 2009).

L'Atelier a Palazzo può essere abitato dal nido alla scuola secondaria di primo grado, con modalità differenziate: esperienze esplorative di un singolo incontro ("Aprire immaginari") o percorsi articolati in più appuntamenti ("Creare Legami", dall'a.s. 2023-2024). In quest'ultima modalità, gli educatori e gli insegnanti partecipano attivamente alla co-progettazione, riflettendo sul proprio approccio educativo.

Nella filosofia educativa reggiana, la collaborazione tra atelierista e insegnanti è particolarmente produttiva: l'esperienza artistica dell'atelierista rivela possibilità espressive e cognitive meno evidenti, stimolando un contesto di ricerca continuo (Vecchi, 2005). L'atelierista accompagna i bambini nei processi di scoperta, creando connessioni tra curriculum e espressione artistica (New, 2007). Lo sviluppo professionale collaborativo multiprofessionale, fondato su osservazione, documentazione e riflessione condivisa, rappresenta una fonte di ispirazione per approfondire i processi educativi e esplorare nuove strategie (Palmer & Aprill, 2023).

2. Obiettivi e interrogativi della ricerca

Gli atelier cittadini nascono, per lo più, all'interno di spazi pubblici rigenerati e inseriti in progetti di riqualificazione urbana, con l'obiettivo di garantire a bambini e ragazzi il diritto di abitare fin da subito i luoghi culturali della città ed esercitare una piena cittadinanza. Rafforzando l'alleanza tra istituzioni scolastiche, cittadini e territorio (De Bartolomeis, 2018), essi dialogano con i contesti in cui si trovano e con quelli circostanti.

La ricerca mira a sperimentare e approfondire modalità per valorizzare le risorse del territorio e, attraverso di esse, rafforzare il ruolo educativo delle scuole. In particolare, l'obiettivo è esplorare, in modo partecipativo e polivocale, le qualità educative e formative dell'Atelier a Palazzo, valorizzando il dialogo tra diversi saperi e pratiche professionali. Ad oggi, sia gli atelier cittadini sia il rapporto tra città ed educazione nel Reggio Emilia Approach non sono ancora stati oggetto di studi approfonditi.

Le domande di ricerca sono:

– Come l'approccio dell'Atelier e dei 100 linguaggi è stato trasferito da contesto scolastico a spazio pubblico?
– In che modo la cultura dell'Atelier contribuisce allo sviluppo professionale degli educatori?

3. Scelte metodologiche e procedurali

Partendo dall'idea che lo sviluppo professionale di educatori e insegnanti si realizzi al meglio all'interno di una comunità di pratica (Wenger, 2000), questa ricerca adotta la metodologia della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018; Dodman et al., 2025). Tale approccio, vicino alla più nota Ricerca-Azione Partecipata (Reason & Bradbury, 2008), si configura come un'indagine empirica sul campo dello sviluppo professionale, in cui ricercatori e professionisti dell'educazione condividono obiettivi comuni di cambiamento attraverso la ricerca stessa (Asquini, 2018).

La Ricerca-Formazione si propone di colmare il divario tra teoria e pratica educativa, promuovendo lo sviluppo professionale attraverso riflessione, dialogo e interpretazione condivisa all'interno di comunità di pratici (Nigris et al., 2020). Essa richiede la formulazione di domande di ricerca radicate nei bisogni dei partecipanti piuttosto che su obiettivi predeterminati, stimolando una mentalità da ricercatore in chi vi prende parte (Agrusti & Dodman, 2021). È intesa come una modalità di ricerca empirica per gli insegnanti e con gli insegnanti, che implica partecipazione attiva, impegno e un percorso formativo sostenuto da ricercatori esperti (Vannini, 2018). In questo processo, il ricercatore assume il ruolo di facilitatore della riflessione, agendo come un "amico critico" (Losito & Pozzo, 2005).

L'intervento formativo si è svolto prevalentemente attraverso l'esperienza diretta con i bambini e il dialogo tra i partecipanti. Gli educatori hanno riflettuto sulla pratica degli atelieristi, che a loro volta hanno documentato i processi educativi: tale documentazione è stata utilizzata come base per l'analisi e la discussione durante gli incontri riflessivi e collaborativi. In coerenza con la letteratura, che sottolinea come la ricerca-formazione debba seguire "un percorso strutturato con fasi predefinite, ciascuna caratterizzata da un obiettivo specifico" (Bondioli & Savio, 2018, pp. 77-78), lo sviluppo del progetto ha previsto le seguenti fasi:

1. *Fase esplorativa* (2 incontri): costituzione del gruppo di ricerca (2 educatrici, la coordinatrice pedagogica, un atelierista e la ricercatrice), costruzione della comunità di ricerca, individuazione dei punti di forza e di debolezza del servizio, rilevazione dei bisogni formativi e co-progettazione del percorso in atelier.
2. *Fase di intervento* (3 incontri) con i bambini e le bambine in atelier.
3. *Analisi del percorso e dei dati raccolti* (1 incontro) con il gruppo di ricerca.
4. *Seconda fase di intervento* (2 incontri) con i bambini e le bambine in atelier.
5. *Fase di valutazione* per verificare il raggiungimento degli obiettivi previsti.
6. *Restituzione* dei primi dati del percorso al tavolo infanzia[4].

Per favorire il coinvolgimento attivo dei partecipanti, i metodi di raccolta e analisi dei dati sono stati condivisi fin dall'inizio, contribuendo alla costruzione di un gruppo di lavoro collaborativo. I dati sono stati raccolti lungo tutte le fasi del percorso; gli incontri con il gruppo sono stati registrati e trascritti. Durante la fase di intervento, la ricercatrice ha individuato e utilizzato i seguenti strumenti di raccolta dati:

– Osservazioni carta e matita, condotte a partire da un focus osservativo condiviso dall'intero gruppo di ricerca.
– Diario riflessivo, per documentare le azioni messe in campo e il clima emotivo vissuto dalle educatrici.
– Documentazione pedagogica realizzata dagli atelieristi, utile all'analisi dei percorsi educativi.
– Foto e video, realizzati da tutto il gruppo di ricerca, per catturare momenti significativi dell'esperienza.
– Trascrizioni degli incontri esplorativi, analisi dei dati e restituzione del percorso al Tavolo Infanzia, curate dalla ricercatrice.
– Trascrizione dell'intervista di gruppo effettuata durante l'incontro di verifica finale, anch'essa a cura della ricercatrice.

4 Il *Tavolo Infanzia* è uno spazio di confronto e co-progettazione che, da un paio di anni, riunisce i diversi servizi educativi e scolastici del Comune di Reggiolo: il nido comunale, la scuola dell'infanzia statale, la scuola dell'infanzia paritaria e la scuola primaria statale. Questo tavolo nasce dall'esigenza di garantire una maggiore continuità educativa tra i diversi ordini di scuola, nonostante la presenza di gestioni differenti (comunale, statale e paritaria), tutte operanti all'interno dello stesso territorio. Si configura quindi come un luogo di dialogo e collaborazione tra professionisti dell'educazione, finalizzato alla condivisione di pratiche, obiettivi pedagogici e visioni educative comuni.

Tutto il materiale raccolto è stato archiviato e condiviso in una cartella Google Drive, accessibile a tutti i partecipanti, al fine di garantire la consultazione e la circolazione dei dati tra i membri del progetto di ricerca.

3.1 Fasi della ricerca

La ricerca-formazione si caratterizza da elementi fondamentali che il Centro Crespi ha individuato come connotativi (Vannini, 2018). I diversi momenti sono stati affrontati lungo le diverse fasi del progetto.

3.1.1 Fase di esplicitazione della ricaduta formativa, creazione di un gruppo di R-F e condivisione dei bisogni formativi

Nella fase esplorativa iniziale sono state chiarite le finalità della ricerca, incentrate sulla crescita professionale degli insegnanti, e si è costituito un gruppo di lavoro composto da educatrici, pedagogista, atelieristi e ricercatore, con ruoli e responsabilità definiti in modo condiviso. In questa fase sono stati identificati punti di forza del servizio, tra cui la varietà e ricchezza dei materiali, la flessibilità degli spazi, la presenza di un atelier interno, la posizione centrale del Nido, che consente uscite settimanali sul territorio, la formazione in servizio e la presenza costante della coordinatrice pedagogica. Sono emerse anche alcune criticità, come la difficoltà di bilanciare documentazione e presenza educativa, soprattutto con bambini molto piccoli, e la scarsità di tempo dedicato al confronto approfondito tra colleghi sui diversi stili educativi, evidenziando la necessità di spazi condivisi per dialogo e riflessione.

Le educatrici hanno inoltre espresso il bisogno formativo di acquisire maggiore familiarità con gli strumenti digitali, desiderando integrarli stabilmente nell'Atelier e sperimentare insieme ai bambini per esplorarne le potenzialità e i processi di apprendimento all'interno di un ambiente immersivo (Bonilauri & Tedeschi, 2019). In particolare, è emersa l'esigenza di sviluppare competenze nella progettazione e nella gestione quotidiana di un atelier digitale, migliorare la padronanza tecnica degli strumenti e individuare soluzioni pratiche e sostenibili per l'allestimento e l'organizzazione degli spazi.

Nell'incontro, dedicato alla co-progettazione dell'intervento in Atelier, sono state condivise e discusse le modalità di accesso al campo, i focus osservativi e le ipotesi di ricerca del progetto. Questi aspetti sono stati negoziati insieme ai partecipanti, con l'obiettivo di co-costruire il percorso in modo realmente partecipato.

In modo collegiale, si è deciso di iniziare dall'esplorazione del parco urbano, frequentato in quel periodo dai bambini, poiché non erano ancora emerse ipotesi progettuali definite. I materiali naturali raccolti durante questa prima uscita sarebbero poi stati reintrodotti nell'atelier digitale, per essere osservati e investigati attraverso webcam, proiettore e microscopio. L'atelier si conferma così come il luogo ideale per dare significato ai ritrovamenti, permettendo di approfondirne la natura grazie a strumenti in grado di potenziare la percezione: lenti di ingrandimento di diversa tipologia, microscopio ottico per oggetti piccoli o microscopio digitale a penna per l'esplorazione delle superfici (Sturloni, 2017).

3.1.2 Fase di intervento e di confronto sistematico fra i partecipanti

La fase di intervento si è articolata in tre incontri presso l'Atelier a Palazzo. Nel primo incontro, svolto nel parco, i bambini hanno esplorato l'ambiente naturale e raccolto materiali, sperimentando anche uno strumento nuovo per il contesto: lo specchio. Introdotto dagli atelieristi come provocazione educativa, lo specchio ha suscitato grande interesse sia nei bambini sia negli insegnanti. La provocazione consiste nell'introduzione intenzionale di un elemento nuovo, scelto dagli adulti per stimolare curiosità, domande e ulteriori esplorazioni (Turner & Wilson, 2009). Le educatrici hanno osservato gesti e attenzioni nuove rispetto alle esperienze naturali precedenti, stimolate in particolare dalla presenza di animali, e hanno valutato molto positivamente l'incontro. Nonostante l'ambiente fosse nuovo, i bambini si sono mostrati da subito a loro agio, curiosi e familiari con lo spazio.

Nel secondo incontro, i materiali raccolti sono stati trasferiti nell'atelier digitale, inseriti in un contesto attentamente predisposto. Tuttavia, i bambini si sono mostrati meno interessati alla trasformazione dei materiali tramite strumenti digitali, concentrandosi piuttosto sulle tecnologie stesse: pulsanti, luci e ombre proiettate sui muri. L'uso delle torce ha stimolato esplorazioni sulla direzionalità e l'intensità della luce, dando avvio a ricerche spontanee. Il corpo si è rivelato protagonista, instaurando una relazione sensoriale e dinamica con l'ambiente digitale. Le educatrici hanno percepito questa fase come intensa e movimentata, con alcuni bambini in difficoltà nella regolazione emotiva, percependo lo spazio come complesso e spaesante.

Durante l'ultimo incontro, per favorire continuità con le esperienze del Nido e offrire un ambiente più rassicurante, si è iniziato con un'attività con la creta, seguita dall'esplorazione graduale degli spazi digitali in piccoli gruppi. Lo spazio ampio e ricco di materiali si è rivelato ancora dispersivo per i bambini, mentre la presenza simultanea di tutti ha reso difficile agli adulti seguire attentamente i processi di ciascun bambino.

Al termine dei tre incontri, il gruppo di ricerca ha evidenziato alcune criticità: difficoltà delle educatrici nel mantenere osservazione attenta e presenza educativa attiva, ambienti troppo stimolanti e dispersivi, necessità di organizzare i bambini in gruppi più piccoli e di prevedere tempi di esplorazione più brevi per favorire concentrazione.

3.2.3 Fase di apprendimento professionale e innovazione didattica

Al termine degli incontri in Atelier, il ricercatore ha restituito e analizzato i dati raccolti insieme al gruppo, con l'obiettivo di condividere l'esperienza vissuta, identificare criticità e riflettere su possibili strategie di ri-progettazione. Il confronto ha mostrato un sostanziale accordo tra i partecipanti, con alcune divergenze principalmente legate all'uso degli strumenti digitali e alle modalità di esplorazione proposte ai bambini, in particolare riguardo all'uso autonomo di strumenti fragili come computer e proiettori. Il gruppo ha deciso di proseguire il percorso con altri due incontri, ri-allestendo l'ambiente in modo più mirato, tenendo conto degli interessi e delle azioni emerse nei bambini, come l'attenzione alla luce e il protagonismo del corpo. È stata scelta una selezione più accurata di materiali e strumenti e la limitazione della libera fruizione degli spazi, chiudendo i passaggi tra ambienti per favorire maggiore concentrazione.

Sono state formulate due nuove domande di ricerca e i bambini sono stati organizzati in gruppi più piccoli e, per superare le difficoltà nell'osservazione diretta, sono state introdotte riprese video da analizzare successivamente, affiancate dalla compilazione di griglie osservative.

In questa seconda fase di intervento, i bambini hanno esplorato due contesti progettati in modo più mirato e adeguato alle loro esigenze, permettendo al gruppo di osservare con maggiore attenzione le azioni dei bambini, poi interpretate e valorizzate attraverso la documentazione. Le educatrici hanno vissuto l'esperienza positivamente, riscontrando un coinvolgimento più intenso e una partecipazione attiva dei bambini. L'uso dei video e delle griglie osservative ha inoltre facilitato un'interpretazione più accurata delle azioni dei bambini.

In tutte le fasi, la presenza e il supporto della coordinatrice pedagogica si sono rivelati fondamentali, motivando le educatrici alla riflessione e alla ricerca continua anche all'interno del Nido, e valorizzando il percorso dal punto di vista istituzionale in collaborazione con l'Azienda Speciale Bassa Reggiana e il Comune di Reggiolo. Già dopo i primi tre incontri, le educatrici avevano iniziato a riorganizzare l'atelier, introducendo strumenti digitali e nuovi materiali e sperimentando quotidianamente l'ambiente insieme ai bambini, avviando così un processo di riflessione condivisa sulle complessità della progettazione e sulla scelta consapevole dei materiali.

Al termine della seconda fase, un incontro di verifica finale ha permesso di condividere con il gruppo di ricerca le informazioni più significative da portare al Tavolo Infanzia. In Figura 1, il ciclo delle fasi del percorso di ricerca-formazione svolto.

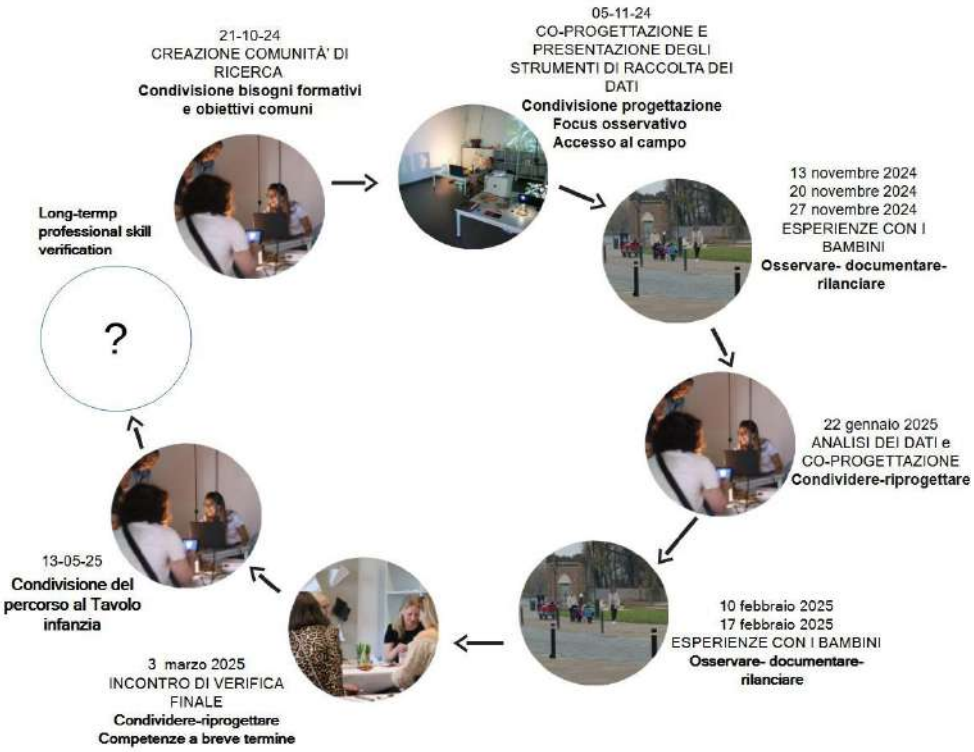


Fig. 1 – Ciclo di Ricerca-Formazione

4. Analisi dei dati e risultati preliminari

È stato applicato un approccio qualitativo di analisi dei dati attraverso l'analisi tematica del testo dell'intervista di verifica finale con tutta la comunità di ricerca, oltre ad aver condotto un'analisi dei dati durante tutta la fase di ricerca, leggendo e rileggendo le trascrizioni degli incontri iniziali, la documentazione, le osservazioni e i testi dei diari per poter analizzare i dati insieme negli incontri di riflessione condivisa a supporto delle decisioni delle azioni successive. Per valutare l'impatto della ricerca-formazione a breve termine, si è deciso di rilevare gli elementi comuni e specifici caratterizzanti il percorso di R-F sulla base del modello di analisi assunto dalla ricerca CRESPI (Agrusti & Dodman, 2021) che ha considerato le prospettive di processo (PQ1), prodotto (PQ2) e consapevolezza (PQ3) in relazione ai percorsi formativi degli insegnanti, ai loro apprendimenti e alla trasferibilità degli stessi nella pratica e all'utilità del percorso formativo nel fornire strumenti per la crescita professionale docente.

Il percorso come processo (PQ1) è stato inteso come l'insieme delle esperienze e dei vissuti sia dei singoli partecipanti sia del gruppo nel suo complesso. L'attenzione si è concentrata su eventi, azioni, episodi e momenti ritenuti significativi per lo svolgimento della ricerca-formazione. Tra le criticità emerse, le educatrici hanno evidenziato "*la fatica a gestire le emozioni dei bambini in un contesto nuovo e, allo stesso tempo, dover osservare per riportare le proprie riflessioni.*" Gli aspetti positivi, invece, hanno riguardato innanzitutto "*l'importanza di avere tempi per riflettere: il fatto di soffermarsi di più, ripercorrere le osservazioni, che possono essere fatte con un video, ma anche solo con le foto, con degli appunti, con una griglia*". È stata sottolineata "*la ricchezza dei contenuti e delle riflessioni che si aprono in un team multiprofessionale che dialoga e si confronta su traiettorie comuni"* evidenziando come positivo "*il parlarne, il condividere, il co-progettare, questo ha portato ad aver pensato insieme le cose*".

La finalità di riflettere insieme ha permesso al gruppo di raggiungere un obiettivo condiviso: "*noi volevamo attivare delle ricerche e delle esperienze per i bambini di quell'età e loro, negli ultimi due incontri, ci sono stati; rivedendo le foto e le documentazioni, c'è stata da parte nostra una consapevolezza maggiore*." Un ulteriore elemento di valore è stata la formazione pratica/esperienziale sul campo che ha permesso di "*sperimentare al Nido le proposte che si stavano effettuando all'Atelier a Palazzo, introducendo dentro al nostro atelier strumenti digitali, nuovi materiali e disposizione degli arredi",* grazie anche al supporto della coordinatrice pedagogica durante i momenti di progettazione settimanale. Infine, le educatrici hanno segnalato come particolarmente utile l'introduzione di strumenti progettuali: "*sperimentare la compilazione di griglie osservative a partire dalle videoriprese in Atelier dei bambini, che ha permesso di rileggere e interpretare i gesti dei bambini anche nello spazio al Nido".*

Il percorso come prodotto (PQ2) è inteso come l'insieme degli apprendimenti professionali e dei cambiamenti raggiunti, considerati esiti tangibili del processo di Ricerca-Formazione. L'obiettivo principale è valutare in che misura la R-F abbia contribuito a generare trasformazioni significative sul piano professionale e istituzionale.

Durante il percorso, le educatrici hanno allestito un atelier digitale all'interno del Nido, utilizzando strumenti digitali già presenti e integrandoli con nuovi materiali appositamente acquistati. La possibilità di sperimentare parallelamente questo nuovo spazio ha reso possibile osservare e riconoscere le memorie esperienziali dei bambini, che trasportavano da un contesto all'altro: *"lo spazio già lo conoscevano, avevano una memoria anche nelle esperienze fatte, che noi abbiamo anche rivisto. Quando noi abbiamo riproposto nel nostro atelier alcune situazioni, si sono ripetute delle memorie, gesti e curiosità che avevamo visto nell'Atelier a Palazzo."* Inoltre, il nuovo contesto all'interno del Nido ha stimolato nuove esplorazioni e aperto a rilanci progettuali inediti: *"io ho proposto dei fogli sul tavolo semitrasparenti, sul tavolo luminoso, poi hanno preso le matite e disegnavano sopra la parete dove c'era l'immagine. L'idea è prossimamente proporre un foglio a parete, sulla proiezione, perché lo facevano, lo volevano fare."* L'opportunità di osservare i materiali nelle mani dei bambini ha permesso agli educatori di cogliere gesti di conoscenza raffinati, facendo emergere le potenzialità anche dei bambini più piccoli nella ricerca di corrispondenze tra luce e materia: *"la torcia fa questa luce a cerchio, che i bambini avvicinano e allontanano e qualcuno cerca di trovare una corrispondenza con i materiali."* Nel complesso, il percorso di R-F è stato vissuto come un'occasione "*di approfondimento e affinamento dello sguardo"* educativo verso i bambini.

Il percorso come consapevolezza (PQ3) è inteso come l'insieme delle posture di ricerca e delle prospettive riflessive emerse e riconducibili alla partecipazione alla Ricerca-Formazione. L'obiettivo principale è mettere in luce quanto la ricerca-formazione abbia favorito lo sviluppo di un'attitudine alla sperimentazione, la consapevolezza del problema come motore della ricerca e della crescita professionale.

L'intero processo è stato percepito come significativo per il cambiamento della propria postura educativa: *"noi abbiamo cambiato postura. All'inizio non avevamo quello sguardo, quegli intenti, che abbiamo adesso alla fine del percorso."* Durante le esperienze, gli adulti si sono confrontati con prefigurazioni che i bambini hanno spesso disatteso, trasformando così l'imprevisto in una leva riflessiva: *"avevamo delle prefigurazioni che sono state disattese, perché è normale che succeda, che diventa quasi un valore, perché sei costretto a ri-ragionare."* Il dialogo e il confronto sono risultati strumenti fondamentali per ricalibrare le scelte in itinere: "*lo spazio è un terzo educatore, come proponi i materiali, come proponi i contesti, in base a quello, vai a sostenere certi agiti dei bambini e non altri. E questo è un processo che abbiamo fatto continuamente e in evoluzione. Siamo partiti con delle idee, delle cose e delle proposte e poi loro si sono appoggiati su altro"*. Attraverso l'osservazione e gli incontri riflessivi, è emersa la necessità di rendere il nuovo spazio più accessibile e coerente con le esigenze dei bambini: *"abbiamo capito che dovevamo cercare, dato che è un posto nuovo, di renderlo più fruibile perché c'è stata una dispersione di attenzione; il rivedere le cose tramite l'osservazione, la documentazione e il confronto ha fatto sì che le ultime due visite funzionassero molto bene."* La creazione e la sperimentazione dell'atelier digitale al Nido hanno inoltre messo in evidenza il valore generativo dell'errore e dell'incidente: *"poi un giorno mi è caduto il porta diapositive,*

quindi c'è il porta carrello che va avanti e indietro, quindi l'hanno usato senza diapositive e si sono resi conto che andava via la luce e il carrello andava avanti ed indietro. Andava via la luce e torna. E subito abbiamo lasciato che facessero il gioco delle ombre." Infine, si è riaffermata l'importanza della regia educativa, ovvero della capacità dell'adulto di operare scelte intenzionali, pur nella molteplicità delle sollecitazioni offerte dai bambini: *"è una scelta dell'adulto, vedere quali sono le diverse cose interessanti e dirigere lo sguardo. Hai colto queste suggestioni, hai una memoria, poi sei tu che orienti lo sguardo, pensi a cosa prendere, non puoi prendere tutto".*

In conclusione, negli ambienti digitali il corpo rimane il principale mediatore di esperienza, presenza e identità. È voce, sguardo, gesto: strumenti con cui i bambini esplorano, comunicano e danno forma al proprio immaginario. La tecnologia digitale interagisce il corpo, ne amplifica le possibilità espressive e relazionali, intrecciando movimento, spazio e materiali. In questo intreccio, il corpo porta con sé una memoria sensoriale, simbolica e narrativa che consente di connettere il mondo reale con i mondi immaginari, generando significati condivisi (Tedeschi et al., 2021).

5. Punti di forza e di criticita della ricerca: prospettive future

La ricerca descritta si propone di sperimentare e indagare modalità per rafforzare il ruolo educativo delle scuole valorizzando le risorse del territorio. Dal punto di vista metodologico, il percorso di ricerca-formazione offre un'opportunità di integrazione tra pratica e teoria, risultando potenzialmente fonte di ispirazione per le istituzioni educative e scolastiche e i diversi contesti educativi territoriali.

*Punti di forza***.** Il percorso condiviso ha permesso, oltre alla creazione di un Atelier digitale all'interno del Nido, l'emergere di riflessioni significative sul ruolo dell'educatore, grazie all'osservazione sistematica, alla documentazione e alla co-progettazione in team. Ciò ha prodotto ricadute sia nella costruzione sia nella conduzione di ambienti di apprendimento, affinando la postura educativa e potenziando la capacità di accogliere l'imprevisto, rileggere le esperienze e riformularle a partire dai segnali dei bambini accettando l'incertezza, il caso, l'improvvisazione come elementi essenziali del processo di conoscenza. Come osserva Rinaldi (2009, p. 79) "l'ascolto non produce risposte ma costruisce domande", esso nasce dal dubbio e dall'incertezza non è espressione di insicurezza; al contrario, è la forma più profonda di sicurezza, fondata sulla consapevolezza che ogni verità è tale solo se riconosce i propri limiti e la propria possibile falsificazione. L'improvvisazione, se coniugata dentro l'organizzazione, è positiva, in quanto ambedue hanno bisogno l'una dell'altra: l'organizzazione deve lasciare spazio all'improvvisazione, che a sua volta porta alla messa in crisi dell'organizzazione stessa.

Inoltre, il percorso ha rafforzato lo sguardo professionale attraverso strumenti operativi e progettuali, come le griglie osservative, la sperimentazione sul campo e l'allestimento intenzionale degli spazi. La progettazione si configura così come un processo flessibile e condiviso, in cui progetti emergenti nascono dagli interessi dei bambini e si sviluppano con il supporto degli insegnanti. Questi ultimi ne sostengono la direzione, le modalità espressive e l'organizzazione, assumendosi la responsabilità di creare contesti ricchi di risorse, relazioni e significato per l'apprendimento.

Punti di debolezza. Le credenze, le aspettative e le esperienze pregresse della ricercatrice possono influenzare l'interpretazione dei dati. Pur essendo state condivise e discusse con i partecipanti, una completa neutralità non può essere garantita, come avviene tipicamente negli approcci qualitativi. La ricerca è situata, fondata su una metodologia che privilegia azioni sostenibili e coerenti con il contesto specifico; tuttavia, proprio a causa dell'unicità dell'ambiente di studio, i risultati potrebbero risultare applicabili solo alle persone e al contesto analizzato, limitandone la replicabilità, rendendo però l'approccio formativo generalizzabile ad altri contesti.

Inoltre, il percorso di ricerca-formazione si sviluppa in tempi lunghi e articolati, rendendo difficile valutare l'impatto delle azioni intraprese nel lungo periodo, vista la natura processuale e trasformativa dell'intervento. È comunque possibile valutare, nel medio termine (anno scolastico 2025/26), l'impatto sia sul Nido, sia sulle trasformazioni della didattica e dell'ambiente dell'Atelier a Palazzo.

In questo senso, la ricerca-formazione si configura come un processo generativo che, pur nei suoi limiti, ha rafforzato la professionalità educativa e aperto nuove prospettive per creare ambienti di apprendimento capaci di intrecciare teoria, pratica e risorse del territorio. Ha offerto ai partecipanti l'opportunità di ampliare le proprie competenze di ricerca e di promuovere uno sviluppo professionale che valorizza le potenzialità del contesto. Il ruolo dell'insegnante emerge come profondamente contestuale, intrecciato con teoria e pratica, dove osservazione e documentazione diventano strumenti epistemologici in grado di trasformare l'apprendimento di bambini e adulti. La ricerca si afferma così come un diritto fondamentale, che riconosce ogni individuo come soggetto relazionale e sostiene la costruzione di una cultura educativa in grado di generare nuovi significati sull'essere umano e sul mondo.

Riferimenti bibliografici

Agrusti, G., & Dodman, M. (2021). Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi. *RicercAzione, 13*(2), 75–84. https://doi.org/10.32076/RA13202

Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.

Benvenuto, G. (2023). Lezioni dal passato. Cosa (non) ha funzionato nella formazione degli insegnanti? Costruire il futuro: le emergenze dalla ricerca per la formazione. *Lifelong lifewide learning, 19* (42), 14–24. https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.747

Bondioli, A., & Savio, D. (2018). "Promuovere dall'interno": la ricerca come formazione. In G. Asquini, *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 75-83). FrancoAngeli.

Bonilauri, S., & Tedeschi, M. (2019). Sconfinamenti. In V. Vecchi, S. Bonilauri, & I. Meninno (a cura di), *Sconfinamenti. Incontri con soggetti viventi. Paesaggi digitali*. (pp. 14-16). Reggio Children.

De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori dalla scuola*. Aracne.

Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A. (2025). *La Ricerca-Formazione: Impatti, strumenti, fattori*. FrancoAngeli.

Fernández-Santín, M., & Feliu-Torruella, M. (2020). Developing critical thinking in early childhood through the philosophy of Reggio Emilia. *Thinking Skills and Creativity,* 37. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100686

Giamminuti, S., & Merewether, J. (2022). The Reggio Emilia atelier as a place of disruption: remaking pedagogical alliances through aesthetics and experimentation. *Pedagogies an International Journal, 18*(4), 746–766. https://doi.org/10.1080/1554480x.2022.2106233

Lyon, S., & Donahue, D. M. (2009). Reggio inspired professional development in a diverse urban public school: cases of what is possible. *Teacher Development, 13*(2), 107- 124. https://doi.org/10.1080/13664530902860499

Losito, B., & Pozzo, G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Carocci.

Maccaferri, E, & Sturloni, S. (2015). La scuola atelier diffuso. In *Cooperazione Educativa. Spazi, architettura, pedagogia, 4*(4), 17-21. Erickson.

Macy, M., Harshbarger, D., Burke, K., & Neukirch, E. (2025). Experiential learning in Reggio Emilia, Italy: Reflections from in-service and pre-service professionals. *Journal of Early Childhood Teacher Education,* 1–23. https://doi.org/10.1080/10901027.2025.2493175

Malaguzzi, L. (1995). La storia, le idee, la cultura. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G., *I cento linguaggi dei bambini: l'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia.* (pp. 43-112). Junior.

Mages, W. (2016). Taking inspiration from Reggio Emilia: An analysis of a professional development workshop on fostering authentic art in the early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 37*(2), 175–185. https://doi.org/10.1080/10901027.2016.116576

Manera, L. (2022). The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. An Analysis to Its Inclusive Perspectives and Their Relationships to Aesthetic Aspects. *Education, 50*(4), 483-493. https://dx.doi.org/10.1007/978-3-031-07492-9_7

MIUR (2021). Linee pedagogiche per il "sistema integrato" 0-6*, https://www.mim.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei*

MIUR (2022). Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html*

New, R. S. (2007). Reggio Emilia As Cultural Activity Theory in Practice. *Theory Into Practice,46*(1), 5–13. https://doi.org/10.1080/00405840709336543

Nigris, E. , Cardarello, R., Losito,B. & Vannini, I. (2020) Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercAzione, 12*(2), 225-237. https://dx.doi.org/10.32076/RA12210

OECD (2020). *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en

Palmer, K., Yu, G. S., & Aprill, A. (2023). Co-constructing sustainable collaborations in early childhood settings through the arts. *International Journal of Education & the Arts, 24*(6). http://doi.org/10.26209/ijea24n6

Frabboni, F. & Pinto M., F. (2014). *Introduzione alla pedagogia generale.* Laterza.

Rabitti, G. (1994). *Alla scoperta della dimensione perduta. L'etnografia dell'educazione in una scuola dell'infanzia di Reggio Emilia.* Clueb.

Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The Sage handbook of action research : participative inquiry and practice*. Sage eBooks.

Rinaldi, C., Giudici, C., & Krechevsky, M. (2009). *Rendere visibile l'apprendimento*. Reggio Children

Rinaldi, C. (2020). L'organizzazione, il metodo. In A. Canovi et al. (Eds.), *Una storia presente: L'esperienza delle scuole comunali dell'infanzia a Reggio Emilia*. Corsiero.

Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood Programs: process issues and research needs. *Early Education and Development, 20*(3), 377- 401. https//doi.org/10.1080/10409280802582795

Schroeder-Yu, G. (2008). Documentation: Ideas and Applications from the Reggio Emilia Approach. *Teaching Artist Journal, 6*(2), 126–134. https://doi.org/10.1080/15411790801910735

Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2007). Children and Place: Reggio Emilia's Environment As Third Teacher. *Theory Into Practice, 46*(1), 40–47. https://doi.org/10.1080/00405840709336547

Spaggiari, S. (2022). L'ambiente educante. *Educazione Sentimentale, 37,* 166-176. https://doi.org/10.3280/EDS-2022-037015

Sturloni, S. (2017) Eloquenze materiali e oggetti per un atelier diffuso. In M. Guerra, *Materie Intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambini e bambine*. Junior.

Turner, T., & Wilson, D. G. (2009). Reflections on documentation: A discussion with thought leaders from Reggio Emilia. *Theory into Practice, 49*(1), 5-13. http://doi:10.1080/00405840903435493

Tedeschi, M., Maccaferri, E., & Rabotti, A. (2021). The Hundred Languages of Digital in the Reggio Emilia Approach. *Journal of E-Learning and Knowledge Society, 17*(3), 24-32. https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135592

Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI In G. Asquini, *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-24). Franco-Angeli.

Vecchi, V. (1995). L'atelier nella scuola dell'infanzia: un'avventura bella e interessante. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G., *I cento linguaggi dei bambini: l'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia.* (pp. 137-148). Junior.

Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization, 7*(2), 225-246. https://doi.org/10.1177/135050840072002

I.30
La dispersione scolastica e la dispersione dei dati sulla dispersione
School dropout and the dispersion of data on dropout

Arianna Beri
Università di Bergamo, Dipartimento di scienze umane e sociali
arianna.beri@unibg.it

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e persistente, studiato da decenni ma ancora oggi caratterizzato da difficoltà definitorie e da dati frammentati e spesso discordanti. La letteratura internazionale evidenzia come l'attenzione sia stata prevalentemente rivolta all'analisi del fenomeno e alle sue cause, mentre sono trascurate invece le modalità di raccolta, integrazione e condivisione dei dati tra le diverse agenzie educative. Questa carenza costituisce un ostacolo rilevante per lo sviluppo di strategie efficaci di prevenzione e per la costruzione di modelli predittivi in grado di identificare precocemente gli studenti a rischio.
La ricerca, condotta in collaborazione con il Comune di Bergamo, ha l'obiettivo di analizzare lo stato attuale della gestione dei dati sulla dispersione scolastica a livello locale e di sviluppare un modello condiviso tra le agenzie educative. Sono state adottate metodologie miste, combinando interviste qualitative con analisi quantitative dei sistemi informativi e delle pratiche di raccolta dati. I risultati preliminari mostrano criticità legate alla frammentazione delle informazioni, alla duplicazione delle segnalazioni e alla difficoltà di distinguere tra studenti effettivamente dispersi e studenti in transito tra diversi percorsi formativi. La ricerca conclude sottolineando la necessità di un sistema integrato, capace di garantire la tracciabilità dei percorsi, l'individuazione tempestiva degli indicatori di rischio e la riduzione delle incongruenze nei dati, prerequisito essenziale per politiche educative mirate ed efficaci.

Parole chiave: agenzie educative, dati, dispersione scolastica, provincia di Bergamo, sistema condiviso.

School dropout is a complex and persistent phenomenon that has been studied for decades, yet it is still characterised by definitional challenges and fragmented, often inconsistent, data. International literature shows that the focus has mainly been on analysing the phenomenon and its causes, while the methods of collecting, integrating and sharing data among different educational agencies have largely been overlooked. This represents a major obstacle to developing effective prevention strategies and constructing predictive models capable of identifying at-risk students early on.
Conducted in collaboration with the Municipality of Bergamo, this study aims to analyse the current state of school dropout data management at the local level and develop a shared model among educational agencies. A mixed-methods approach was adopted, combining qualitative interviews with quantitative analyses of information systems and data collection practices.
Preliminary findings highlight critical issues related to the fragmentation of information, the duplication of reports and the difficulty of distinguishing between students who have dropped out and those transitioning between different educational pathways. The study concludes by emphasising the need for an integrated system that can ensure the traceability of student trajectories, enable the early identification of risk indicators and reduce inconsistencies in the data – an essential prerequisite for designing and implementing targeted, effective educational policies.

Keywords: educational agency, data, school dropout, Bergamo town, shared system.

1. Introduzione

La dispersione scolastica è stata oggetto di numerose ricerche (Zapata-Medina et al., 2024) sin dal 1927 (Fuller, 1927), a causa degli elevati tassi registrati nel tempo (Guzman et al., 2021; UNESCO, 2023). Attualmente, in Italia, il tasso di dispersione scolastica si attesta intorno al 9,8%[1] (Fig. 1; AGIA, 2022), un dato che può essere considerato incoraggiante se confrontato con l'obiettivo stabilito dall'Unione Europea per il 2030, pari al 9% (Commissione Europea, 2020).

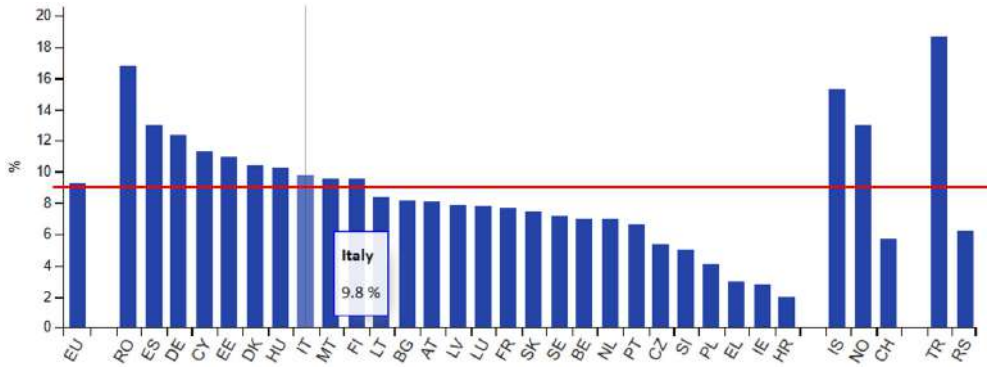


Fig. 1 – Andamento della dispersione scolastica in Europa

Tuttavia, è necessario interpretare con cautela questi valori: essi, infatti, nella maggior parte dei casi non restituiscono un quadro completo del fenomeno, ma tendono a dare conto del solo concetto di abbandono scolastico. In generale, non esiste una definizione universalmente condivisa di "dispersione scolastica" (Selda, 2014; Beri, 2025), né un criterio standardizzato per la sua misurazione (Lindhardt et al., 2022). Le diverse stime dei *dropout rates* dipendono dalle definizioni adottate (Dekkers & Claassen, 2001; Curelaru et al., 2010). Alcuni autori, sorprendentemente, evitano persino di fornirne una definizione, contribuendo ad alimentare confusione (Martínez, 2009).

Il dibattito si sviluppa tra due posizioni principali: da un lato, chi considera la dispersione come un concetto ampio, che include qualsiasi forma di irregolarità o deviazione rispetto alla linearità del percorso educativo (Besozzi, 2017); dall'altro, chi lo limita esclusivamente all'abbandono (o fuoriuscita) dal sistema di istruzione e formazione (Morgagni, 1998). Besozzi (2017) mette in evidenza il rischio di una duplice riduzione concettuale: la dispersione può essere descritta in termini troppo generici, come un "fenomeno complesso", senza possibilità di analisi puntuali, oppure può essere confusa con il solo abbandono scolastico, riducendone così la portata e la complessità.

Secondo Besozzi (2017), la dispersione scolastica si configura come «una serie di fattori che determinano la mancata, incompleta e irregolare fruizione dei servizi di istruzione da parte dei giovani in età scolare e che include tutto ciò che si perde – temporaneamente o stabilmente – nel corso del processo di apprendimento». In questa prospettiva, diversi studi concordano nel sottolineare che non si tratta di un evento improvviso, bensì del risultato di un progressivo disimpegno, i cui segnali sono spesso riconoscibili già in fasi precedenti del percorso formativo (Haimovich et al., 2021; AGIA, 2022; Zanoni et al., 2023; Putrick et al., 2023).

I fattori associati alla dispersione comprendono «il basso rendimento scolastico; la ripetenza; l'interruzione temporanea per motivi vari o il ritiro da scuola per determinati periodi […]; le assenze fre-

1 https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

quenti e ripetute e l'abbandono» (Biagioli, Baldini & Proli, 2022, p. 92; cfr. AGIA, 2022; Batini & Bartolucci, 2016), ossia fenomeni che «rallentano il percorso formativo (fino appunto a interromperlo)» (Save the Children, 2011, p. 37). L'abbandono rappresenta certamente l'aspetto più grave e visibile, ma non costituisce l'unica dimensione rilevante all'interno del più ampio fenomeno della dispersione scolastica.

In questa ricerca, la dispersione scolastica è intesa nella sua accezione più ampia, secondo la definizione proposta da Besozzi (2017). Nei limiti dei dati disponibili, l'analisi si concentrerà su dati quali assenze, ripetenze e interruzioni dei percorsi formativi. Variabili come motivazioni psicologiche o dinamiche familiari, resteranno sullo sfondo come cornice interpretativa non essendo disponibili da precedenti ricerche o dalle agenzie educative interpellate.

2. Quadro teorico di riferimento

Nonostante la dispersione scolastica sia un fenomeno ampiamente studiato e ben documentato in letteratura, e sia accompagnata da segnali precoci quali il rendimento scolastico in relazione al contesto sociale, familiare ed economico (bin Mat et al., 2013) o gli stati affettivi degli studenti (Pardos et al., 2013), sorprende come poche ricerche abbiano approfondito le metodologie di raccolta, analisi e confronto dei dati (Rincón et al., 2023; Beri et al., 2025; Cho et al., 2025). L'uso di sistemi informativi per l'individuazione e il monitoraggio è invece fondamentale per comprendere le caratteristiche del fenomeno e sviluppare strategie di intervento efficaci. L'impiego di dati storici consente non solo di analizzare eventi passati, ma anche di prevedere scenari futuri e attuare misure preventive (Daniel, 2015; Ferreira & Andrade, 2016).

In questa prospettiva, la letteratura suggerisce che la prevenzione precoce dovrebbe iniziare già intorno ai 10 anni di età (Petre et al., 2024; Balfanz et al., 2020). I risultati della ricerca internazionale mostrano il potenziale dell'*Educational Data Mining* (EDM) per identificare studenti a rischio e personalizzare gli interventi. Un esempio è l'*Early Warning System* (EWS), adottato in alcuni stati degli USA, che utilizza modelli predittivi basati su assenze, voti e comportamento per attivare misure di supporto mirate (Jiménez-Gutiérrez et al., 2024; Ebabu et al., 2024; Plotnikova et al., 2020). In questo senso, risultano cruciali database longitudinali in grado di monitorare i percorsi educativi e distinguere tra studenti effettivamente dispersi e studenti impegnati in percorsi alternativi. L'esperienza della Norvegia, che ha già implementato sistemi di questo tipo (Tvedt & Bru, 2023), rappresenta un modello utile per future politiche educative.

Questi esempi indicano l'opportunità per le agenzie educative di adottare algoritmi predittivi a supporto del monitoraggio scolastico. Tuttavia, permangono criticità significative: la scarsa condivisione dei dati tra agenzie, che genera statistiche discordanti (Dynarski et al., 2008; Kaufmann, 2001; Rivera-Baena et al., 2023; Alexa & Baciu, 2021; Crawfurd, 2021), l'elevato costo economico, la necessità di personale qualificato e i tempi richiesti per la raccolta accurata dei dati. Inoltre, l'efficacia degli strumenti predittivi dipende dal potenziamento delle basi informative, includendo variabili chiave come il benessere psicologico e il supporto familiare, strettamente connessi al rischio di dispersione (Mbogo et al., 2022), e dalla definizione di standard condivisi.

Accanto a queste sfide operative emergono questioni etiche e di privacy. Il monitoraggio sistematico degli studenti richiede, infatti, una gestione trasparente dei dati per evitare bias algoritmici, che rischiano di penalizzare gruppi sociali svantaggiati se i dati storici riflettono disuguaglianze preesistenti (Crawford, 2017). Ulteriori rischi riguardano l'etichettamento precoce, che può generare profezie autoavveranti, e la protezione dei dati personali, che necessita di protocolli di sicurezza adeguati (Cho & Bae, 2024). Per affrontare tali criticità, è indispensabile sviluppare linee guida etiche che bilancino l'innovazione tecnologica con la tutela dei diritti degli studenti.

3. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

Sulla base del quadro teorico delineato, la presente ricerca si è strutturata attorno ad alcuni interrogativi centrali, formulati come domande di ricerca:

1. Quali dati relativi alla dispersione scolastica risultano attualmente disponibili nel territorio di Bergamo?
2. Quali agenzie, enti e istituzioni sono coinvolti nella raccolta di tali dati e in che modo avviene la condivisione delle informazioni tra loro?
3. Quali modalità di rilevazione e quali strumenti potrebbero favorire un miglioramento nella condivisione delle informazioni, riducendo al contempo le incongruenze e le frammentarietà che caratterizzano l'attuale sistema?

L'obiettivo iniziale del progetto, formulato nel corso del primo anno di dottorato, risiedeva nella volontà di costruire un sistema condiviso di raccolta e gestione dei dati tra le diverse agenzie educative locali, con l'intento di migliorare il monitoraggio del fenomeno di dispersione scolastica. Tale obiettivo, tuttavia, è stato rimodulato nel secondo anno di ricerca, a seguito di nuove situazioni e complessità emerse dall'analisi preliminare del contesto. Piuttosto che concentrarsi immediatamente sulla costruzione di un sistema integrato, si è ritenuto più opportuno sviluppare un modello di sintesi dei dati disponibili, così da restituire un quadro complessivo della situazione nel territorio bergamasco. In questo caso, il modello rappresenta un primo schema minimo comune agli archivi disponibili, includendo sia un set di indicatori osservabili (assenze, ritiri e ripetenze) sia tentativi di connessione tra i dati provenienti delle diverse agenzie, in prospettiva di un futuro sistema integrato e condiviso.

Questo passaggio ha permesso di far emergere, da un lato, le criticità insite nei sistemi esistenti e, dall'altro, gli aspetti positivi e le potenzialità già presenti, individuando alcuni punti fermi da cui partire per la futura implementazione di un sistema realmente condiviso.

Il sistema originariamente ipotizzato avrebbe avuto tre principali finalità:

– tracciare i movimenti degli studenti tra le diverse agenzie di istruzione e formazione, evitando duplicazioni di segnalazioni e garantendo la possibilità di seguire i percorsi individuali attraverso un identificativo univoco;
– individuare precocemente i rischi di dispersione, attraverso l'analisi dei segnali di disagio emergenti, al fine di attivare tempestivamente interventi mirati di prevenzione;
– prevenire errori nell'identificazione degli studenti dispersi, migliorando l'affidabilità delle informazioni e riducendo le discrepanze tra i diversi archivi.

In questa prospettiva, il lavoro svolto nel secondo anno di ricerca rappresenta un passaggio intermedio ma cruciale: la creazione di un modello interpretativo dei dati esistenti costituisce, infatti, una condizione necessaria per la futura realizzazione di un sistema integrato, che possa risultare realmente efficace e condiviso dalle agenzie educative del territorio.

4. Scelte metodologiche e procedurali

La ricerca adotta un disegno misto incorporato, che combina la raccolta simultanea di dati quantitativi e qualitativi (Creswell, 2013; Teddlie & Tashakkori, 2009; Trinchero & Robasto, 2019; Benvenuto, 2016).

Questo approccio consente di privilegiare un metodo primario – nel nostro caso quello quantitativo, basato sulla raccolta dei dati provenienti dalle agenzie educative bergamasche, con particolare attenzione

all'ABF (Azienda Bergamasca Formazione), e sull'analisi diretta dei sistemi utilizzati per valutarne l'efficacia – integrandolo con un metodo secondario di tipo qualitativo, costituito dalle interviste ai referenti. Quest'ultime sono necessarie per chiarire i modelli raccolti e per comprende più a fondo le dinamiche e le teorie applicate dalle agenzie educative nella raccolta e nella diffusione dei dati.

L'integrazione dei due livelli ha permesso di approfondire gli aspetti quantitativi che, senza il contributo delle interviste, sarebbero rimasti meri dati descrittivi, anziché essere oggetto di un'analisi interpretativa più ricca e contestualizzata.

5. Stato dell'arte

Il primo anno di dottorato è stato dedicato alla contestualizzazione della letteratura esistente e all'analisi del contesto territoriale.

Da un lato, il lavoro si è concentrato sulle definizioni adottate dalle agenzie nazionali e internazionali del costrutto di dispersione scolastica (Beri, 2025) e sulle modalità di raccolta, analisi e condivisione dei dati a livello internazionale (Beri et al., 2025), attraverso due systematic review condotte su Scopus e Web of Science. Questi studi hanno fatto emergere criticità ricorrenti: difficoltà di definizione, sovrapposizione degli indicatori, scarse informazioni sulle modalità di raccolta e limitata comunicazione tra le diverse agenzie.

Parallelamente, sono stati organizzati incontri con enti territoriali e si è partecipato a diversi momenti di confronto, sia pubblici sia riservati, con il Patto di comunità[2], la Provincia e il Comune di Bergamo.

Il secondo anno è stato caratterizzato da un periodo di sei mesi all'interno del Progetto ZeNeet, promosso dal Comune di Bergamo (Fig. 2), volto a intercettare e attivare i giovani NEET attraverso percorsi altamente personalizzati, finalizzati a rafforzare autoefficacia, fiducia in sé, partecipazione civica, orientamento allo studio e inserimento lavorativo.

Fig. 2 – Campagna pubblicitaria del progetto ZeNeet https://www.zoomonyou.it/

Sebbene il focus del progetto di ricerca fosse parzialmente diverso, la partecipazione ha consentito di:

2 Alleanza promossa dal Comune e da altri partner del territorio di Bergamo per contrastare la dispersione scolastica e accompagnare i giovani nel mondo del lavoro, creando opportunità di crescita culturale e formazione, anche attraverso strumenti e spazi educativi che vanno oltre la scuola.

– analizzare i dati dei partecipanti, evidenziando come la dispersione scolastica sia strettamente legata a fenomeni che emergono già prima dell'abbandono effettivo;
– partecipare al tavolo "Connessione Scuola-Servizi", che ha riunito diverse agenzie educative (Provincia, Ufficio Scolastico Territoriale, Comune, enti di formazione) con l'obiettivo di costruire un sistema condiviso di raccolta dati.

Sempre nel corso del secondo anno è stata avviata la raccolta di dati territoriali, includendo:

– dati del Ministero dell'Istruzione relativi agli anni 2019/2020 e 2020/2021;
– dati dell'ente di formazione ABF (il più grande della provincia, con otto sedi), arricchiti da un'intervista realizzata dall'autore con il direttore di ABF;
– indicatori di successo formativo del Centro di Formazione della Scuola d'Arte Andrea Fantoni;
– dati sui ritiri dal 2021 al 2024 del Centro Salesiano Don Bosco;
– report di iscrizioni e di inserimenti lavorativi della Provincia, integrati da un'intervista alla dott.ssa Longaretti, responsabile del settore educativo provinciale.

Il terzo anno sarà dedicato al reperimento di ulteriori dati da parte delle agenzie del territorio, al fine di costruire un quadro di sintesi che evidenzi punti di forza e criticità dei sistemi informativi esistenti e che possa costituire la base per lo sviluppo di un modello funzionale di monitoraggio. Alla luce della limitata disponibilità di dati, la ricerca si concentrerà sull'insieme dei dati forniti dalle agenzie educative (non antecedenti al 2019), riferiti agli studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado[3].

Inoltre, è previsto un periodo di sei mesi presso l'Università di Salamanca, finalizzato ad approfondire il modello spagnolo di gestione dei dati sulla dispersione scolastica.

6. Discussione dello stato dell'arte

I risultati preliminari della ricerca confermano quanto già evidenziato dalla letteratura internazionale: la dispersione scolastica non può essere compresa né contrastata efficacemente senza un sistema solido e condiviso di raccolta e gestione dei dati (Rincón et al., 2023; Tvedt & Bru, 2023). La frammentazione delle informazioni, la duplicazione delle segnalazioni e la difficoltà di distinguere tra studenti realmente dispersi e studenti in transito tra percorsi formativi diversi costituiscono criticità già discusse a livello teorico, riscontrabili concretamente anche nel contesto bergamasco. Infatti, i risultati preliminari raccolti confermano quanto evidenziato dalla letteratura rendendo il fenomeno quantificabile anche a livello empirico, nonostante i limiti riscontrati nei dati disponibili (presenza di dati esclusivamente annuali, disponibilità del solo indicatore relativo all'abbandono scolastico e adozione di definizioni differenti).

Il progetto di dottorato ha richiesto un ridimensionamento degli obiettivi iniziali: dalla volontà di costruire un sistema integrato di connessione dei dati si è passati a una mappatura e analisi dei sistemi esistenti, passo preliminare necessario per comprendere criticità e potenzialità. Questa scelta è stata motivata, da un lato, dalla riluttanza delle agenzie educative a condividere i propri dati per motivi di privacy, e dall'altro dalla scarsità di informazioni disponibili, che consente di delineare solo una parte del quadro reale.

Un'ulteriore criticità riguarda, in particolare a livello europeo, l'uso dell'indicatore ELET, che tende a sovrapporre abbandono e dispersione, mentre la mancata comunicazione tra il settore istruzione e formazione amplia il divario tra dati ufficiali e realtà del fenomeno. Una posizione di questo genere

3 Sulla base della letteratura, in una prima fase si era deciso di includere anche la scuola primaria; tuttavia, un primo confronto dei dati ha reso necessario un restringimento del campione, in quanto non risultavano disponibili dati relativi a tale livello scolastico.

non è nuova: già Don Lorenzo Milani, in *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967; Agrati & Beri, 2024), metteva in guardia sul rischio di ridurre la dispersione scolastica a «differenza tra il numero degli iscritti e quello degli scrutinati o esaminati», limitando così la comprensione delle dimensioni educative e sociali del fenomeno.

I risultati della ricerca, confermati anche dalle esperienze dei giovani coinvolti nel progetto ZeNeet, sottolineano che la lotta alla dispersione non può più limitarsi a interventi "di inseguimento" dopo l'abbandono. Le difficoltà vissute dai partecipanti dimostrano la necessità di un approccio predittivo, basato sull'identificazione precoce dei segnali di rischio, in modo da attivare interventi mirati prima che la dispersione si verifichi.

7. Conclusione

I risultati della ricerca suggeriscono alcune implicazioni chiave. Dal punto di vista metodologico, emerge la necessità di standardizzare indicatori e criteri di raccolta dati tra le agenzie e di sviluppare piattaforme interoperabili per garantire dati comparabili e aggiornati.

Sul piano educativo, è fondamentale considerare la complessità dei fattori che influenzano la dispersione, promuovendo interventi personalizzati e basati sulle traiettorie individuali degli studenti. A livello istituzionale, occorrono accordi chiari tra scuole, enti di formazione e istituzioni locali per favorire la collaborazione e la trasparenza dei dati.

Infine, le prospettive future includono la costruzione di sistemi pilota di integrazione dei dati e l'adozione di modelli predittivi, con attenzione a privacy, bias algoritmici e tutela dei diritti degli studenti, seguendo esempi già attuati in Norvegia e negli Stati Uniti.

Riferimenti bibliografici

Agrati, L. S., Beri, A. (2024). La rappresentazione dei dati sulla dispersione scolastica in Lettera a una professoressa. Lettura critica dei brani e scoping review. *CQIIA, XIII*(39), 1-28.

Alexa, S., & Baciu, E. L. (2021). School dropout and early school leaving in Romania: Tendencies and risk factors. *Revista Românească pentru Educa ie Multidimensional , 13*(2). https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/408

Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (AGIA)(2022). *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*. Tipografia Eurosia. https://www.garanteinfanzia.org/sites/default-/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf

Batini, F., & Benvenuto, G. (2016). Le parole disperse. La voce degli studenti drop-out e la ricerca etnografica in pedagogia (Student drop-out voice and ethnographic research in education). In G. Szpunar, P. Sposetti, & A. Sanzo (a cura di), *Narrazione e educazione*. Nuova Cultura.

Belfanz, R., Bridgeland, J. M., Moore, L. A., & Fox, J. H. (2020). *Grad Nation: Building a Grad Nation, Progress and Challenge in Ending the High School Dropout Epidemic, 2020-2021 Annual Update*.

Benvenuto, G. (2016). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci.

Beri, A. (2025). Svelare la complessità della dispersione scolastica: Un'analisi degli indicatori utilizzati a livello globale e locale (pp. 436–444). *Atti del Convegno nazionale SIPED: Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica. A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi* (Napoli, 13–15 giugno 2024). Pensa MultiMedia.

Beri, A., Agrati, L.S., Lazzari, M. (2025). Dati per il futuro: analisi predittiva e prevenzione della dispersione scolastica in V. Mobilio (eds). *La scuola che legge sé stessa. Il valore dei dati e della ricerca educativa per l'analisi e il contrasto della dispersione scolastica*. Fondazione per la Scuola, 249-276.

Besozzi, E. (2017). *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*. Carocci.

Biagioli, R., Baldini, M., & Proli, M. G. (2022). *La dispersione scolastica come fenomeno endemico: Ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa. Formazione e Insegnamento, 20*(3), 91-102. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_08

bin Mat, U., Buniyamin, N., Arsad, P. M., & Kassim, R. (2013). An Overview of Using Academic Analytics to

Predict and Improve Students' Achievement: A Proposed Proactive Intelligent Intervention. *IEEE 5th Conference on Engineering Education (ICEED)*, 126-130.

Cho, H., Park, S. Y., & Lee, E. S. (2025). Longitudinal trajectories of the career barriers of school dropouts using latent class growth analysis. *Asia Pacific Education Review, 26*, 103–116. https://doi.org/10.1007/s12564-023-09899-1

Cho, H., & Bae, S. -M. (2024). The moderated mediating effect of community integration in depressive symptoms which are related to childhood adversity and suicide attempts by adolescents who have dropped out of school. *Children and Youth Services Review*, 156. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107324

Commissione Europea. (2020). *Education and training monitor 2020*. European Commission. https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/96a957a2-12a1-11eb-9a54-01aa75ed71a1

Crawford, K. (2017). *The trouble with bias*. Conference on Neural Information Processing Systems (NIPS), Long Beach.

Crawfurd, L. (2021). Accounting for repetition and dropout in contemporaneous cross-section learning profiles: Evidence from Rwanda. *International Journal of Educational Development, 85*. https://doi.org/-10.1016/j.ijedudev.2021.102443

Creswell, J.W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.

Curelaru, V., Diac, G., Muntele Hendres, D., & Pop, M. (2010). *Basis of teacher evaluation in the Romanian educational system: Consequences of valued activities on the educational process from kindergarten and primary school level*. National Conference of Psychology.

Daniel, B. (2015). Big Data and analytics in higher education: Opportunities and challenges. *Br. J. Educ. Technol., 46*(5), 904 – 920. https://doi.org/10.1111/bjet.12230

Dekkers, H., & Claassen, A. (2001). Dropouts – disadvantaged by definition? A study of the perspective of very early school leavers. *Studies in Educational Evaluation, 27*, 341-354. https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00034-7_

Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Finn, J., Rumberger, R., & Smink, J. (2008). *Dropout prevention: A practice guide (NCEE 2008-4025).* National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Ebabu, K. W., Workie, D. L., Woya, A. A., & Sisha, T. A. (2024). Spatially-informed insights into early marriage and school dropout: An advanced bivariate binary multilevel model for understanding Ethiopia's context. *Heliyon, 10*(11). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.eXXXX

Ferreira, S. A., & Andrade, A. (2016). Academic Analytics: Anatomy of an exploratory essay, *Educ. Inf. Technol., 21*(1), 229-243. https://doi.org/10.1007/s10639-014-9317-9

Fuller, R. (1927). *Fourteen is too early: Some psychological aspects of school-leaving and child labor*. National Child Labor Committee.

Guzmán, A., Barragán, S., & Cala, V. F. (2021). Dropout in rural higher education: A systematic review. *Frontiers in Education, 6*, 1-14. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.727833

Haimovich, F., Vazquez, E., & Adelman, M. (2021). Scalable early warning systems for school dropout prevention: Evidence from a 4,000-school randomized controlled trial. *Policy Research Working Paper*, 9685. https://documents1.worldbank.org/curated/en/983591622568486300/pdf/Scalable-Early-Warning-Systems-for-School-Dropout-Prevention-Evidence-from-a-4-000-School-Randomized-Controlled-Trial.pdf

Jiménez-Gutiérrez, A. L., Mota-Hernàndez, C. I., Mezura-Montes E., & Alvarado-Corona, R. (2024). Application of the performance of machine learning techniques as support in the prediction of school dropout, *Scientific Reports, 14*. https://doi.org/10.1038/s41598-024-53576-1?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%-26utm_medium%3Darticle

Kauffman, N. (2001). *The National Dropout Data Collection System: Assessing consistency, calculating dropout and completion rates*. Draft Report.

Lindhardt, L., Lindholdt, L., Lund, T., & Mortensen, O. S. (2022). Self-reported mental health in adolescents attending school and its association with later school dropout: A prospective 2.5-year follow-up study. *Scandinavian Journal of Public Health, 50*(8), 1164-1171. https://doi.org/10.1177/14034948221089112

Martínez García, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO [Academic failure, PISA and the difficult ESO]. *Revista de Sociología de la Educación, 2*(1), 56-85. https://doi.org/10.7203/RASE.2.1.8613

Mbogo, R. W., Areya, I., Onyango, J., Mureu, P., Maingi, N., & Opiyo, C. (2022). Why do students dropout from school?: Inferences from a mathematical model, *ResearchSquare*, 1-20. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1581004/v1

Morgagni, E. (a cura di) (1998). *Adolescenti e dispersione scolastica*. Carocci.

Pardos, Z. A., Baker, R., Pedro, M. O. S., Gowda, S. M., & Gowda, S. M. (2013). Affective states and state tests: investigating how affect throughout the school year predicts end of year learning outcomes, *International Conference on Learning Analytics and Knowledge*. https://doi.org/10.18608/jla.2014.11.6

Petre, F. -B., Teodorescu, C., & Cioclu, A. (2024). School Dropout in Satellite Towns around Bucharest, Romania. *Social Sciences, 13*(6), 285. https://doi.org/10.3390/socsci13060285

Plotnikova, V., Dumas, M., & Milani, F. (2020). Adaptations of data mining methodologies: a systematic literature review. *Peer Journal of Computer Science, 25*(6). https://doi.org/10.7717/peerj-cs.267

Putrik, P., Kant, I., Hoofs, H., Reijs, R., & Jansen, M. W. (2021). Strength and difficulties questionnaire [SDQ] score as a predictor of early school dropout: Results from a longitudinal study in 24,988 Dutch children. *SSRN Electronic Journal, 14*. https://doi.org/10.2139/ssrn.3745832

Rincòn, A. G., Barragàn, S., Cosenz, F., & Vitery, F. C. (2023). Prevention and Mitigation of Rural Higher Education Dropout in Colombia: A Dynamic Performance. *Management Approach, 1*(12), 497. https://doi.org/10.12688/f1000research.132267.2

Rivera-Baena, O. D., Patino-Rodriguez, C. E., Usuga-Manco, O. C., & Barajas, F. H. (2023). ADHE: A tool to characterize higher education dropout phenomenon. *Revista Faculdad de Ingenieria*. https://doi.org/10.17533/udea.redin.20230519

Save the Children. (2011). *Progetto in-contro. Insieme contro la dispersione scolastica: Analisi e strategie di intervento*. Save the Children Italia Onlus. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/progetto-contro-insieme-contro-la-dispersione-scolastica.pdf

Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa.* Libreria Editrice Fiorentina.

Selda, P. (2014). Reasons for school dropout in vocational high school. *Academic Journals, 9*(18), 711-718. https://doi.org/10.5897/ERR2014.1830

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.

Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori.

Tvedt, M. S., & Bru, E. (2023). Completion of upper secondary education: Predictions of the psychosocial learning environment and academic achievement, *Learning and Instruction*, 88. http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101824

UNESCO. (2023). *Technology in education.* Global Education Monitoring Report.

Zapata-Medina, D., Bedoya, A. E., & Jiménes-Builes, J. A. (2024). Improving the automatic detection of dropout risk in middle and high school students: A comparative study of feature selection techniques. *Mathematics, 12*(12), 2 – 20. https://doi.org/10.3390/math12121776

Zanoni, W., Acevedo, P., & Guerrero, D. A. (2023). Do slum upgrading impact school attendance? *Economics of Education Review, 96.* http://dx.doi.org/10.18235/0003710

I.31

Brain-to-brain synchrony tra docenti e studenti: esplorazione dell'impatto di un intervento formativo sulla Teoria della Mente

Brain-to-brain synchrony between teachers and students: exploring the impact of a Theory of Mind-based educational intervention

Elisabetta Fiorello

Università degli Studi di Palermo, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione (SPEFF)
elisabetta.fiorello@unipa.it

La letteratura neuroscientifica ha recentemente evidenziato una connessione significativa tra la *Theory of Mind* (ToM) - definita come la capacità di attribuire stati mentali a sé stessi e agli altri (Baron-Cohen, 1985) - e il fenomeno della *Brain-to-Brain Synchrony*, ovvero l'allineamento dell'attività neurale tra individui durante l'interazione sociale, che, in accordo con numerosi studi, coinvolgerebbe prevalentemente le aree cerebrali deputate alla ToM e faciliterebbe la comprensione reciproca e la costruzione condivisa di significato (Nam et al., 2020; Dikker et al., 2019). Tali evidenze hanno suscitato crescente interesse anche in ambito educativo, promuovendo studi volti a esplorare strategie didattiche capaci di potenziare le abilità di ToM, considerate cruciali per la qualità della relazione docente-studente e per l'efficacia globale dei processi di insegnamento-apprendimento (Valle et al.,2016; Lecce et al., 2022). Tuttavia, gli studi condotti sul tema nella scuola del primo ciclo rimangono limitati e raramente fondati su un impianto teorico propriamente pedagogico. Muovendo da tali premesse, il presente studio - strutturato secondo un disegno di ricerca articolato in tre fasi (esplorativa, conoscitiva e applicativa) - si propone di costruire e validare strumenti per la rilevazione di abilità riconducibili alla ToM in docenti e studenti della scuola del primo ciclo, nonché di implementarne la promozione attraverso un intervento formativo di natura quasi sperimentale. Le analisi statistiche preliminari condotte sugli strumenti sviluppati restituiscono buoni livelli di coerenza interna, pur evidenziando margini di affinamento. Tra i principali esiti emerge anche l'elaborazione di uno schema progettuale operativo, concepito per guidare l'attuazione dell'intervento nei contesti scolastici.

Parole chiave: intervento formativo, scuola del primo ciclo, sincronia intercerebrale, Teoria della Mente, validazione di questionari.

Recent neuroscientific literature has highlighted a significant connection between Theory of Mind (ToM) - defined as the ability to attribute mental states to oneself and others (Baron-Cohen, 1985) - and the phenomenon of Brain-to-Brain Synchrony, namely the alignment of neural activity between individuals during social interaction. According to numerous studies, this synchronization primarily involves brain regions associated with ToM and facilitates mutual understanding and the co-construction of meaning (Nam et al., 2020; Dikker et al., 2019). These findings have generated growing interest within the educational field, prompting studies aimed at exploring instructional strategies capable of enhancing ToM-related skills, which are considered essential for fostering high-quality teacher-student relationships and improving overall teaching and learning processes (Valle et al., 2016; Lecce et al., 2022). Nevertheless, research on this topic within primary and lower secondary education remains limited and is seldom grounded in a pedagogically coherent theoretical framework. Building on these premises, the present study - according to a three-phase research design (exploratory, descriptive, and applicative)- aims to develop and validate instruments for assessing ToM-related abilities in teachers and students within the first cycle of education, as well as to implement and evaluate a quasi-experimental training program for their enhancement. Preliminary statistical analyses conducted on the developed instruments indicate good levels of internal consistency, while also highlighting areas for further refinement. Among the key outcomes is the development of an operational design framework intended to support the implementation of the training intervention within school contexts.

Keywords: brain-to-brain synchrony, lower secondary and primary school, questionnaire validation, Theory of Mind, training intervention.

1. Il quadro teorico di riferimento: la Teoria della Mente

La ricerca neuroscientifica internazionale ha recentemente approfondito il legame tra la Teoria della Mente (ToM) - tradizionalmente definita come la capacità di attribuire stati mentali, quali credenze, desideri, intenzioni ed emozioni a sé stessi e agli altri (Baron-Cohen,1985) - e il fenomeno della sincronia intercerebrale (*Brain-to-Brain Synchrony*). Quest'ultima, in particolare, si riferisce al coordinamento e all'allineamento dell'attività cerebrale tra due o più individui durante interazioni sociali o esperienze condivise (Hasson et al., 2012). Tale meccanismo fisiologico, emerso per la prima volta nel contesto di uno studio pionieristico condotto da Montague et al. (2002) e successivamente approfondito grazie alle moderne tecniche di *brainimaging*, è stato ipotizzato essere un possibile substrato neurale, nonchè un facilitatore, dei processi di co-costruzione di conoscenze e di significati.

Ciò che rileva, tuttavia, è che – in accordo con numerosi studi – le regioni cerebrali maggiormente coinvolte nella sincronia intercerebrale risultano essere, tra le altre, proprio quelle associate alla ToM, ovvero le aree della corteccia prefrontale mediale (mPFC), della corteccia temporale superiore posteriore (pSTS) e del solco temporale superiore (STS) (Nam et al., 2020).

Questa sovrapposizione, a livello funzionale e di attivazione, tra i fenomeni di *brain-to-brain synchrony* e le abilità di ToM suggerisce che la capacità di compiere inferenze sugli stati mentali altrui e di mentalizzare possa costituire una leva cruciale per l'instaurarsi e il mantenimento di dinamiche interattive caratterizzate da un elevato grado di allineamento intersoggettivo. In tale prospettiva, le competenze di ToM sembrano concorrere, anche in ambito educativo, a creare le condizioni relazionali e comunicative che favoriscono la sintonizzazione reciproca tra docente e studente, rendendo più efficace la condivisione di significati. Se, infatti, come suggerito dalla letteratura neuroscientifica, i meccanismi di sincronia intercerebrale possono essere considerati come facilitatori dei processi di apprendimento, in quanto associati a una maggiore comprensione reciproca dinamiche di negoziazione e costruzione condivisa della conoscenza più efficaci, allora la promozione delle abilità di ToM nei contesti educativi assume una rilevanza centrale. La ToM diviene, in tal senso, e con specifico riferimento al campo di indagine pedagogico, un costrutto-chiave attraverso cui esplorare indirettamente la dimensione della sincronia inter-cerebrale, senza assumerla come variabile direttamente misurata sul piano empirico, ma come cornice teorico-interpretativa volta a orientare la comprensione dei processi relazionali e socio-cognitivi implicati nelle interazioni educative. A conferma della centralità che rivestono le abilità di ToM nei contesri formativi, diverse ricerche hanno mostrato che livelli maggiori di abilità di ToM tra gli studenti sono generalmente correlati a migliori esiti di apprendimento (Lecce & Devine; 2022; Lockl et al., 2017) e hanno affermato, su un piano empirico, l'efficacia dell'implementazione di interventi formativi mirati al potenziamento delle competenze socio-cognitive e metacognitive afferenti alla ToM negli ambienti educative (Lecce et al., 2017; Bak et al., 2015). Tuttavia, nonostante la rilevanza delle evidenze finora emerse, la letteratura scientifica sul tema appare ancora contenuta sia per estensione sia per ambiti di applicazione. La maggior parte degli studi attualmente disponibili si concentra, in effetti, sulla prima infanzia (vedi Qu et al.,2015; Grazzani, 2024), tralasciando in larga misura le fasce scolastiche successive, ovvero gli alunni del primo e del secondo ciclo dell'istruzione. Inoltre, l'impianto metodologico di molte di queste ricerche resta fortemente ancorato a modelli neuroscientifici e neuropsicologici, privilegiando l'impiego di misure psicometriche per la rilevazione delle abilità di ToM (ad esempio El-malallha, 2020; Wu et al., 2021).

Anche sul piano nazionale, si osserva una tendenza analoga. Studi quali quelli di Grazzani e colleghi (2018), Agliati & Ornaghi (2017) e Conte et al. (2019) evidenziano come la ricerca italiana sulla ToM nei contesti educativi sia prevalentemente orientata verso l'impiego di paradigmi teorici e strumenti valutativi di matrice neuropsicologica, senza un'adeguata integrazione con metodologie pedagogiche ecologicamente applicabili negli ambiti formativi.

Nel complesso, dunque, la letteratura scientifica di riferimento appare ancora lacunosa nell'esplo-

razione della dimensione pedagogica e delle caratteristiche contestuali degli ambienti educativi in cui le abilità di ToM si sviluppano e si consolidano nel corso della scolarizzazione.

A partire da tali considerazioni, emerge da un lato, la necessità di elaborare strumenti di osservazione e rilevazione maggiormente sensibili al contesto scolastico e coerenti con le pratiche didattiche; dall'altro, l'urgenza di sviluppare interventi formativi che non solo includano le fasce d'età relative al primo e al secondo ciclo di istruzione – riconosciute da numerosi studi quali momenti cruciali per lo sviluppo e il rafforzamento delle competenze socio-cognitive afferenti alla ToM degli studenti (Gamannossi & Pinto, 2014; Wellman, 2018) – ma che si avvalgano anche di metodologie e dispositivi propri della ricerca pedagogica.

2. Interrogativi, obiettivi e ipotesi della ricerca

Sulla scorta di quanto finora esposto e, alla luce delle criticità emerse nello stato dell'arte attuale in tema di ToM nei contesti educativi, la presente ricerca dottorale, finanziata nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), si propone di rispondere ad un duplice interrogativo: quali strumenti di osservazione e valutazione delle abilità di ToM, tanto negli studenti quanto nei docenti possono essere costruiti, validati e adottati in prospettiva pedagogica? E, parallelamente, in che modo interventi formativi mirati al potenziamento delle abilità di ToM possono essere implementati efficacemente nei contesti educativi rivolti a studenti della scuola primaria e secondaria di primo grado?

A partire da tali interrogativi, lo studio si orienta verso finalità convergenti che riguardano la costruzione e validazione di strumenti per la rilevazione delle abilità afferenti alla ToM, in grado di documentare in modo attendibile livelli di sviluppo socio-cognitivo di studenti e docenti nella scuola del primo ciclo; l'approfondimento delle percezioni e del grado di consapevolezza che questi attori scolastici possiedono rispetto alla rilevanza educativa di tali competenze, osservandone il significato nelle pratiche didattiche quotidiane; e, infine, l'implementazione di un intervento formativo finalizzato a promuovere specifiche abilità di ToM mediante attività didattiche intenzionalmente progettate e coerenti con gli assetti pedagogici del contesto scolastico di riferimento. In continuità con gli obiettivi delineati, le ipotesi che guidano lo studio sono che, al termine del processo di ricerca, gli strumenti pedagogici appositamente costruiti per rilevare in studenti e docenti della scuola del primo ciclo alcune abilità di ToM risultino validi e affidabili nella valutazione di specifiche abilità ad essa collegate (mentalizzazione, empatia, riflessione metacognitiva, cooperazione e autoregolazione). Si prevede inoltre che, attraverso un'azione quasi sperimentale realizzata con studenti e docenti della quinta primaria e del primo anno della scuola secondaria di primo grado e, mediante una serie di attività didattiche basate sulla ToM, si registrerà un incremento significativo di alcune abilità ad essa associate (mentalizzazione, empatia, riflessione metacognitiva, cooperazione e autoregolazione) negli alunni coinvolti.

3. Scelte metodologiche e procedurali

Il disegno di ricerca che si è scelto di adottare nell'ambito di questo studio si articola in tre momenti principali – indagine esplorativa, indagine conoscitiva e fase di intervento – organizzati secondo una sequenza funzionale allo sviluppo degli obiettivi di ricerca.

Per quanto riguarda le prime due fasi della ricerca, corrispondenti all'indagine esplorativa e all'indagine conoscitiva, esse si sono concentrate principalmente sulla revisione sistematica della letteratura di riferimento e sul processo di costruzione e validazione di due strumenti di rilevazione: il questionario QToM *Teacher* e il questionario QToM *Student*, progettati per rilevare specifiche abilità riconducibili alla ToM nei docenti e negli studenti della scuola del primo ciclo. Si precisa, inoltre, che il processo di costruzione e validazione di entrambi gli strumenti è stato concepito come un percorso progressivo e

iterativo, articolato in più fasi successive di somministrazione (*try-out* e successive rilevazioni), volto a garantire non solo adeguati livelli di affidabilità interna, ma anche la coerenza teorica degli strumenti e una progressiva solidità della loro validità di costrutto. Nell'impianto dello studio, a ciascuna somministrazione dei questionari segue l'applicazione di una batteria costante di analisi statistiche, condotte mediante il *software* Jamovi, comprendente il calcolo dell'Alpha di Cronbach, EFA, le statistiche descrittive e l'analisi degli indici di asimmetria e curtosi. Al fine di rendere più chiaro il percorso di costruzione e validazione[1] degli strumenti, la Tabella 1 sintetizza in modo schematizzato le principali fasi del processo, indicando per ciascuna somministrazione i destinatari coinvolti, le analisi statistiche effettuate e gli interventi di riadattamento progressivamente introdotti.

Costruzione degli strumenti	Try-out	1°somministrazione	2°somministrazione
1.Questionario per la rilevazione di alcune abilità di Teoria della Mente (QToM Teacher) - rivolto ai docenti	**Destinatari:** 70 studenti universitari/ futuri docenti del CdS in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo **Riadattamento:** eliminazione degli item poco comprensibili e approfondimento delle aree significative.	**Destinatari:** 166 futuri docenti del CdS in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo e 110 docenti della scuola del primo ciclo dell' Istituto Comprensivo Rettore F. Evola di Balestrate (PA) **Analisi:** analisi di affidabilità, analisi descrittiva dei punteggi ottenuti, ANOVA ad una via per rilevare eventuali differenze significative nei punteggi degli item del questionario rispetto all'età dei partecipanti, analisi fattoriale **Riadattamento:** eliminazione di alcuni item risultati non pertinenti e integrazione di un'area risultata pertinente ai fini della rilevazione (riflessione metacognitiva).	**Destinatari:** 110 docenti della scuola del primo ciclo dell' Istituto Comprensivo Rettore F. Evola di Balestra (PA) (gli stessi della prima somministrazione) **Analisi:** analisi di affidabilità, analisi descrittiva dei punteggi ottenuti, ANOVA ad una via, analisi fattoriale **Riadattamento:** integrazione di alcuni item (in corso di svolgimento)
2. Questionario per la rilevazione di alcune abilità di Teoria della Mente - rivolto agli studenti (QToM Student)	**Destinatari:** 600 alunni della scuola del primo ciclo dell' Istituto Comprensivo Rettore F. Evola di Balestrate (PA) **(ATTUALMENTE IN FASE DI SVOLGIMENTO)**	**(DA IMPLEMENTARE NEL CORSO DELLA TERZA FASE)**	**(DA IMPLEMENTARE NEL CORSO DELLA TERZA FASE)**

Tab. 1 – Sintesi del percorso di costruzione e validazione degli strumenti di rilevazione (QToM Teacher e QToM Student)

3.1 L'indagine esplorativa

Più nello specifico, l'indagine esplorativa, avviata nel novembre 2023, ha preso le mosse da un'analisi della letteratura neuroscientifica, psicologica e pedagogica di riferimento, confluita nella stesura di una *scoping review*, condotta secondo il modello proposto da Calvani (2022).

La revisione di scopo e l'analisi sistematica delle fonti hanno rappresentato non solo un passaggio fondamentale per la ricognizione dei principali nuclei tematici emergenti nella letteratura nazionale e internazionale sulla ToM nei contesti educativi, ma hanno fornito i presupposti concettuali per l'avvio del processi di costruzione di un primo strumento di rilevazione: un questionario strutturato destinato a futuri docenti (*QToM Teacher*), volto alla misurazione di dimensioni chiave riconducibili alla ToM. In particolare, l'attenzione si è focalizzata su quattro ambiti principali: autoregolazione, cooperazione, mentalizzazione ed empatia. Il processo di validazione dello strumento ha previsto una fase preliminare

1 Per "percorso di validazione degli strumenti" non si intende qui rivendicare la costruzione di uno strumento psicometricamente affidabile in senso stretto. Pur nel rispetto del rigore delle procedure di verifica dell'affidabilità adottate, l'obiettivo è piuttosto quello di disporre di strumenti che, con un adeguato livello di validità di costrutto, consentano di rilevare le competenze oggetto di indagine nei contesti specifici in cui la ricerca è chiamata ad agire.

di *try-out*, svoltasi nel dicembre 2023, durante la quale il questionario è stato somministrato a un campione di 70 studenti del cdS in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo. I dati raccolti hanno consentito di effettuare una revisione strutturale dello strumento, portando all'eliminazione di alcuni item caratterizzati da ambiguità semantica o scarsa chiarezza. Successivamente, tra dicembre 2023 e marzo 2024, si è proceduto con la prima somministrazione su larga scala del questionario, tramite la piattaforma *Google Moduli* e in modalità anonima, che ha coinvolto un campione di 166 futuri docenti iscritti ai cdS in Scienze della Formazione Primaria e Scienze pedagogiche dell'Università degli Studi di Palermo e da 110 docenti in servizio presso la scuola del primo ciclo dell'Istituto Comprensivo "Rettore F. Evola" di Balestrate in provincia di Palermo. I risultati emersi da questa prima somminstrazione, con riferimento esclusivo al campione costituito dai futuri docenti, sono confluiti nella pubblicazione di un articolo scientifico sulla rivista *Q-Times* nel mese di gennaio 2024 (Cappuccio & Fiorello, 2024), a cui si rimanda per maggiori approfondimenti.

In generale, l'elaborazione dei dati su entrambi i campioni di convenienza presi in esame (docenti e futuri docenti) ha previsto una batteria di analisi statistiche tra cui la valutazione dell'affidabilità interna dello strumento mediante il calcolo del coefficiente dell'*Alpha di Cronbach* e l'esame dei punteggi ottenuti dalla somminisattraverso tecniche di statistica descrittiva. A completamento del processo, l'analisi fattoriale esplorativa (EFA) ha fornito indicazioni utili per il perfezionamento della struttura del questionario, portando a un riadattamento dello strumento. Nello specifico, tale revisione ha comportato l'eliminazione di alcuni item risultati poco pertinenti o ridondanti e l'integrazione di una nuova area di indagine ritenuta coerente con gli obiettivi teorici e funzionali della rilevazione: la riflessione metacognitiva.

3.2 L'indagine conoscitiva

Con riferimento alla seconda fase del disegno di ricerca, corrispondente all'indagine conoscitiva avviata nel mese di marzo 2025 e attualmente in corso di svolgimento, è stata prevista una nuova somministrazione del questionario *QToM Teacher* ai 110 docenti della scuola del primo ciclo dell'Istituto Comprensivo "Rettore F. Evola" di Balestrate, già coinvolti nella prima rilevazione. I dati raccolti, attualmente in fase di elaborazione, sono oggetto di diverse analisi statistiche, tra cui la valutazione dell'affidabilità interna dello strumento tramite il calcolo *dell'Alpha di Cronbach*, l'analisi descrittiva dei punteggi ottenuti e un'analisi, finalizzate a verificarne la struttura latente e la coerenza teorica.

Contestualmente, è in corso di attuazione anche l'adattamento del questionario QToM in una versione destinata agli studenti della scuola del primo ciclo (*QToM Student*), strutturata in modo speculare a quella rivolta ai docenti, ma calibrata sul piano linguistico e contenutistico in funzione dell'età e del livello di sviluppo cognitivo degli alunni. La somministrazione pilota di tale strumento è prevista nei mesi successivi, a partire da settembre 2025, e coinvolgerà un campione di 600 studenti appartenenti allo stesso Istituto Comprensivo prima menzionato. Così come per lo strumento "madre", anche il questionario *QToM Student* sarà in seguito sottoposto ad una prima e ad una seconda somministrazione, che consentiranno di verificarene la validità in relazione agli obiettivi della rilevazione. Parte integrante della fase di indagine conoscitiva è rappresentata anche dal processo di costruzione e validazione delle attività formative finalizzate alla promozione delle abilità di ToM identificate e definite nel corso della validazione degli strumenti di rilevazione. Anche questa componente della ricerca è attualmente in fase di sviluppo e prevede un percorso articolato in tre momenti principali. Il primo momento, coincidente con la fase di scelta delle attività, ha preso avvio dall'assunzione del costrutto teorico della ToM e delle abilità ad essa associate come riferimento centrale per la progettazione. In coerenza con la letteratura scientifica di riferimento, sono stati definiti obiettivi descritti in termini di condotte operative o di attività e sono stati selezionati i *topic* ritenuti più funzionali alla promozione delle competenze socio-cognitive, con particolare attenzione a situazioni che richiedono la comprensione di false credenze, l'interpretazione di emozioni complesse e l'assunzione di prospettive differenti (Valle et al., 2016; Hoff-

man et al., 2016). A partire da tali assunti teorici, si è dato avvio alla successiva fase di prima stesura delle attività formative, procedendo alla verifica della validità di contenuto in relazione alla rappresentatività degli obiettivi e dell'idoneità rispetto al *target* di riferimento e al contesto scolastico. La progettazione ha seguito un approccio coerente con i principi neuroeducativi che promuovono l'integrazione tra apprendimento e sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale (Gola, 2024; Rivoltella, 2024), e ha preso in considerazione le aree emerse nella costruzione degli strumenti di rilevazione: mentalizzazione, empatia, riflessione metacognitiva, cooperazione e autoregolazione. La seguente fase di validazione sperimentale, attualmente in fase di progettazione, avrà l'obiettivo di verificare l'effettiva coerenza tra le attività didattiche elaborate, il costrutto teorico della ToM e le abilità individuate nel quadro concettuale di riferimento. In tale prospettiva, si prevede di condividere e discutere le attività con i docenti di due classi quinte della scuola primaria e con il Dirigente Scolastico dell'Istituto Comprensivo "Rettore F. Evola". Il confronto collegiale sarà finalizzato alla raccolta di osservazioni, riflessioni e *feedback* che orienteranno una successiva fase di revisione e adattamento dei materiali, al fine di migliorarne l'efficacia didattica e l'aderenza agli obiettivi formativi prefissati.

3.3 L'intervento quasi-sperimentale.

Una volta conclusosi il processo di validazione delle attività formative volte alla promozione delle abilità di ToM individuate, il disegno della ricerca prevederà, a partire dal mese di gennaio 2026, l'implementazione di un intervento quasi sperimentale finalizzato a osservare l'evoluzione di tali abilità nel contesto della scuola del primo ciclo.

La scelta di attuare un intervento quasi sperimentale, che consente l'introduzione controllata dell'intervento formativo senza richiedere la randomizzazione completa dei partecipanti propria dei disegni sperimentali classici, è motivata dalla volontà di adottare un impianto metodologico compatibile con i vincoli organizzativi e didattici del contesto scolastico di riferimento. L'intervento coinvolgerà docenti e alunni del primo ciclo di istruzione dell'Istituto Comprensivo "Rettore F. Evola" di Balestrate (PA) e sarà attuato in quattro classi, di cui due appartenenti alla scuola primaria e due alla scuola secondaria di primo grado. Tra queste, una classe per ciascun grado scolastico sarà destinata a fungere da gruppo di controllo, al fine di rendere possibile un confronto sistematico con le classi sperimentali e osservare le eventuali differenze nei cambiamenti rilevati. I docenti curriculari delle classi coinvolte nell'intervento assumeranno un ruolo attivo nella realizzazione del percorso educativo, operando come guide delle attività progettate. In preparazione alla fase attuativa, è previsto pertanto un momento di formazione specifica rivolta ai docenti della durata di 5 ore, durante il quale saranno illustrati gli obiettivi generali, approfondite le abilità di ToM da sviluppare e assegnati compiti operativi da svolgere.

Durante l'intero periodo di formazione condotta dai docenti, le azioni da loro intraprese saranno monitorate attraverso *focus group*, organizzati ogni quindici giorni. La rilevazione dei dati avverrà sia nella fase di pre-test, prima dell'avvio dell'intervento, sia nella fase di post-test, al termine dello stesso. In entrambi i momenti verranno utilizzati gli strumenti costruiti e validati nelle fasi precedenti della ricerca, rispettivamente il *QToM Student* per gli alunni e il *QToM Teacher* per i docenti al fine di misurare le abilità socio-cognitive individuate come oggetto dell'intervento.

4. Lo stato dell'arte della ricerca

4.1 I risultati del processo di costruzione e validazione degli strumenti di rilevazione

Come primo esito emerso dal processo di costruzione e validazione degli strumenti di rilevazione, si restituisce la struttura finale dei due questionari elaborati nell'ambito della presente ricerca: il *QToM Stu-*

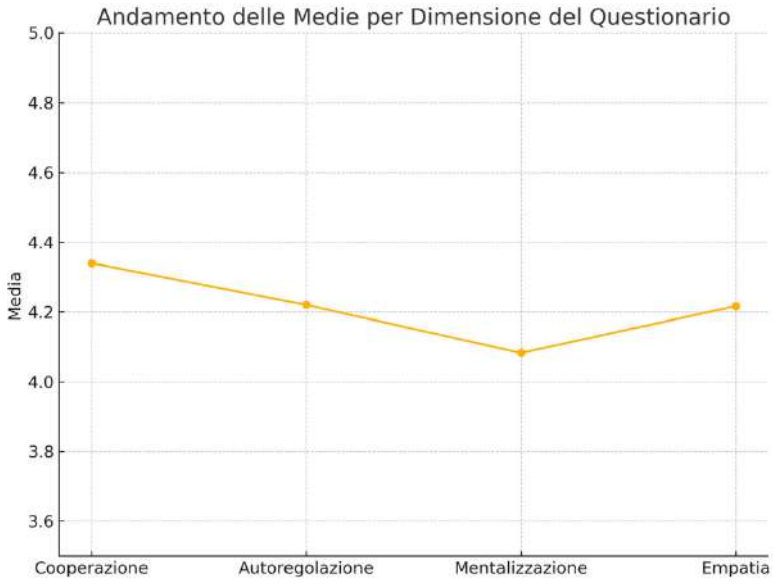
dent, rivolto agli alunni della scuola del primo ciclo, e il *QToM Teacher*, destinato ai docenti della medesima fascia scolastica. Entrambi gli strumenti sono composti da 44 item, distribuiti su una scala Likert a 5 punti, suddivisi in cinque dimensioni teoriche afferenti al costrutto della ToM: mentalizzazione, empatia, riflessione metacognitiva, cooperazione e autoregolazione. Si precisa che, nelle versioni definitive dei due strumenti, è stata introdotta, accanto alle quattro aree già previste, una quinta dimensione tematica, corrispondente alla riflessione metacognitiva. L'inserimento di questa nuova area è maturato nel corso della fase di indagine esplorativa, in seguito all'elaborazione delle prime analisi statistiche condotte sugli *scoring* derivanti dalla prima somministrazione del *QToM Teacher* che hanno evidenziato l'opportunità di ampliare la struttura teorica originaria. A rafforzare questa direzione ha contribuito anche un aggiornamento puntuale della letteratura scientifica di riferimento che ha riconosciuto un ruolo sempre più centrale alla facoltà di riflessione metacognitiva nei processi socio-cognitivi implicati nella ToM (Kuhn, 2014; Dutemple et al., 2023).

Il questionario *QToM Student*, destinato agli alunni della scuola primaria e secondaria di primo grado, è strutturato per rilevare all'interno delle cinque dimensioni teoriche specifiche manifestazioni di abilità socio-cognitive afferenti alla ToM, così come si esprimono nelle dinamiche relazionali e nei contesti di interazione scolastica: la mentalizzazione valuta la capacità di attribuire stati mentali a sé e agli altri, interpretando segnali impliciti e dinamiche relazionali; l'empatia rileva la predisposizione alla risonanza affettiva e alla disponibilità all'aiuto; la riflessione metacognitiva misura la consapevolezza rispetto ai propri processi di apprendimento e di regolazione nelle situazioni sociali; la cooperazione si concentra sull'attitudine al lavoro di gruppo e alla gestione delle relazioni; l'autoregolazione esplora la capacità di pianificare, controllare e monitorare il proprio comportamento nei contesti di apprendimento.

Nel *QToM Teacher*, rivolto ai docenti della scuola del primo ciclo, le medesime cinque dimensioni sono declinate in funzione del ruolo professionale e della pratica didattica. In particolare, la mentalizzazione misura la capacità del docente di attribuire stati mentali agli alunni e di gestire con consapevolezza le dinamiche interattive in classe; l'empatia rileva la predisposizione a cogliere segnali emotivi impliciti e a sostenere gli studenti nei momenti di difficoltà; la riflessione metacognitiva riguarda il livello di consapevolezza riflessiva sull'efficacia dell'insegnamento e sull'impatto delle strategie adottate; la cooperazione valuta l'impegno del docente nella costruzione di un ambiente educativo collaborativo; l'autoregolazione osserva la capacità di gestione consapevole delle attività, delle emozioni e del tempo in funzione delle esigenze didattiche e relazionali.

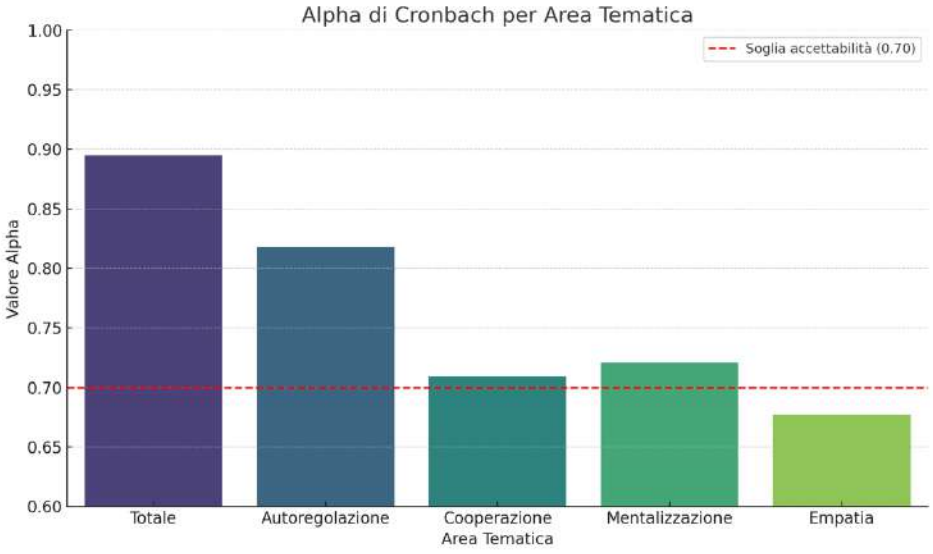
In relazione, invece, ai risultati emersi dalle analisi statistiche condotte a seguito della somministrazione degli strumenti costruiti e, più in particolare, con riferimento a quanto rilevato successivamente alla prima somministrazione del *QToM Teacher* realizzata durante la fase di indagine esplorativa con 166 futuri docenti del CdS in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Palermo e 110 docenti della scuola del primo ciclo dell' Istituto Comprensivo "Rettore F. Evola", si riportano di seguito le principali evidenze, rilevanti sia per una prima validazione dello strumento, sia per una progressiva definizione della sua struttura interna.

Nello specifico, le analisi di statistica descrittiva hanno evidenziato un andamento differenziato delle medie tra le quattro dimensioni oggetto di indagine. Va precisato che, al momento della prima applicazione del *QToM Teacher* e dunque prima dell'elaborazione delle analisi statistiche qui discusse, il questionario si articolava in quattro aree tematiche (mentalizzazione, empatia, cooperazione e autoregolazione) e non includeva ancora la dimensione relativa alla riflessione metacognitiva, introdotta solo successivamente in esito al processo di revisione dello strumento. L'area della cooperazione ha mostrato il punteggio medio più elevato, seguita dall'autoregolazione, dall'empatia e dalla mentalizzazione che ha riportato la media più bassa tra tutte le aree (Grafico 1).



Graf. 1 – Grafico a linee che mostra l'andamento delle medie per ciascuna dimensione del questionario

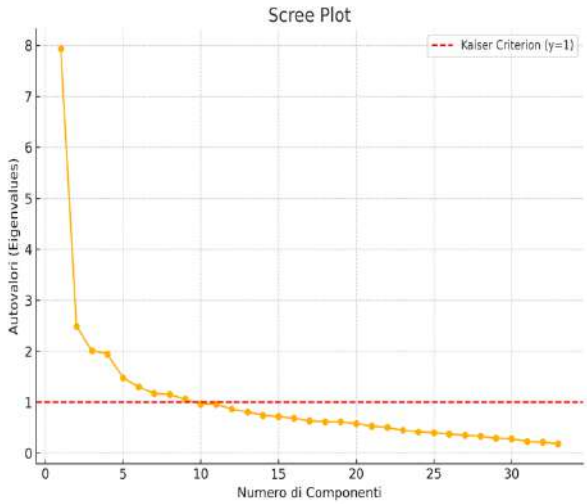
L'analisi dell'affidabilità, calcolata attraverso il coefficiente dell'*Alpha di Cronbach*, ha restituito un coefficiente complessivo pari a α = 0.895, indicativo di una buona coerenza interna dell'intero strumento. A livello delle singole dimensioni teoriche, illustrate graficamente nel Grafico 2, i valori di α erano distribuiti come segue: Autoregolazione (α = 0.818), Mentalizzazione (α = 0.721), Cooperazione (α = 0.709) ed Empatia (α = 0.677). Quest'ultima è risultata l'unica area a non raggiungere la soglia convenzionale di accettabilità (α I 0.70).



Graf. 2 – Grafico a barre che riporta i valori di Alpha di Cronbach per ciascuna area tematica del questionario

Ancora, l'analisi fattoriale esplorativa (EFA), condotta con l'obiettivo di indagare l'esistenza di strutture latenti coerenti con i costrutti teorici di riferimento, ha portato all'individuazione di quattro fattori principali. L'estrazione dei fattori è stata effettuata sulla base del *Kaiser Criterion*, secondo cui vengono considerati rilevanti i fattori che presentano un autovalore (*eigenvalue*) superiore a 1 poiché spiegano una porzione di varianza maggiore rispetto a un singolo item.

Come illustrato nel Grafico 3, il primo fattore ha mostrato una buona saturazione degli item riferibili all'area dell'autoregolazione, con carichi fattoriali elevati, una comunalità soddisfacente e una coerenza interna che suggerisce una rappresentazione stabile del costrutto. Il secondo fattore ha raccolto item riconducibili alla cooperazione. Sebbene i carichi siano risultati medi (tra 0.4 e 0.5), la presenza del costrutto è stata confermata, anche se in forma meno definita rispetto al primo fattore. Il terzo fattore ha fatto emergere item riferibili alla mentalizzazione. Tuttavia, in questo caso, i carichi sono risultati meno consistenti e la struttura fattoriale complessivamente meno nitida, suggerendo la necessità di riformulare o sostituire alcuni item per aumentarne l'aderenza e la precisione. Da ultimo, il quarto fattore è stato associato all'area dell'empatia, ma ha evidenziato carichi fattoriali piuttosto bassi (tra –0.33 e –0.38) e una comunalità debole, facendo emergere una potenziale fragilità strutturale della dimensione che potrebbe necessitare di una revisione strutturale.



Graf. 3 – Scree plot relativo all'analisi fattoriale esplorativa (EFA)[2]

4.2 I risultati del processo di costruzione e validazione delle attività formative

In riferimento ai risultati emersi dal processo di costruzione e validazione delle attività formative, progettate per la promozione delle abilità afferenti alla ToM e condotto nell'ambito della fase di indagine conoscitiva, è attualmente in corso di definizione uno schema progettuale ispirato all'impianto elaborato da Cappuccio e Maniscalco (2020). Tale schema, di cui si propone un estratto esemplificativo in Tabella 1, costituisce una prima formalizzazione delle attività didattiche pensate in coerenza con le dimensioni teoriche emerse e con gli obiettivi formativi definiti per la successiva implementazione sperimentale.

2 Il grafico mostra gli autovalori associati a ciascun componente estratto. La linea rossa rappresenta il criterio di *Kaiser* (*eigenvalue* = 1), utilizzato come soglia per selezionare i fattori da mantenere. In questo caso, i primi quattro fattori superano tale soglia e sono stati considerati significativi per la costruzione della struttura fattoriale del questionario.

Come già specificato nella sezione relativa all'indagine conoscitiva, lo schema non è stato ancora condiviso con i docenti e con il Dirigente Scolastico dell'Istituto Comprensivo presso cui si prevede l'attuazione dell'intervento. In tal senso, si intende procedere con una successiva riformulazione del dispositivo progettuale alla luce dei riscontri che emergeranno in fase di restituzione e condivisione. Dal punto di vista strutturale, lo schema progettuale si articola in quattro sezioni principali. La prima sezione è dedicata alla raccolta di dati informativi di contesto (istituzione scolastica, profilo dei destinatari, classe coinvolta, numero di alunni, ecc.), funzionali alla contestualizzazione dell'intervento. La seconda sezione, centrata sulla cornice progettuale, esplicita la finalità generale, gli obiettivi educativi specifici, i traguardi di competenza, le aree disciplinari coinvolte, le risorse necessarie e gli strumenti e le modalità previste per la valutazione.

Parte 3 – Progettazione dell'attività per la promozione di alcune abilità di ToM	
Obiettivi specifici (o.s.) dell'attività operativamente verificabili/indicatori	Cosa concretamente si può osservare negli alunni? Cosa sono in grado di fare gli alunni per dimostrare di aver raggiunto l'obiettivo? Gli o.s. devono essere descritti in maniera operativa e con maggiore concretezza di quelli di apprendimento; sono traguardi di una sequenza didattica e valutabili con una certa precisione; devono avere una definizione operativa (utilizzare criteri osservabili). Devono essere collegati agli obiettivi di apprendimento/indicatori e orientanti ai traguardi di competenza/dimensioni individuati.
Fase 1: Mentalizzazione	**DOCENTE**: Propone una storia (breve cartone animato, video, racconto orale o illustrato) in cui un personaggio agisce sulla base di una falsa credenza. Guida poi una discussione che aiuti gli studenti a distinguere ciò che sa ogni personaggio rispetto a ciò che sanno loro come osservatori esterni. **STUDENTE**: Ricostruisce i diversi punti di vista dei personaggi, confronta le informazioni a disposizione di ciascuno e riflette su come le conoscenze (o le mancanze) influenzino pensieri, emozioni e comportamenti.
Fase 2: Empatia	**DOCENTE**: Propone una situazione emotivamente significativa (es. una breve storia, una fotografia, una vignetta senza parole, una situazione problema) e pone domande-stimolo ("Cosa prova questo personaggio?", "Come ti sentiresti al suo posto?"), senza offrire definizioni o risposte. **STUDENTE**: Riconosce emozioni proprie e altrui, le collega a situazioni vissute o osservate, ascolta i pensieri degli altri compagni, provando a distinguere tra stati emotivi diversi e a comprenderne le cause.
Fase 3: Riflessione metacognitiva	**DOCENTE**: Propone un'attività che preveda strategie risolutive diverse (es. indovinello, problema logico o breve esercizio di comprensione). Alla fine, guida una discussione attraverso domande come: "Come hai affrontato il compito?", "Hai cambiato strategia? , "Cosa ti ha aiutato di più?" **STUDENTE**: Analizza la situazione, individua l'errore, riflette su come avrebbe agito e confronta le proprie strategie con quelle dei pari, avviando un processo di consapevolezza su come pensa e risolve i problemi.
Fase 4: Cooperazione	**DOCENTE**: Guida gli studenti alla riflessione sull'importanza delle abilità cooperative con una breve domanda aperta come :"Cosa significa per voi saper collaborare con gli altri a scuola?". Stimola la riflessione e apre a un confronto guidato. Successivamente, distribuisce una scheda di autoriflessione sulle abilità cooperative che lo studente esercita a scuola (con i pari e con il docente). **STUDENTE**: Compila la scheda in autonomia, riflettendo su aspetti come: ascolto, rispetto dei turni, gestione dei conflitti, collaborazione nei compiti. In un secondo momento, condivide in plenaria uno o più aspetti emersi, ascoltando e confrontandosi con le riflessioni dei compagni.
Fase 5: Autoregolazione	**DOCENTE**: Illustra e discute con la classe alcune strategie autoregolative utili per gestire attenzione, emozioni e comportamenti nella vita scolastica (es. frazionare il compito, respirazione, parole-signal, chiedere aiuto). **STUDENTE**: Riflette e individua ambiti di criticità nelle proprie competenze autoregolative compilando una scheda personale. A ciascuna area di debolezza affianca una strategia, scelta tra quelle illustrate dal docente, che ritiene utile per migliorarsi.

Tab. 2 – Esemplificazione della sezione 3 dello schema progettuale costruito con la descrizione delle attività formative per la promozione delle cinque abilità afferenti alla ToM

La terza sezione, presentata sinteticamente nella Tabella 1, è focalizzata sulla progettazione delle attività formative, articolate secondo le cinque abilità chiave individuate (mentalizzazione, empatia, riflessione metacognitiva, cooperazione, autoregolazione), e organizzate per fasi di intervento, con un' indicazione distinta dei ruoli del docente e degli esiti attesi per gli studenti. La quarta e ultima sezione è dedicata alla valutazione complessiva dell'intervento, attraverso una riflessione sugli esiti osservabili e sull'efficacia generale del percorso formativo avviato.

5. Punti di forza e di criticita della ricerca

Con l'emergere delle primi risultati della ricerca, si rende opportuno riflettere su alcune criticità che hanno accompagnato lo sviluppo dello studio al fine di esplicitare i limiti metodologici che possono

incidere sulla portata dei risultati e sulla loro trasferibilità. In questa prospettiva, le principali criticità riguardano, in primo luogo, l'esiguità numerica del campione e la sua natura non probabilistica, circostanza che comporta implicazioni significative sulla validità interna ed esterna della ricerca, nochè sulla generalizzabilità dei risultati. Considerata la configurazione del campione, come già accennato, si è si è scelto di inserire nel disegno di ricerca un intervento di formativo di natura quasi sperimentale che prevede la rilevazione dei dati prima e dopo l'intervento (pre e post- test) al fine di misurarne gli effetti sulle variabili oggetto di indagine. Proprio in relazione all'impiego dei questionari rivolti a docenti estudenti una possibile minaccia alla validità interna dello studio è rappresentata dall'effetto *testing* (Benvenuto, 2016), ovvero la tendenza dei soggetti a modificare le proprie risposte sulla base del ricordo della rilevazione precedente. Per limitare questo rischio si è ritenuto opportuno introdurre un intervallo di almeno sei mesi tra le due somministrazioni, unitamente all'inversione dell'ordine degli item nel post-test.Ulteriori areee di debolezza della ricerca sono emerse nel corso del dibattito scientifico avviato durante il XIX Seminario Dottorandi "*La ricerca nelle scuole di dottorato in Italia: docenti e dottorandi a confronto*", organizzato dalla SIRD nei giorni 3-4 giugno 2025 presso l'Università degli Studi Roma Tre. Nell'ambito del confronto con docenti e studiosi presenti è stata sollevata, tra le altre, una riflessione metodologica rilevante in merito al processo di costruzione e validazione degli strumenti impiegati nella ricerca. In particolare, è stato evidenziato come l'idea di concepire il questionario *QToM Student* come un riadattamento dello strumento destinato ai docenti (*QToM Teacher*) rischi di produrre un'impostazione metodologicamente debole, in quanto non sufficientemente senisibile all'eterogeneità tra le due popolazioni di riferimento, sia in termini di età che di sviluppo cognitivo e competenze metariflessive. E' astato di conseguenza suggerito che i due strumenti dovrebbero essere concepiti come distinti sul piano metodologico e che lo strumento rivolto agli studenti debba essere costruito *ex novo*, pur mantenendo una coerenza di fondo con il quadro teorico condiviso e le dimensioni comuni alle due versioni.

In risposta al limite evidenziato, si procederà a una revisione dell'impostazione metodologica adottata, intervenendo con specifici aggiustamenti volti a rafforzare la validità dello strumento destinato agli studenti. In particolare, si prevede di abbandonare l'idea di un riadattamento diretto del questionario rivolto ai docenti, optando invece per la costruzione di uno strumento a se stante che, pur ispirandosi alle medesime dimensioni teoriche, sia calibrato linguisticamente e strutturalmente in funzione delle caratteristiche cognitive e comunicative tipiche della popolazione scolastica di riferimento. Una possibile soluzione operativa consisterà nella riformulazione degli item attraverso modalità più narrative, contestualizzate in scenari di esperienza scolastica e sociale familiari agli studenti.

Ancora, tra i rilievi emersi durante il confronto avviato in seno al seminario, ha trovato particolare risonanza una questione di natura epistemologica riguardante il posizionamento teorico della ricerca. È stato, infatti, osservato come lo studio, pur orientandosi verso una declinazione pedagogica dei costrutti indagati, risenta ancora fortemente dell'impianto concettuale originario, mutuato dalle neuroscienze cognitive. Costrutti quali la ToM e la sincronia inter-cerebrale, da cui prende avvio l'intero impianto teorico, pongono una sfida metodologica significativa: quella di tradurre indicatori neurocognitivi, astratti e spesso di difficile operazionalizzazione, in pratiche didattiche osservabili e strumenti di rilevazione compatibili con la ricerca pedagogica sul campo.

Tale difficoltà di "trasferimento" tra ambiti disciplinari distinti - ovvero la complessità di integrare in modo coerente categorie teoriche e metodologiche provenienti da domini scientifici differenti, come le neuroscienze cognitive e la pedagogia – è frequentemente segnalata in letteratura(Bowers, 2016; Kaygısız, 2022) come una delle criticità più rilevanti nei tentativi di costruzione di cornici teoriche e operative capaci di incorporare principi provenienti dal paradigma delle neuroscienze educative all'interno della pratica didattica e della ricerca pedagogica.

Procedendo nel solco di queste riflessioni, si intende promuovere un lavoro di chiarificazione concettuale e di ri-ancoraggio epistemologico che consenta di riformulare l'impianto teorico dello studio in modo più aderente alle categorie proprie della pedagogia. Pur nella consapevolezza dei limiti che ancora permangono nel disegno di ricerca, in particolare sul piano metodologico e nella trasposizione

operativa di costrutti neurocognitivi in contesti educativi, il presente studio si configura come un primo, cauto tentativo di esplorare, da una prospettiva pedagogica, la ricaduta educativa delle evidenze neuroscientifiche relative alla ToM. In questa direzione, il contributo della ricerca risiede, da un lato, nell'aver avviato un processo di costruzione e validazione di strumenti valutativi che si sforzano di essere coerenti con la complessità relazionale e situazionale del contesto scolastico; dall'altro, nell'aver concepito e sviluppato un primo impianto di attività formative mirate alla promozione di abilità afferenti alla ToM (mentalizzazione, empatia, riflessione metacognitiva, cooperazione e autoregolazione).

Riferimenti bibliografici

Allen, J. R., & Kinsey, K. (2013). Teaching Theory of Mind. *Early Education and Development*, 24(6), 865–876. https://doi.org/10.1080/10409289.2013.745182

Agliati, A., & Ornaghi, V. (2017). Giochi linguistici e comprensione sociale nei bambini: Un intervento basato sull'uso del lessico psicologico al nido. In I. Grazzani, A. Agliati, E. Brazzelli, E. Conte, E. Farina, & V. Ornaghi (Eds.), *Relazional…mente. Ricerca psicologica sulla comprensione sociale nei contesti educativi per l'infanzia* (Atti del convegno, pp. 22-26). ISBN 978-88-90-95473-3. https://www.labpse.it/wp-content/uploads/sites/9/2017/02/Abstract-Book-22Relazional...mente22-2.pdf

Bak, P. L., Midgley, N., Zhu, J. L., Wistoft, K., & Obel, C. (2015). The Resilience Program: Preliminary evaluation of a mentalization-based education program. *Frontiers in Psychology, 6,* 753. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00753

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37–46. doi:10.1016/0010-0277(85)90022.

Brock, L. L., Kim, H., Kelly, C. L., Mashburn, A. J., & Grissmer, D. W. (2019). Theory of mind, directly and indirectly, facilitates kindergarten adjustment via verbal ability, executive function, and emotion knowledge. *Psychology in the Schools, 56*(2), 176–193. https://doi.org/10.1002/pits.22216

Bowers J. S. (2016). The practical and principled problems with educational neuroscience. *Psychological review*, *123*(5), 600–612. https://doi.org/10.1037/rev0000025

Calvani, A., De Angelis, M., Marzano, A., & Vegliante, R. (2022). State of Educational Research in Italy: A Scoping Review. *Italian Journal of Educational Research*, (29), 034–048. https://doi.org/10.7346/sird-022022-p34

Cappuccio, G., & Fiorello, E. (2024). QToM: La costruzione e validazione di un questionario per la misurazione delle abilità correlate alla Teoria della Mente. *QTimes-webmagazine*, 16(1), 297–313. https://doi.org/10.14668/QTimes_16123

Dutemple, E., Hakimi, H., & Poulin-Dubois, D. (2023). Do I know what they know? Linking metacognition, theory of mind, and selective social learning. *Journal of experimental child psychology*, *227*, 105572. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105572

Gamannossi, B. A., & Pinto, G. (2014). Theory of mind and language of mind in narratives: Developmental trends from kindergarten to primary school. *First Language, 34*(3), 262–272. https://doi.org/10.1177/0142723714535875

Grazzani, I., Ornaghi, V., Conte, E., Pepe, A., & Caprin, C. (2018). The relation between emotion understanding and theory of mind in children aged 3 to 8: The key role of language. *Frontiers in psychology*, 9, 724. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00724

Grazzani, I. (2024). Promoting theory of mind and emotion understanding in preschool settings: an exploratory training study. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1439824. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1439824

Gola, G. (2024). *Educational neuroscience in the classroom.* Cambridge Scholars Publishing.

Kaygısız, Ç. (2022). Educational Neuroscience: Issues and Challanges. *Erciyes Journal of Education*, *6*(1), 80-98. https://doi.org/10.32433/eje.990407

Kuhn, D. (2014). Theory of mind, metacognition, and reasoning: A life-span perspective. In *Children's reasoning and the mind* (pp. 301-326). Psychology Press.

Lecce, S., Caputi, M., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2017). Theory of mind and school achievement: The mediating role of social competence. *Cognitive Development,* 44, 85-97. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.08.010

Lecce, S., & Devine, R. T. (2022). Theory of mind at school: Academic outcomes and the influence of the school context. *Infant and Child Development*, 31(1), e2274. https://doi.org/10.1002/icd.2274

Lecce, S., Ronchi, L., & Devine, R. T. (2022). Mind what teacher says: Teachers' propensity for mental state language and children's theory of mind in middle childhood. *Social Development*, 31(2), 303–318. https://doi.org/10.1111/sode.12552

Lockl, K., Ebert, S., & Weinert, S. (2017). Predicting school achievement from early theory of mind: Differential effects on achievement tests and teacher ratings. *Learning and Individual Differences, 53,* 93–102. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.007

Nam, C. S., Choo, S., Huang, J., & Park, J. (2020). Brain-to-brain neural synchrony during social interactions: A systematic review on hyperscanning studies. *Applied Sciences*, 10(19), 6669. https://doi.org/10.3390/app10196669

Wellman, H. M. (2018). Theory of mind: The state of the art. *European Journal of Developmental Psychology, 15*(6), 728–755. https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1435413

Wu, J., Liu, M., & Lin, W. (2021). Impact of teacher's mental State talk on young children's theory of mind: A quasi-experiment study. *Frontiers in Psychology*, 12, 668883. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.668883

Qu, L., Shen, P., Chee, Y. Y., & Chen, L. (2015). Teachers' theory of mind coaching and children's executive function predict the training effect of sociodramatic play on children's theory of mind. *Social Development, 24*(4), 716–733. https://doi.org/10.1111/sode.12116

Rivoltella, P. C. (2024). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende* (2nd ed.). Raffaello Cortina.

The jamovi project. (2025). *jamovi* (Version 2.6) [Computer software]. https://www.jamovi.org

Valle, A., Massaro, D., Castelli, I., Sangiuliano Intra, F., Lombardi, E., Bracaglia, E., & Marchetti, A. (2016). Promoting mentalizing in pupils by acting on teachers: Preliminary Italian evidence of the "thought in mind" project. *Frontiers in Psychology,* 7. doi:10.3389fpsyg.2016.01213

I.33

Partnership per la valutazione: innovare le pratiche di valutazione nelle scuole italiane

Assessment Partnership: Innovating assessment practices in Italian schools

Giorgia Slaviero
Università di Padova,
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia E Psicologia Applicata (Fisppa)
giorgia.slaviero.1@phd.unipd.it

Il contributo presenta una ricerca dottorale finalizzata a esplorare e innovare le pratiche di valutazione nelle scuole secondarie italiane, con particolare riferimento alla prospettiva della *Student as Partners in Assessment* (SaPA), in dialogo con i modelli internazionali di Assessment for Learning (AfL) e Sustainable Assessment (SA). Attraverso un disegno di Design-Based Research a orientamento multi-metodo, articolato in più nuclei di indagine integrati, il progetto analizza lo stato dell'arte delle pratiche valutative, esamina i documenti scolastici (PTOF e RAV) di un campione rappresentativo nazionale e approfondisce, mediante studi di caso multipli, contesti che hanno sperimentato forme di valutazione partecipativa e dispositivi di feedback narrativo. I risultati delle fasi di grounding evidenziano la persistenza di una cultura valutativa prevalentemente teacher-managed e centrata sul voto, accanto alla presenza di esperienze che valorizzano la dimensione formativa e il coinvolgimento attivo degli studenti. Tali evidenze hanno orientato una fase di conjecturing volta alla formulazione di ipotesi di design per un percorso di professional learning centrato sulla partnership valutativa. Il contributo discute le implicazioni teoriche e formative di tali risultati, offrendo una riflessione sulle condizioni pedagogiche necessarie per una trasformazione partecipativa e sostenibile delle culture valutative nel contesto scolastico italiano.

Parole chiave: Assessment for Learning, Innovazione didattica, Ricerca educativa, Scuola secondaria, Valutazione partecipata.

This contribution presents doctoral research aimed at exploring and innovating assessment practices in Italian secondary schools, with particular reference to the Student as Partners in Assessment (SaPA) perspective, in dialogue with the international models of Assessment for Learning (AfL) and Sustainable Assessment (SA). Through a multi-method Design-Based Research approach, divided into several integrated areas of investigation, the project analyses the state of the art of assessment practices, examines school documents (PTOF and RAV) from a representative national sample and, through multiple case studies, explores contexts that have experimented with forms of participatory assessment and narrative feedback devices. The results of the grounding phases highlight the persistence of a predominantly teacher-managed and grade-centred assessment culture, alongside the presence of experiences that value the formative dimension and the active involvement of students. These findings guided a conjecturing phase aimed at formulating design hypotheses for a professional learning path centred on assessment partnership. The contribution discusses the theoretical and formative implications of these results, offering a reflection on the pedagogical conditions necessary for a participatory and sustainable transformation of assessment cultures in the Italian school context.

Keywords: Assessment for Learning, Educational innovation, Educational research, Secondary schools, Assessment partnership.

1. Quadro teorico di riferimento

La valutazione rappresenta uno snodo centrale nei contesti pedagogici per la sua natura intrinsecamente connessa ai processi di insegnamento e apprendimento (Grion, Restiglian & Slaviero, 2025; Boscolo, 1974). Essa è stata descritta come un "dispositivo regolatore" (Galliani, 2015) capace di orientare l'azione didattica e sostenere lo sviluppo degli studenti (Black & Wiliam, 1998; Stiggins, 2002). Se in una prima fase storica la valutazione era prevalentemente intesa come strumento di controllo e certificazione dell'apprendimento concluso (Santelli, Beccegato & Varisco, 2000), la ricerca pedagogica ne ha progressivamente evidenziato la dimensione educativa, mettendone in luce le ricadute su motivazione, autostima e coinvolgimento (Grion & Restiglian, 2019). La normativa italiana ha infatti dichiarato che la valutazione "precede, accompagna e segue" i percorsi curricolari e contribuisce al successo formativo (MIUR, 2012; 2017).

1.1 Dalla valutazione dell'apprendimento alla valutazione per l'apprendimento

La valutazione sommativa è tradizionalmente orientata alla misurazione dei risultati raggiunti rispetto a standard prefissati e si traduce in voti o giudizi sintetici (Benvenuto, 2021; Cerri & Traverso, 2015). Sebbene prevista dalla normativa (DPR 122/2009), la letteratura ha mostrato come il voto numerico possa generare effetti demotivanti e orientare gli studenti verso obiettivi di performance piuttosto che di apprendimento (Kohn, 2011; Pulfrey et al., 2011; Guskey, 2022; Picasso et al., 2023).

Con la formalizzazione della valutazione formativa (Scriven, 1967; Black & Wiliam, 1998), l'attenzione si sposta sul monitoraggio continuo e sull'uso del feedback per regolare l'insegnamento e promuovere progressi nell'apprendimento (Nigris & Agrusti, 2021). In questa prospettiva, il feedback narrativo assume un ruolo centrale: esso diventa realmente formativo quando orienta le azioni future dello studente, sostenendone una comprensione più profonda e progressiva (Black & Wiliam, 2009; Henderson et al., 2019; Grion et al., 2018).

1.2 Verso una "partnership" nella valutazione

La distinzione tra approcci valutativi può essere letta anche in relazione agli attori coinvolti. Nella valutazione sommativa e, in parte, in quella formativa, il docente mantiene un ruolo prevalente nella progettazione e nell'interpretazione dei risultati. Con la Assessment for Learning (AfL) e la Sustainable Assessment (SA) si afferma invece una prospettiva partecipativa, in cui studenti e docenti condividono responsabilità nei processi valutativi (Boud, 2000; Black & Wiliam, 2009; Grion, Serbati & Cecchinato, 2022).

L'AfL promuove la co-costruzione dei criteri e l'uso del feedback come leva per l'apprendimento continuo; la SA amplia tale prospettiva orientandola allo sviluppo di competenze autovalutative e riflessive trasferibili nel tempo, in un'ottica di *life-long learning* (Carless, 2015; Boud & Soler, 2016).

In questo quadro si colloca la prospettiva emergente della *Students as Partners in Assessment* (SaPA), intesa come un processo collaborativo e reciproco in cui studenti e docenti contribuiscono, in forme diverse ma complementari, alla progettazione, implementazione e valutazione delle pratiche di assessment e feedback (Cook-Sather, Bovill & Felten, 2014; Chan & Chen, 2023). La SaPA non implica una mera redistribuzione formale del potere valutativo, bensì la costruzione di una responsabilità condivisa all'interno di una comunità di pratica, in cui gli studenti assumono ruoli, quali co-designer, co-assessor, consulenti o co-decisori, partecipando attivamente ai processi di definizione dei criteri, di co-valutazione e di revisione delle pratiche (Chan & Chen, 2023). In tale prospettiva, il docente è chiamato a ripensare il proprio ruolo, passando da detentore esclusivo del giudizio a facilitatore di processi

dialogici e di negoziazione dei significati, in un contesto fondato su reciprocità, fiducia, responsabilità ed empowerment (Healey & Healey, 2019).

Le evidenze empiriche mostrano come le pratiche di partnership in assessment possano contribuire allo sviluppo dell'assessment literacy, della capacità di formulare giudizi informati sulla qualità del proprio lavoro e di utilizzare il feedback in chiave feed-forward (Deeley & Bovill, 2017; Thompson et al., 2017). In questa direzione, la partnership si configura come pratica democratica che sostiene l'autoregolazione e la sostenibilità dell'apprendimento nel tempo, richiedendo al contempo dispositivi di supporto, esplicitazione dei criteri e accompagnamento riflessivo (Chan & Chen, 2023).

Tale prospettiva fornisce il quadro concettuale entro cui si colloca il presente progetto di ricerca, orientato a esplorare le condizioni pedagogiche e formative che possono sostenere una trasformazione partecipativa delle culture valutative nel contesto scolastico italiano.

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

Il presente progetto di ricerca si propone di indagare, progettare e sostenere pratiche di SaPA nel contesto delle scuole secondarie italiane.

L'obiettivo generale della ricerca si articola in due fasi:

1. esplorare come la valutazione venga attualmente definita, rappresentata e praticata nelle scuole italiane, con particolare attenzione al ruolo attribuito agli studenti nei processi valutativi;
2. progettare e implementare, attraverso un approccio di Design-Based Research (DBR) (Hoadley & Campos, 2022), un modello di formazione e un ambiente di auto-apprendimento in grado di sostenere l'implementazione progressiva di pratiche di valutazione partecipativa, coerenti con la normativa vigente e con le evidenze della ricerca internazionale.

La ricerca si articola in quattro fasi interconnesse e iterative (grounding, conjecturing, iterating, reflecting) che seguono il Design-Based Research (Hoadley & Campos, 2022) e che danno luogo a quattro nuclei di indagine progressivamente integrati:

Fase di grounding: esplorazione del problema di ricerca

La prima fase è finalizzata a costruire il problema progettuale attraverso tre linee di indagine complementari.

– Il primo nucleo è dedicato all'esplorazione delle pratiche valutative attualmente impiegate nel contesto scolastico italiano. Attraverso l'analisi dei documenti istituzionali (PTOF e RAV) e lo studio di casi scolastici innovativi, si intendono indagare le concettualizzazioni, le pratiche e il ruolo degli studenti nei processi valutativi realizzati nel contesto scolastico italiano.
– Il secondo nucleo analizza il ruolo attivo degli studenti nei processi valutativi documentato all'interno della letteratura nazionale e internazionale relativa ai contesti K-12.
– Il terzo nucleo è orientato all'indagine dei modelli di formazione docenti in ambito valutativo, con particolare attenzione alla loro capacità di sostenere l'implementazione di pratiche partecipative.

Fase di conjecturing: progettazione del modello formativo

A partire dall'analisi incrociata dei risultati empirici e teorici, la ricerca mira a formulare ipotesi progettuali per un modello di formazione docente centrato sulla *Student Partnership in Assessment*, capace di integrare dimensione normativa, riflessione pedagogica e sperimentazione in classe.

Fase di iterating: implementazione in contesti scolastici

Il modello formativo viene implementato in differenti contesti di scuola secondaria (istituto professionale e liceo), al fine di analizzarne le modalità di attuazione, le dinamiche emergenti e le condizioni che ne facilitano o ostacolano la sostenibilità.

Fase di reflecting: astrazione di principi progettuali e sviluppo del toolkit

L'ultima fase è orientata all'elaborazione di principi trasferibili e alla progettazione di un ambiente digitale (valutarEducando) finalizzato a sostenere in modo continuativo l'implementazione della Student Partnership in Assessment nel contesto scolastico italiano.

In linea con la struttura del progetto in 4 fasi sopra descritta, la ricerca si articola nei seguenti interrogativi:

- RQ1. Come viene definita e praticata la valutazione nelle scuole secondarie italiane?
  - RQ1.1 Quali concettualizzazioni della valutazione emergono nei documenti istituzionali?
  - RQ1.2 Quali pratiche valutative sono descritte nei documenti analizzati?
  - RQ1.3 In che misura la valutazione è rappresentata come processo condiviso e partecipato?
- RQ2. Come è concettualizzata e implementata la Student Partnership in Assessment nella letteratura relativa ai contesti K-12?
  - RQ2.1 Come viene concettualizzata la SaPA nei contesti K-12?
  - RQ2.2 Quali pratiche di valutazione sono descritte e implementate nei contesti K-12?
  - RQ2.3 Quali ruoli vengono assegnati agli studenti nei vari processi di valutazione nell'ambito delle pratiche di partenariato nella scuola primaria e secondaria?
  - RQ2.4 Quali condizioni pedagogiche, organizzative e contestuali influenzano l'attuazione e i risultati della SaPA nei contesti K-12?
- RQ3. Quali modelli di formazione docenti supportano pratiche valutative orientate alla partecipazione e all'apprendimento?
  - RQ3.1 Quali approcci formativi risultano maggiormente coerenti con una visione della valutazione come pratica condivisa?
  - RQ3.2 Quali condizioni favoriscono la sostenibilità delle innovazioni valutative nei contesti scolastici?
- RQ4. In che modo la formazione degli insegnanti può favorire la valutazione partecipativa tra insegnanti e studenti?
- RQ5. Come viene attuata la proposta formativa nei diversi contesti scolastici secondari?
  - RQ5.1 Quali trasformazioni emergono nelle pratiche e nelle rappresentazioni della valutazione da parte dei docenti?
  - RQ5.2 Quali forme di supporto continuativo risultano necessarie per garantire la sostenibilità nel tempo delle pratiche di partnership valutativa?
- RQ6. Quale supporto continuo aiuta gli insegnanti a sostenere la "Partnership degli studenti nella valutazione"?

I risultati delle fasi di grounding, iterating e reflecting costituiscono la base per la definizione di principi progettuali trasferibili e per la costruzione di un ambiente digitale di supporto alla professionalità docente, orientato a promuovere una cultura della valutazione partecipativa, trasparente e centrata sull'apprendimento.

3. Scelte metodologiche e procedurali

Il progetto di ricerca adotta un disegno di Design-Based Research (DBR) considerato come un approccio *mixed-methods* (Creswell, 2014; Garofano, 2024) che utilizza strumenti quantitativi e qualitativi orientati alla progettazione e implementazione, in un processo iterativo, di interventi educativi in contesti autentici, con l'obiettivo di produrre conoscenza teoricamente fondata e trasferibile (Amiel & Reeves, 2008; Barab & Squire, 2004; Perrella & Limone, 2020; Hoadley & Campos, 2022).

In particolare, il DBR consente di collegare in modo sistematico le congetture di design ai processi di apprendimento osservati nei contesti reali, generando conoscenza "utilizzabile" per la pratica educativa, sotto forma di principi di progettazione, pattern e teorie di dominio radicate in situ ma trasferibili ad ambienti simili (Sandoval, 2004; Design-Based Research Collective, 2003; Hoadley & Campos, 2022; Amiel & Reeves, 2008). Come sottolineato da Barab e Squire (2004), la DBR si distingue dai disegni sperimentali tradizionali proprio perché assume la complessità del contesto come parte costitutiva dell'oggetto di studio.

Il progetto di ricerca si articola quindi nel disegno illustrato in Fig.1.

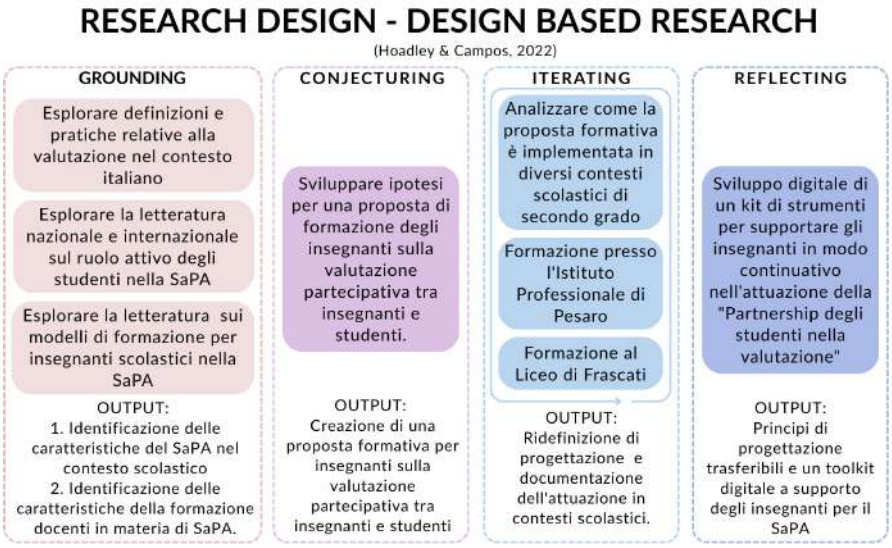


Fig. 1 – Disegno di ricerca DBR

In particolare, in seguito (Fig. 2) sono riportate le differenti fasi di ricerca e i relativi strumenti utilizzati.

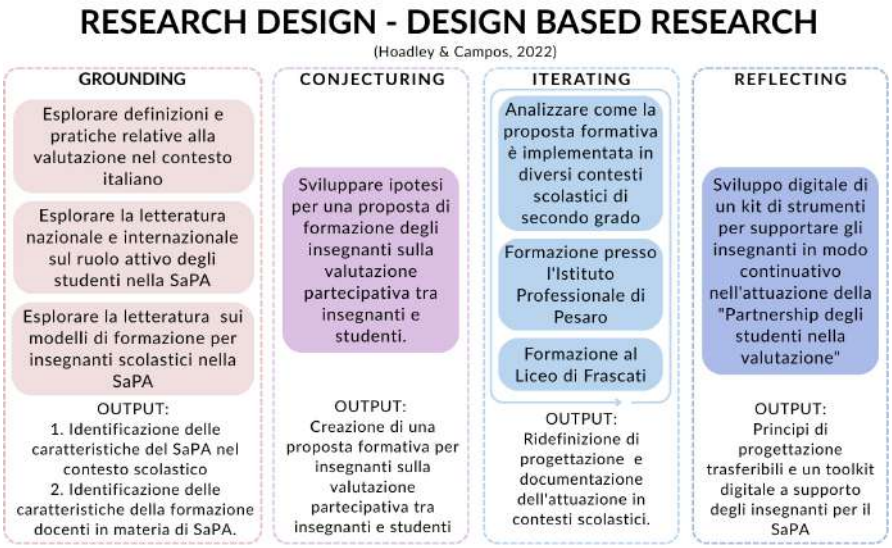


Fig. 2 – Strumenti di ricerca

4. Discussione dei dati raccolti

4.1 RQ1. Come viene definita e praticata la valutazione nelle scuole secondarie italiane?

Analisi Piani Triennali dell'Offerta Formativa e Rapporti di Autovalutazione

Per rispondere alla prima domanda di ricerca, sono stati presi in considerazione due documenti scolastici che svolgono la funzione di valutazione del sistema scolastico ma che trattano il tema della valutazione dell'apprendimento:

– Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF)
– Relazione di Autovalutazione (RAV)

Ai sensi del Decreto del Presidente della Repubblica 80/2013, ogni scuola è tenuta a compilare entrambi i documenti seguendo il modello proposto dal Ministero dell'Istruzione e del Merito e a renderli pubblici affinché chiunque possa conoscere i progetti e le attività educative promossi in ciascuna scuola.

La popolazione di riferimento per questa analisi è costituita da tutte le scuole secondarie di primo e secondo grado presenti in Italia. Per ottenere questo elenco, abbiamo utilizzato il Portale Unico dei Dati Scolastici creato dal Ministero dell'Istruzione e del Merito, dove è possibile visualizzare tutte le singole scuole italiane di ogni tipo e livello.

Il file iniziale scaricato dal Portale è stato ripulito in modo che ogni scuola comprensiva o istituto di istruzione superiore fosse riportato nel file di analisi con una frequenza pari a 1 (in precedenza, ogni scuola era elencata nel file del Ministero per le singole sedi scolastiche e quindi con frequenze maggiori o uguali a 1), ottenendo un totale di 4904 scuole secondarie inferiori e 2853 scuole secondarie superiori.

Successivamente, è stato individuato un campione rappresentativo di scuole, mantenendo la distinzione tra scuole secondarie di primo e secondo grado, corrispondente al 5% della popolazione totale (con un livello di confidenza del 95% e una deviazione standard del 50%).

Il campione rappresentativo delle scuole secondarie di primo grado, suddiviso per regione, è composto da 357 scuole.

Per quanto riguarda il campione delle scuole secondarie di secondo grado, si è ritenuto essenziale suddividere il campione non solo per regione, ma anche per tipo di scuola secondaria. Dal campione totale composto di 2853 istituti scolastici, si è ottenuto un campione rappresentativo di 369 scuole secondarie di secondo grado.

Per ciascuna scuola del campione rappresentativo dei due sistemi scolastici, sono stati scaricati i due documenti PTOF e RAV e sono stati analizzati i seguenti capitoli:

– Valutazione dell'apprendimento (nel PTOF)
– Curriculum, pianificazione e valutazione (nel RAV)

Il processo di analisi è stato condotto attraverso un'analisi qualitativa del contenuto, supportata dal software ATLAS.ti 24, da parte di due giudici indipendenti, secondo un approccio bottom-up ispirato al modello di analisi tematica di Braun e Clarke (2012).

– In una prima fase, i ricercatori hanno elaborato in modo indipendente codici preliminari, lavorando in parallelo e individuando parole chiave, espressioni ricorrenti e nuclei di significato presenti nei testi.
– È seguita una fase di confronto e negoziazione collaborativa finalizzata alla discussione dei significati attribuiti ai codici e alla costruzione di una base interpretativa condivisa. Tale processo ha consentito di affinare i criteri di codifica e di giungere alla definizione di 180 e 198 codici di analisi (rispettivamente per le scuole del primo grado e del secondo grado).
– In un secondo ciclo, è stata realizzata una codifica focalizzata (Tarozzi, 2008), attraverso l'aggregazione e il raffinamento dei codici iniziali in cinque macro-categorie tematiche, corrispondenti alle principali aree di indagine che hanno orientato il format dell'intervista e la successiva interpretazione dei dati.

L'intero processo è stato gestito mediante ATLAS.ti 24.

Molti codici sono stati costruiti a partire da espressioni presenti testualmente nei documenti scolastici; tuttavia, in numerosi casi tali riferimenti a concetti e pratiche valutative risultano formulati in modo dichiarativo e non accompagnati da descrizioni operative o esempi concreti. Ciò costituisce un limite dell'analisi, poiché non sempre è stato possibile approfondire in modo puntuale il significato attribuito dalle scuole ai termini utilizzati.

Si intende quindi presentare i dati dell'analisi relativa alle concettualizzazioni della valutazioni che sono state rilevate dalle prime analisi dei documenti.

Per quanto riguarda le concettualizzazioni della valutazione, emergono dei dati concordi tra il primo e il secondo grado (Tab.1).

Concettualizzazione della valutazione					
Scuole secondarie di primo grado			**Scuole secondarie di secondo grado**		
Concettualizzazioni	**Fq.**	**%**	**Concettualizzazioni**	**Fq.**	**%**
Formativa	320	33,90%	Formativa	189	25,40%
Collegiale e condivisa	175	18,54%	Equa ed accurata	155	20,83%
Sommativa	95	10,06%	Sommativa	138	18,55%
Per l'apprendimento	95	10,06%	Collegiale e condivisa	112	15,05%
Diagnostica	53	5,61%	Oggettiva e omogenea	40	5,38%

Equa ed accurata	52	5,51%	Utile e significativa	39	5,24%
Educativa	51	5,40%	Educativa	38	5,11%
Orientativa e volta al miglioramento	32	3,39%	Orientativa e volta al miglioramento	25	3,36%
Utile e significativa	27	2,86%	Sostenibile	8	1,08%
Oggettiva ed omogenea	24	2,54%	Totale	744	100,00%
Personalizzata e descrittiva	15	1,59%			
Sostenibile	5	0,53%			
Totale	944	100,00%			

Tab. 1 – Concettualizzazioni della valutazione

I risultati illustrano l'utilizzo prevalente del concetto di "valutazione formativa" (34,73% per il primo grado e 25,91% per il secondo grado). Tale dato è conforme con quanto viene ribadito nella normativa relativa alla valutazione degli apprendimenti nei due ordini scolastici.

Solamente nelle scuole secondarie di primo grado è citata la valutazione per l'apprendimento mentre in entrambi gli ordini scolastici è riportata la dicitura "valutazione sommativa".

In merito alle pratiche e strumenti valutativi (RQ1.2) i risultati dell'analisi effettuate sono i seguenti (Tab.2):

Pratiche e strumenti valutativi					
Scuole secondarie di primo grado			**Scuole secondarie di secondo grado**		
Pratiche e strumenti	**Fq.**	**%**	**Pratiche e strumenti**	**Fq.**	**%**
Prova valutativa	462	38,21%	Prova valutativa	724	58,25%
Verifica	184	15,22%	Verifica	205	16,49%
Osservazione	148	12,24%	Autovalutazione degli studenti	78	6,28%
Autovalutazione degli studenti	118	9,76%	Elaborato individuale	78	6,28%
Riprogettazione post-valutazione	99	8,19%	Osservazione	54	4,34%
Elaborato individuale	88	7,28%	Compito autentico, di realtà e prova aperta	36	2,90%
Compito autentico, di realtà e prova aperta	47	3,89%	Elaborati di gruppo	21	1,69%
Colloqui e conversazioni di gruppo	17	1,41%	Colloqui e conversazioni di gruppo	14	1,13%
Diario di bordo e riflessioni personali	16	1,32%	Documentazione	12	0,97%
Elaborato di gruppo	16	1,32%	Riprogettazione post-valutazione	7	0,56%
Documentazione	9	0,74%	Autovalutazione dei docenti	6	0,48%
Valutazione tra pari	5	0,41%	Diario di bordo e riflessioni personali	6	0,48%
Totale	1209	100,00%	Valutazione fra pari	2	0,16%
			Totale	1243	100,00%

Tab. 2 – Pratiche e strumenti valutativi

Per poter rispondere alla domanda di ricerca 1.3 sono stati creati i codici di analisi riportati in Tab.3. Nel processo di codifica è stata operata una distinzione tra i riferimenti alla valutazione "comune" e

quelli alla valutazione "condivisa": il termine *comune* è stato utilizzato per indicare pratiche e criteri condivisi esclusivamente tra docenti (in ottica collegiale), mentre *condivisa* è stato attribuito ai casi in cui il processo valutativo risultava esplicitamente esteso anche ad alunne/i e famiglie.

La valutazione come processo condiviso					
Scuole secondarie di primo grado			**Scuole secondarie di secondo grado**		
Processo condiviso	**Fq.**	**%**	**Processo condiviso**	**Fq.**	**%**
Criteri comuni	123	44,40%	Criteri comuni	206	37,39%
Condivisione con studenti	41	14,80%	Griglia di valutazione comune	130	23,59%
Condivisione con famiglie	35	12,64%	Strumenti comuni	48	8,71%
Strumenti comuni	24	8,66%	Modalità comuni	37	6,72%
Griglia di valutazione comune	20	7,22%	Prova comune	34	6,17%
Criteri condivisi	9	3,25%	Criteri condivisi	27	4,90%
Modalità comuni	9	3,25%	Condivisione con studenti	25	4,54%
Condivisione con colleghi	7	2,53%	Rubrica di valutazione comune	21	3,81%
Pratiche comuni	4	1,44%	Condivisione con famiglie	7	1,27%
Descrittore comune	2	0,72%	Strumenti condivisi	5	0,91%
Verifica comune	2	0,72%	Pratiche comuni	4	0,73%
Modalità condivise	1	0,36%	Griglia di valutazione condivisa	3	0,54%
Totale	277	100,00%	Condivisione con colleghi	1	0,18%
			Livelli comuni	1	0,18%
			Modalità condivise	1	0,18%
			Rubrica di valutazione condivisa	1	0,18%
			Totale	551	100,00%

Tab. 3 – La valutazione come processo condiviso

I dati relativi alle concettualizzazioni della valutazione (Tab.1) mostrano una netta prevalenza della valutazione formativa (33,90% nel primo grado; 25,40% nel secondo grado), in linea con quanto è previsto dalle Indicazioni Nazionali (2012) che attribuiscono alla valutazione una funzione preminentemente formativa e regolativa dei processi di apprendimento, e con il D. Lgs. 62/2017, che la definisce parte integrante del processo educativo e orientata al successo formativo. Nel primo grado compare inoltre la dicitura "per l'apprendimento" (10,06%) mentre nel secondo grado assumono maggiore rilievo espressioni quali "equa ed accurata" (20,83%) e "oggettiva e omogenea" (5,38%), che richiamano con forza le istanze di trasparenza, coerenza e uniformità esplicitamente sottolineate dal D. Lgs. 62/2017. Particolarmente significativa è anche la frequenza della dimensione "collegiale e condivisa" (18,54% e 15,05%), che rispecchia il richiamo normativo ai criteri deliberati dagli organi collegiali e alla corresponsabilità educativa tra scuola e famiglie.

I dati relativi alle pratiche e agli strumenti valutativi (Tab.2) mostrano una netta prevalenza di dispositivi tradizionali di verifica. Nel primo grado, la "prova valutativa" rappresenta il 38,21% e il 58,25% delle occorrenze della categoria, seguita da "verifica" (15,22% e 16,49%) e "osservazione" (12,24% e 4,34%). Le pratiche maggiormente riconducibili a un paradigma partecipativo o riflessivo risultano percentualmente più contenute: l'"autovalutazione degli studenti" si attesta al 9,76% nel primo grado e al 6,28% nel secondo mentre la "valutazione tra pari" rimane residuale (0,41% nel primo grado; 0,16% nel secondo).

L'analisi della valutazione come processo "comune" o "condiviso" (Tab.3) rafforza i dati già emersi dalle pratiche valutative. In entrambi gli ordini scolastici prevalgono nettamente i riferimenti a criteri e strumenti "comuni", cioè condivisi tra docenti (44,40% e 37,39% delle occorrenze della categoria) seguite dalle griglie di valutazione comuni (7,22% e 23,59%) e strumenti comuni (8,66% e 8,71%).

Molto più contenuti risultano invece i riferimenti alla condivisione con studenti e famiglie: nel primo grado la "condivisione con studenti" si attesta al 14,80% e con le famiglie al 12,64%; nel secondo grado tali percentuali scendono rispettivamente al 4,54% e all'1,27%.

Nel loro insieme, i dati delineano una forte coerenza lessicale con il dettato normativo, ma una traduzione pedagogica solo parziale dei principi dichiarati. La formatività appare interiorizzata sul piano discorsivo, ma non sempre accompagnata da dispositivi capaci di redistribuire ruoli e responsabilità valutative. In particolare, la maggiore enfasi, nel secondo grado, su istanze di oggettività, equità e uniformità suggerisce la persistenza di una cultura valutativa orientata alla certificazione e alla comparabilità, che tende a rafforzare una configurazione prevalentemente teacher-managed del processo. Si configura così una tensione tra normativa e cultura professionale: se il quadro legislativo promuove una valutazione regolativa e orientata all'apprendimento, le pratiche documentate mostrano una trasformazione ancora incompleta in senso partecipativo. Tale scarto rappresenta uno snodo critico che potrebbe sostenere l'attivazione di interventi formativi mirati a sostenere un'evoluzione più profonda delle culture valutative scolastiche.

Studi di caso multipli

Accanto a questa analisi a livello nazionale, si è inteso realizzare uno studio di caso multiplo su due contesti scolastici che stanno sperimentando, dall'a.s. 2023/2024, una valutazione alternativa. Lo studio di caso multiplo è una forma di indagine empirica volta a esaminare un fenomeno contemporaneo nel suo contesto di vita reale (Yin, 2005). Esso consente di affrontare domande di ricerca di tipo "come" e "perché" all'interno dei contesti, avvalendosi di fonti multiple di evidenza e di un processo di triangolazione dei dati al fine di attuare una "generalizzazione analitica" fondata sulla comparazione tra contesti e sull'elaborazione teorica dei risultati, piuttosto che una generalizzazione statistica (Yin, 2005; Stake, 2006).

Le due scuole analizzate all'interno dello studio di caso multiplo sono un liceo e un istituto professionale situati rispettivamente a Frascati (RM) e Pesaro (PU).

In ogni scuola sono stati organizzati focus group con alunne/i, insegnanti e famiglie, nonché interviste con il Dirigente Scolastico e la referente del progetto di valutazione sperimentale o Funzione strumentale per la valutazione. In Tabella 4 sono sintetizzate le caratteristiche delle due sperimentazioni in ambito valutativo che sono state desunte dalle interviste realizzate al Dirigente Scolastico e alla Funzione Strumentale per la Valutazione nelle due scuole.

Dimensione	Liceo a Frascati (RM)	IIS a Pesaro (PU)
Formazione alla valutazione pregressa dei docenti	Breve percorso di formazione antecedente l'avvio della sperimentazione	Nessuna formazione pregressa
Finalità della sperimentazione	Miglioramento del benessere scolastico di alunne e alunni	Miglioramento della didattica
Struttura del feedback docente	Parzialmente condivisa	Nessuna condivisione tra docenti
Coinvolgimento delle famiglie	Limitata	Limitata

Tab. 4 – Caratteristiche contesti scolastici coinvolti nello studio di caso multiplo

Nelle due scuole sono stati svolti dei focus group con docenti, alunne/i e famiglie per indagare le percezioni dei soggetti coinvolti rispetto alla sperimentazione in ambito valutativo che si stava svolgendo nell'a.s. 2023/2024. La tabella 5 sintetizza i principali esiti dell'analisi tematica dei focus group realizzati nei due contesti scolastici, restituendo in chiave comparativa le percezioni emerse tra studenti, docenti e famiglie rispetto alla sperimentazione della valutazione narrativa.

Categoria di analisi	Liceo a Frascati (RM)	IIS a Pesaro (PU)
Percezioni di alunne e alunni e impatto emotivo	Gli studenti raccontano che il feedback narrativo riduce l'ansia da prestazione (17,61%) e favorisce una maggiore consapevolezza del proprio apprendimento (51,35%); tuttavia emerge un disorientamento rispetto alla valutazione finale (18,31%).	Le dichiarazioni riportano una percezione ambivalente della sperimentazione: si osserva un miglioramento dell'autostima e una diminuzione dell'ansia (12,5%), ma persistono incertezza e legame emotivo al voto numerico (12,5%).
Percezioni dei docenti e Sostenibilità professionale	Nel caso di Frascati emerge una rappresentazione prevalentemente positiva della sperimentazione: il 52,5% delle occorrenze sottolinea la funzione del feedback nel rendere visibili progressi e aree di miglioramento; permane tuttavia un carico di lavoro percepito come gravoso (8,45%) e la richiesta di maggiore coordinamento collegiale.	Le occorrenze si concentrano principalmente sulle differenze nei metodi valutativi tra docenti (23,08%) e sulle criticità legate alla gestione del tempo e delle classi numerose (30,76%), restituendo una percezione della sperimentazione centrata soprattutto sulle difficoltà organizzative e operative.
Trasparenza e relazione scuola–famiglia	Le famiglie attribuiscono prevalentemente valore al feedback e alla sua funzione esplicativa (54,17%), riconoscendone anche l'impatto sugli apprendimenti (22,22%) e sulla dimensione della condivisione (12,5%); permane tuttavia una quota di incertezza legata alle prospettive di cambiamento e alla comprensione dei criteri valutativi (11,11%).	Le famiglie concentrano le proprie percezioni soprattutto sull'assenza di un'organizzazione chiara della sperimentazione (66,7%) e sulle difficoltà connesse alla gestione delle classi numerose (33,3%), evidenziando una richiesta di maggiore strutturazione e trasparenza.

Tab. 5 – Principali risultati dei focus group nello studio di caso multiplo

La comparazione tra i due casi studio evidenzia come l'innovazione valutativa non produca effetti omogenei, ma risulti strettamente connessa al grado di strutturazione organizzativa e di accompagnamento professionale che la sostiene. Nel contesto di Frascati, la presenza di una breve formazione pregressa e di un modello progressivamente condiviso sembra favorire una percezione più articolata e riflessiva della sperimentazione da parte di studenti, docenti e famiglie, pur in presenza di tensioni legate al carico di lavoro e alla transizione culturale dal voto numerico al feedback narrativo. Al contrario, nel caso di Pesaro, l'assenza di un'infrastruttura formativa strutturata si riflette in una maggiore focalizzazione sulle criticità organizzative e sulla frammentarietà delle pratiche, con ricadute sulla percezione di coerenza e trasparenza del processo valutativo.

Nel loro insieme, i due casi non configurano modelli alternativi di efficacia della valutazione narrativa, quanto piuttosto due condizioni differenti di implementazione. L'analisi comparativa suggerisce che la sostenibilità e la qualità delle pratiche valutative partecipative dipendano meno dallo strumento adottato e più dall'ecosistema professionale e organizzativo che ne orienta l'attuazione.

4.2 RQ2. Come è concettualizzata e implementata la Student Partnership in Assessment nella letteratura relativa ai contesti K-12?

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca, sono state condotte due revisioni sistematiche della letteratura (una a livello internazionale, l'altra nel contesto nazionale italiano), finalizzate ad approfondire il tema della Students as Partners in Assessment (SaPA) nel contesto scolastico. Entrambe le revisioni sono state progettate secondo un protocollo definito ex ante e strutturato in coerenza con le linee guida PRISMA (Moher et al., 2015), al fine di garantire trasparenza, replicabilità e tracciabilità del processo di selezione degli studi.

La revisione internazionale si configura come una rielaborazione sistematica di un precedente studio pubblicato (Nieminen et al., 2025). A partire dalla medesima stringa di ricerca, l'indagine è stata circoscritta agli studi afferenti esclusivamente al contesto scolastico (K–12), aggiornando la copertura temporale dal 2023 al 2025. La ricerca nei database è stata condotta nell'ottobre 2025 sui database Education Resources Information Center (ERIC) , Web Of Science (WOS) e Scopus mentre le fasi di screening e analisi si sono protratte fino a febbraio 2026.

Parallelamente, è stata realizzata una revisione sistematica a livello nazionale, volta a garantire una lettura comparativa con il contesto internazionale. Sono state selezionate le riviste italiane incluse nell'elenco ANVUR dell'Area 11 fascia A valido ai fini ASN 2023–2025, quarto trimestre (n = 59). Poiché l'applicazione della stringa internazionale non produceva risultati pertinenti in diverse riviste, è stata elaborata una stringa semplificata e maggiormente aderente al lessico scientifico nazionale ("valutazione" AND "scuola"), mantenendo invariati i criteri di inclusione ed esclusione. L'unica differenziazione ha riguardato il filtro temporale, non applicato nella medesima forma al contesto italiano, al fine di intercettare l'intera produzione scientifica rilevante sul tema pubblicata dal 2021 al 2025.

La consultazione della letteratura in visione elettronica è stata possibile attraverso l'utilizzo del servizio di Auto-Proxy fornito dalla Biblioteca digitale dell'Università degli studi di Padova.

Per la selezione degli articoli di ricerca sono stati quindi considerati i seguenti criteri di inclusione ed esclusione (Tab. 5):

Criteri	Inclusione	Esclusione
Anno di pubblicazione	Dopo il 2023 (a livello internazionale) 2021 - 2025 (a livello nazionale)	Prima del 2023 (a livello internazionale) Prima del 2021 (a livello nazionale)
Lingua	Inglese e Italiano	Tutte le altre lingue
Ambito	Scuola	Tutti gli altri ambiti (ad esempio HE)
Caratteristiche dell'articolo	Full text available Peer reviewed only Articolo di ricerca	Tutti i documenti che non sono disponibili in full text Relazione Atti di conferenze Libri

Tab. 5 – Criteri di inclusione ed esclusione per le systematic review

Per presentare la sintesi degli studi selezionati per l'analisi tematica che permetterà di rispondere alle domande di ricerca, sono stati costruiti i due diagrammi di flusso delle linee guida del PRISMA (Moher et al., 2015) riportati in Fig. 3 e 4.

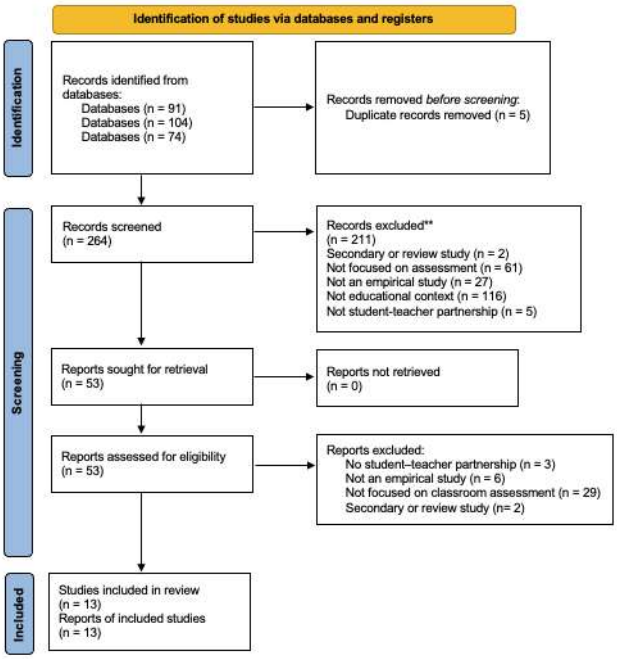


Fig. 3 – Diagramma di flusso PRISMA per la revisione sistematica a livello internazionale

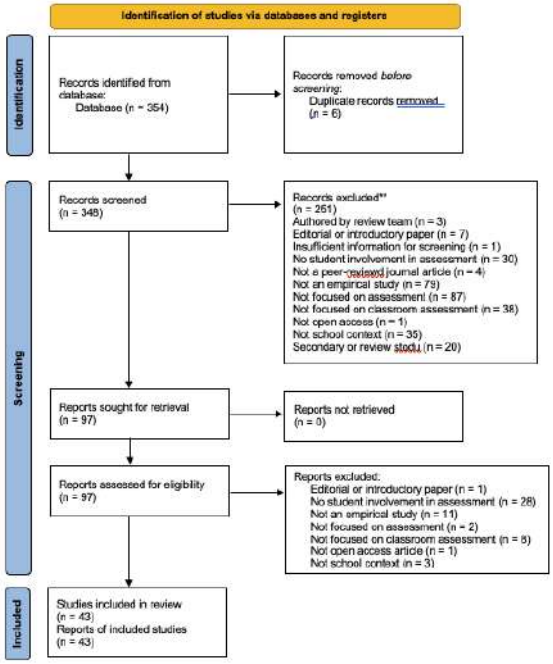


Fig. 4 – Diagramma di flusso PRISMA per la revisione sistematica a livello nazionale

La fase di analisi tematica qualitativa degli studi selezionati è attualmente in corso; pertanto, nel presente contributo ci si è limitati a descrivere l'impianto metodologico della revisione.

4.3 RQ4. In che modo la formazione degli insegnanti può favorire la valutazione partecipativa tra insegnanti e studenti?

La fase di grounding ha messo in evidenza, da un lato, la persistenza di una valutazione prevalentemente teacher-managed e centrata sul voto e, dall'altro, il potenziale delle pratiche dialogiche nel sostenere forme di scaffolded student agency in cui gli studenti diventano co-attori dei processi valutativi assieme ai docenti come definito dalla valutazione per l'apprendimento e sostenibile (Black & William, 2009; Grion, Serbati e Cecchinato, 2022).

La seconda fase del progetto si configura come momento di *conjecturing*, ossia di elaborazione di ipotesi di design orientate all'azione. In questa fase, si intende tradurre le criticità e le potenzialità rilevate nella fase precedente in congetture operative capaci di guidare la progettazione di un percorso di professional learning per docenti centrato sulla *Student as Partners in Assessment*.

In particolare, si ipotizza che la promozione di pratiche valutative partecipative richieda:

- una strutturazione progressiva e guidata del coinvolgimento studentesco nei processi valutativi;
- la co-progettazione di artefatti valutativi condivisi (criteri, rubriche, strumenti di feedback) capaci di rendere trasparenti i processi decisionali;
- un lavoro esplicito sulle culture del voto e sulle credenze professionali che ne sostengono la centralità;
- dispositivi di accompagnamento e riflessione continuativa che rendano sostenibile l'innovazione nel tempo.

Tali ipotesi costituiscono il quadro congetturale che orienta la successiva fase di iterating, in cui il modello formativo viene implementato, osservato e progressivamente raffinato nei contesti scolastici coinvolti.

Le RQ 3, 5 e 6 connesse alle altre fasi del progetto di ricerca sono attualmente in corso di sviluppo nell'ambito dei cicli iterativi del DBR. In coerenza con lo stato di avanzamento della ricerca, i relativi risultati empirici non sono pertanto riportati nel presente contributo, che si concentra sulle evidenze emerse dalle fasi di grounding e conjecturing.

6. Punti di forza e di criticita della ricerca (anche in relazione a possibili ricadute sui contesti educativi e didattici)

La ricerca presenta elementi di forza rilevanti, in primo luogo l'adozione di un disegno di Design-Based Research che integra analisi documentale su campione nazionale, studio di caso multiplo e progettazione formativa in un impianto iterativo (Hoadley & Campos, 2022; Sandoval, 2004). Tale configurazione consente di connettere sistematicamente evidenze empiriche e sviluppo di ipotesi progettuali, superando una logica meramente descrittiva e orientando la ricerca verso la produzione di conoscenza trasferibile.

Un ulteriore punto di forza risiede nel dialogo costante tra dati empirici e quadro teorico internazionale. I modelli di Assessment for Learning e Sustainable Assessment (Black & Wiliam, 2009; Carless, 2015; Boud & Soler, 2016; Grion, Serbati & Cecchinato, 2022) hanno costituito non solo una lente interpretativa del contesto italiano, ma anche un riferimento generativo per la formulazione delle congetture progettuali. In particolare, l'emergere di pratiche di feedback narrativo, co-costruzione dei criteri e coinvolgimento studentesco appare coerente con la prospettiva della Student as Partners in Assessment

(Nieminen et al., 2025), pur all'interno di una cultura valutativa ancora fortemente segnata dalla centralità del voto.

Tra le criticità, va riconosciuta la complessità multilivello del fenomeno indagato. Come evidenziato da Grion e Restiglian (2019), la valutazione è un atto educativo situato, intrecciato a dimensioni organizzative, normative e culturali. Ciò rende difficile isolare variabili causali univoche e impone una lettura contestualizzata dei risultati. Analogamente, la natura qualitativa degli studi di caso limita la generalizzabilità statistica, pur consentendo una generalizzazione analitica (Yin, 2005; Stake, 2006) utile alla costruzione di principi trasferibili.

Un'ulteriore criticità riguarda l'eterogeneità delle condizioni di implementazione delle pratiche innovative: differenze nei livelli di formazione, nella strutturazione organizzativa e nel coordinamento collegiale incidono significativamente sulla qualità e sulla sostenibilità delle esperienze di valutazione narrativa. Tale elemento conferma quanto sottolineato dalla letteratura sulla necessità di accompagnamento professionale continuo per rendere stabili le innovazioni valutative (Carless, 2015; Grion & Serbati, 2017).

Nonostante tali limiti, la ricerca offre ricadute rilevanti per i contesti educativi. I risultati suggeriscono che la valutazione, se reinterpretata in chiave partecipativa, possa fungere da leva di miglioramento della qualità dell'insegnamento e del benessere scolastico (Slaviero, Doria & Grion, 2025). L'integrazione di feedback narrativo, trasparenza dei criteri e coinvolgimento progressivo degli studenti può favorire motivazione intrinseca, consapevolezza metacognitiva e sviluppo di competenze valutative durature, in linea con la prospettiva della Sustainable Assessment (Boud & Soler, 2016). In questa direzione, il contributo non si limita a documentare pratiche esistenti, ma propone condizioni e orientamenti per sostenere una trasformazione culturale della valutazione nel sistema scolastico italiano.

Riferimenti bibliografici

Amiel, T., & Reeves, T. C. (2008). Design-based research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda. *Educational Technology & Society, 11*(4), 29–40.

Barab, S. A., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences, 13*(1), 1–14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1

Benvenuto, G. (2021). *La valutazione formativa. Per una didattica inclusiva.* In E. Nigris & G. Agrusti (Eds.), *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 7–18). Pearson.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan, 80*(2), 139–148.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Boscolo, P. (1974). *Psicologia e valutazione dell'apprendimento.* La Nuova Italia.

Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education, 22*(2), 151–167. https://doi.org/10.1080/713695728

Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 41*(3), 400–413. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133

Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315740621

Cerri, M., & Traverso, A. (2015). *Valutare per apprendere: Teorie, strumenti e pratiche.* Carocci.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Fifth edition*. SAGE.

Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher, 32*(1), 5–8. https://doi.org/10.3102/0013189X032001005

Decreto del Presidente della Repubblica del 22 giugno 2009, n. 122: *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia.*

Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori.* La Scuola.
Garofano, C. (2024). La Design-Based Research per la progettazione di artefatti educativi: Un'esperienza di ricerca. *Educational Reflective Practices, 2*(2024). https://doi.org/10.3280/erpoa2-2024oa18993
Grion, V. (2011). La valutazione come strumento per l'apprendimento. *Italian Journal of Educational Research, 4*(7), 33–49.
Grion, V., & Restiglian, E. (2019). *La valutazione nella scuola primaria.* Erickson.
Grion, V., Restiglian, E. & Slaviero, G. (A cura di) (*2025*). *La valutazione tra pari nella scuola primaria. Teorie e pratiche per sviluppare apprendimenti.* Carocci.
Grion, V., & Serbati, A. (2017). La valutazione per l'apprendimento e la costruzione di comunità educanti. *Pedagogia Oggi, 15*(2), 59–77.
Grion, V., Serbati, A., & Cecchinato, G. (2022). *La valutazione per l'apprendimento.* Carocci.
Grion, V., Serbati, A., & Tino, C. (2018). Feedback e processi di apprendimento: prospettive e pratiche. In V. Grion & A. Serbati (Eds.), *Feedback e valutazione per l'apprendimento* (pp. 9–30). Pensa MultiMedia.
Guskey, T. R. (2022). Can grades be an effective form of feedback? *Kappan, 104*(3), 36–41.
Henderson, M., Ajjawi, R., Boud, D., & Molloy, E. (2019). The impact of feedback on learning: A review of the research. *Teaching in Higher Education, 24*(2), 192–209. https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1479971
Hoadley, C., & Campos, F. C. (2022). Design-based research: What it is and why it matters to studying online learning. *Educational Psychologist, 57*(3), 207–220. https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2079128
Kohn, A. (2011). The case against grades. *Educational Leadership, 68*(3), 28–33. https://www.alfiekohn.org/article/case-grades/
MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.* Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
MIUR. (2017). *Decreto legislativo n. 62 del 13 aprile 2017.* Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., & Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews, 4*(1), 1–9. https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1
Nieminen, J. H., Dollinger, M., & Zou, T. X. P. (2025). Student partnership in assessment: What works, for whom, why, and under what circumstances? *Review of Education, 13*, e70059. https://doi.org/10.1002/rev3.70059
Nigris, E., & Agrusti, G. (Eds.) (2021). *Valutare per apprendere: La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria.* Pearson.
Perrella, S., & Limone, P. (2020). Approcci e modelli di design based research applicati a una piccola realtà museale. *Revista Tempos e Espaços em Educação, 13*(32), e14300. https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14300
Picasso, F., Doria, B., Serbati, A., Grion, V., & Lipnevich, A. (2023). Grading: Supporter or enemy of the learning process? Evidence from the literature. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education, 18*(3), 27–41. https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/16859
Pulfrey, C., Buchs, C., & Butera, F. (2011). Why grades engender performance-avoidance goals: The mediating role of autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 683–700. https://doi.org/10.1037/a0023911
Sandoval, W. A. (2004). Developing learning theory by refining conjectures embodied in educational designs. *Educational Psychologist, 39*(4), 213–223. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3904_3
Santelli, B., Beccegato, E., & Varisco, B. M. (2000). *La valutazione formativa: Teorie e pratiche per l'insegnamento.* La Nuova Italia.
Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. E. Stake (Ed.), *Curriculum evaluation* (pp. 39–83). Rand McNally.
Slaviero, G., Doria, B., & Grion, V. (2025). Alternative assessment: an experience towards new meanings of schooling between well-being and disorientation. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, *25*(2), 616–633. https://doi.org/10.36253/form-17631
Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan, 83*(10), 758–765. https://doi.org/10.1177/003172170208301010

II.
Parte seconda
Dottorandi del III anno

Giacomo Pascali
Antonella Leone
Dorotea Rita Di Carlo

Ilaria Barrilà
Maria Tolaini
Valeria Bruno

II.1

Promuovere lo sviluppo motorio ed i fattori correlati attraverso le pause attive. Risultati di uno studio preliminare nella scuola primaria

Promoting motor development and related factors through active breaks. Results of a preliminary study in primary schools.

Giacomo Pascali

Università del Salento, Dipartimento di Scienze e Tecnologie Biologiche ed Ambientali

giacomo.pascali@unisalento.it

I progetti multicomponente nell'ambito delle scuole che promuovono salute, attraverso l'ampliamento di differenti opportunità motorie, si configurano come possibili modelli sostenibili ed efficaci per l'incremento delle opportunità di svolgere attività fisica.

Le pause attive rappresentano una strategia didattica individuata per integrare l'attività motoria nel curriculum, favorendo interdisciplinarità e ambienti di apprendimento significativi. Esse concorrono all'apprendimento di abilità motorie e allo sviluppo di competenze trasversali attraverso la rielaborazione dei contenuti in contesti dinamici, inclusivi e cooperativi.

Sono stati effettuati 3 interventi didattici per 8 settimane, in 5 classi della scuola primaria, per un totale di 24 pause attive durante la ricreazione, per valutarne gli effetti sullo sviluppo motorio e sui fattori correlati. Sono stati strutturati interventi riguardanti 6 obiettivi differenti, attraverso la variabilità della pratica motoria: 1) ritmo; 2) differenziazione cinestesica; 3) varianti esecutive degli schemi motori e posturali; 4) combinazione motoria; 5) equilibrio; 6) pause interdisciplinari.

Il Campione è stato diviso in due gruppi: Gruppo di controllo (GC) e Gruppo sperimentale (GS). Tutti i test motori e i self-report sono stati proposti ai partecipanti in due momenti distinti: pre-intervento (t0) e post-intervento (t1).

Il GS ha mostrato miglioramenti significativi ($p<0,05$) rispetto al GC, confermando gli effetti dell'intervento. Le prestazioni motorie risultano superiori nel GS in entrambi i sessi, mentre nel GC i progressi sono minori, così come le abilità motorie migliorano nel GS. Nel GS emergono maggiori progressi nei Livelli di Attività Fisica (LAF) femminili e nella self-perception maschile. Si rileva inoltre minore enjoyment negativo e maggiore attenzione selettiva.

Parole chiave: alfabetizzazione motoria, intervento multicomponente, Pause attive, promozione della salute, scuola primaria.

Multicomponent projects within schools that promote health by expanding a variety of physical activity opportunities emerge as potential sustainable and effective models for increasing opportunities for physical activity.

Active breaks represent a well-founded strategy to integrate motor activity into the curriculum, promoting interdisciplinarity and meaningful learning environments. They contribute to the development of motor skills and the strengthening of transversal and disciplinary competencies through the re-elaboration of content in dynamic and cooperative contexts.

3 interventions were carried out for 8 weeks, in 5 classes of primary school, for a total of 24 active breaks during recess, to evaluate their effects on motor development and related factors. Interventions were structured concerning 6 different objectives, through the variability of practice: 1) rhythm abilities; 2) kinesthetic differentiation; 3) motor and postural patterns; 4) motor combination; 5) balance; 6) interdisciplinary breaks. The sample was divided into two groups: Control Group (CG) and Experimental Group (EG). All motor tests and self-reports were proposed to participants at two distinct time points: pre-intervention (t0) and post-intervention (t1).

The EG showed significant improvements ($p<0.05$) compared to the CG, confirming the effectiveness of the intervention. Motor performance is superior in the GS group in both sexes, while progress is less in the GC group, just as motor skills improve in the GS group. Greater improvements in female Physical Activity Levels (PAL) and male self-perception are observed in the GS group. Lower negative enjoyment and greater selective attention are also observed.

Keywords: active breaks, health promotion, multicomponent interventions, phisical literacy, primary school.

1. Quadro teorico di riferimento

Bambini, adolescenti e adulti oggi sono sempre meno inclini a praticare regolarmente attività fisica, a causa di fattori diversi, socioeconomici, mancanza di strutture riservate al gioco ed alle attività motorie, parchi e aree dedicate, con importanti ripercussioni sugli stili di vita, lo sviluppo motorio, socio-relazionale, affettivo-emotivo e la crescita della persona.

La pandemia causata dal virus Covid-19 ha contribuito ad aumentare le abitudini sedentarie ed i relativi effetti che mettono a rischio il benessere della popolazione.

Le percentuali di sovrappeso e obesità in età evolutiva sono aumentati nei vari Paesi e sono associati a pericolose conseguenze per la salute (Mead, 2017). L'Italia, a livello mondiale, è al 61° posto (femmine) e al 46° (maschi) per la percentuale di bambini e di adolescenti obesi (Guthold et al., 2020). Secondo i dati di Okkio alla Salute (2023), in Italia i bambini di 8-9 anni in sovrappeso sono il 19% e gli obesi il 9,8%.

L'obesità e il sovrappeso condizionano fortemente le prestazioni e lo sviluppo motorio, livelli inferiori di resistenza, forza muscolare e di coordinazione in soggetti obesi rispetto a coetanei normopeso, sono stati confermati in letteratura (Fogelholm 2008; Barros 2022). Ciò porta ad un continuo rifiuto alla pratica di qualsiasi forma di attività motoria e sportiva, aumentando non solo il rischio di ridurre gli effetti preventivi e protettivi dell'attività motoria ma anche di limitare il proprio alfabeto e vocabolario motorio.

Molti studi hanno dimostrato associazioni tra l'aumento dell'obesità infantile e l'esposizione ai mass media (Busschaert et al., 2015; Zhang et al., 2026), e le prove sulle condizioni di salute pubblica hanno indicato un forte legàme tra questi due fattori in Europa (Whiting et al., 2021). È essenziale che i pediatri incoraggino le famiglie a parlare ai bambini dell'uso di Internet e a migliorare la loro supervisione delle attività online.

I bambini trascorrono gran parte della giornata settimanale a scuola e questo ambiente può svolgere un ruolo chiave nei messaggi positivi sull'uso delle tecnologie, sulla salute e sull'obesità (Mazur et al., 2017).

Il denominatore culturale, scientifico e metodologico del progetto di ricerca è riconducibile all'alfabetizzazione motoria o Physical literacy (PL).

La Physical literacy è la cornice culturale scientifica e metodologica per progettare programmi e interventi orientati verso la promozione della salute, la prevenzione delle patologie, lo sport, il tempo libero.

La PL comprende la motivazione, la fiducia, la competenza motoria, la conoscenza e la comprensione, che consentono di mantenere uno stile di vita fisicamente attivo. Un allievo che possiede un alto livello di alfabetizzazione motoria è in grado di muoversi con abilità e sicurezza in modo intelligente e creativo (Whitehead, 2013).

È fondamentale dunque un approccio olistico come via d'uscita dal "pensiero classico" nella progettazione di interventi di educazione fisica di qualità per lo sviluppo globale del bambino, per sfruttare le intersezioni tra i domini dello sviluppo motorio, cognitivo e socio-emotivo (Pesce et al., 2019).

L'educazione fisica a scuola è una disciplina determinante nel processo di sviluppo globale del bambino, contribuendo alla promozione della salute e all'acquisizione di stili di vita attivi (Bailey, 2006). In contesti socio-culturali in rapida evoluzione e trasformazione, gli studenti delle scuole primarie e secondarie richiedono lo sviluppo di una serie di abilità personali e sociali come le capacità di relazione tra pari, i rapporti prosociali (ad esempio il rispetto reciproco), le capacità di leadership, le capacità di risoluzione dei problemi e le capacità di responsabilità personale e sociale. Quando i bambini sviluppano queste abilità personali e sociali, non solo saranno studenti di maggior successo, ma avranno anche maggiori probabilità di fare una transizione equilibrata alla vita adulta (Opstoel, 2019).

Un'educazione fisica di qualità diventa ancora più importante per perseguire obiettivi negli ambiti cognitivo e socio-emotivo. Infatti, l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e

la Cultura indica la qualità dell'educazione fisica come un fattore chiave per favorire lo sviluppo e l'apprendimento delle competenze psicosociali (UNESCO, 2015).

La riduzione dei livelli di attività fisica comporta un decremento delle competenze motorie, limitando così gli effetti protettivi dell'esercizio fisico (Faigenbaum et al., 2018). Gli effetti dell'educazione fisica si estendono oltre la sfera motoria, influenzando dimensioni psicologiche, affettive, sociali ed emotive e le relative interconnessioni (Ramires et al., 2023).

L'insegnamento delle competenze motorie richiede un'attenta analisi del compito motorio e l'adozione flessibile di stili di insegnamento diversificati, al fine di personalizzare i percorsi formativi, valorizzare le risorse individuali, promuovere diverse modalità di apprendimento. Al fine di ottenere benefici per la crescita della persona sono necessari gli effetti di mediazione didattico-educativa.

È opportuno precisare che non qualsiasi esperienza motoria contribuisce al processo educativo ma solo quelle intenzionalmente proposte dall'insegnante attraverso appropriate metodologie didattiche.

La scelta degli stili di insegnamento, secondo il modello di Mosston-Ashworth (2008), implica anche la scelta del modello didattico, da cui dipendono le modalità di apprendimento dell'allievo, confrontando le complesse interazioni tra quantità e qualità delle proposte didattiche che dovranno generare ulteriori apprendimenti (Pesce et al., 2015; Colella et al., 2019). L'approccio didattico potrà seguire percorsi *lineari* (con proposte didattiche sequenziali e predefinite) e *non-lineari* (con proposte aperte, creative, personalizzate) nella proposta dei contenuti e delle relative modalità organizzative, determinando effetti diversi sulle modalità di apprendimento, sul coinvolgimento dei fattori psicologici e sociali correlati, sulla valorizzazione delle differenze individuali (Chow, 2013; Colella et al., 2016).

La didattica non-lineare, in particolare, fornisce uno scenario pedagogico in cui l'apprendimento si svolge in contesti didattici autentici, l'acquisizione delle abilità motorie e delle conoscenze avviene come conseguenza delle interazioni tra la persona e l'ambiente e le esperienze divengono significative nella misura in cui promuovono la consapevolezza di connessioni con precedenti acquisizioni, strutturando le premesse per quelle successive (Chow et al., 2007). Un insegnante che propone i contenuti ed organizza il setting educativo secondo un approccio didattico *non-lineare* sceglie stili d'insegnamento di produzione (es., scoperta guidata, risoluzione di problemi), proponendo compiti motori aperti, in cui il bambino può sperimentare e scoprire autonomamente, le varianti esecutive delle abilità motorie ed i loro reciproci rapporti, con o senza la mediazione dell'insegnante. Studi condotti nell'ambito dell'educazione fisica mostrano come approcci comunicativi che valorizzano la partecipazione attiva, la possibilità di scelta e il dialogo favoriscano livelli più elevati di motivazione, enjoyment e coinvolgimento (Moy et al., 2016; Invernizzi et al., 2020).

I progetti multicomponente nell'ambito delle *scuole che promuovono salute*[1], attraverso l'espansione delle opportunità motorie (es. attività pre/post scolastiche, ricreazioni attive, lezioni fisicamente attive), si configurano come modelli sostenibili ed efficaci per l'incremento dei livelli di attività fisica (Castelli et al., 2014; Shilton et al., 2020).

Nonostante ciò, non tutti gli interventi in ambito scolastico si sono rivelati efficaci. Secondo Porter et al (2024) uno dei motivi principali di questa inefficacia risiede nella mancanza di attenzione al contesto scolastico nella progettazione, nell'attuazione e nella valutazione degli interventi. Il "contesto scolastico" include sia i fattori che influenzano la scuola come ambiente di intervento (culturali, sociali, economici, ambientali), sia quelli che riguardano i soggetti che erogano o ricevono l'intervento (demografici, socioeconomici). Poiché il contesto varia notevolmente da una scuola all'altra, esso può influenzare il successo di un intervento. Questo viene confermato ed evidenziato nel nuovo framework "4D4D4All" sulla Physical Literacy (Agans et al., 2024).

Gli stessi autori propongono un nuovo approccio denominato "portfolio flessibile di interventi scolastici", da attuare nelle scuole primarie europee. Questo approccio prevede che ogni scuola selezioni

1 https://www.sanita.puglia.it/rete-delle-scuole-che-promuovono-salute

da un quadro di riferimento (framework) i componenti di intervento più adeguati a costruire il proprio programma personalizzato. Ogni scuola potrà quindi creare il proprio "portfolio" combinando i componenti in base ai bisogni locali, alle strutture disponibili, alle priorità e alla cultura scolastica (Porter et al., 2024).

In tale prospettiva, le pause attive costituiscono una strategia, metodologicamente fondata, per integrare l'attività motoria all'interno del curriculum, favorendo l'interdisciplinarità e la costruzione di ambienti di apprendimento significativi. Esse concorrono allo sviluppo di capacità-abilità motorie, mentre rafforzano competenze trasversali e apprendimenti disciplinari attraverso la rielaborazione del contenuto in contesti dinamici, inclusivi e cooperativi. Le Pause Attive sono brevi momenti di attività motoria durante le lezioni, finalizzati a interrompere la sedentarietà, migliorare l'attenzione e favorire un clima positivo in classe. Non sono solo "pause di scarico", ma diventano parte integrante della didattica, con funzione di supporto e rinforzo ai processi di apprendimento (Mulato & Riegger, 2022).

Le *pause attive* hanno dimostrato di migliorare diversi aspetti legati agli stili di vita e alla salute dei bambini, come la riduzione della sedentarietà, l'aumento dei livelli di attività fisica svolta a scuola e il potenziamento dell'attenzione e della concentrazione. Esse hanno effetti positivi sull'attenzione degli studenti, confermando che l'inserimento di attività motorie all'interno delle ore di lezione può avere ricadute non solo sul piano fisico, ma anche su quello cognitivo e sociale (Zask et al., 2023; Masini et al., 2024; Fiorilli et al., 2025).

La formazione degli insegnanti è lo snodo culturale ed organizzativo per la realizzazione efficace delle pause attive a scuola. I docenti, pur essendo figure centrali nella promozione della salute e degli stili di vita, incontrano diverse difficoltà: alcuni considerano le pause come un ostacolo che sottrae tempo alle discipline, altri segnalano carenze di spazi, risorse e tempi utili alla loro programmazione (Annoscia & Colella, 2024). Per superare tali barriere, la formazione deve andare oltre la semplice proposta di attività motorie e fornire strumenti metodologico-didattici che permettano di integrare le pause in modo coerente con gli obiettivi curricolari. Ciò implica la capacità di adattare le attività ai diversi contesti, l'uso di stili di insegnamento variati e la valorizzazione dell'inclusione. Un supporto concreto è rappresentato dal portfolio di compiti motori, che offre ai docenti un repertorio flessibile e interdisciplinare di attività, trasformando le pause attive in veri strumenti didattici (Annoscia & Colella, 2024). Le esperienze condotte a livello internazionale (Castelli et al., 2014; UFSPO, 2016), confermano che solo attraverso una formazione continua e condivisa si può assicurare la diffusione e la sostenibilità di queste pratiche.

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

L'obiettivo dello studio, svolto nella scuola primaria, è stato quello di valutare gli effetti delle pause attive, proposte durante la ricreazione, sullo sviluppo motorio e sui fattori correlati al movimento, attraverso un disegno sperimentale con randomizzazione semplice.

La raccolta dei dati iniziale (T_0) è stata effettuata nella settimana precedente all'inizio dell'intervento didattico. Dopo le 8 settimane di interventi, sono state utilizzate le stesse procedure per raccogliere i dati finali (T_1). Tutti gli interventi sono stati condotti da laureati in Scienze Motorie adeguatamente formati e svolti in due fasi ben definite delle giornate scolastiche: nella prima ricreazione (ore 10:00) e nella seconda ricreazione (ore 12:00).

Ha partecipato allo studio un campione di 139 studenti tra gli 8 e 10 anni (GS età: 9,31±1,15; GC età: 9,36±0,60), di una scuola primaria della provincia di Lecce. Dopo la valutazione di base, il campione dei gruppi-classe è stato assegnato, in modo casuale, al gruppo sperimentale (GS, n=66) e al gruppo di controllo (GC, n = 73). Le caratteristiche del campione sono riportate in Tabella 1.

L'unico criterio di esclusione inziale era la presenza di infortuni che potevano impedire la partecipazione alle attività motorie. Durante le procedure sperimentali invece, i partecipanti assenti per 8 ses-

sioni di AB (per un totale di 24 sessioni) sarebbero stati esclusi dall'analisi statistica. Nessun partecipante è stato escluso dal progetto. La Dirigente della scuola e gli insegnanti hanno ricevuto una comunicazione sugli obiettivi, i contenuti e le modalità organizzative di svolgimento e sono stati coinvolti i genitori delle classi partecipanti. Tutti gli studenti hanno partecipato al programma come parte di un intervento di tutta la classe. I genitori dei bambini hanno fornito il consenso informato scritto.

Gruppo	Genere	N	Età	Peso	Altezza	BMI
GC	Femmine	36	9,36±0,59	35,32±7,30	1,39±0,09	18,22±2,69
	Maschi	37	9,19±0,62	36,34±8,67	1,38±0,07	18,97±3,45
GS	Femmine	36	9,39±1,79	31,47±7,06	1,35±0,07	17,11±3,18
	Maschi	30	9,23±0,50	34,38±8,30	1,39±0,07	17,57±3,11
Totale		**139**				

Tab. 1 – Dimensione e dati antropometrici del campione (Media e Deviazione Standard)

3. Scelte metodologiche e procedurali

Il gruppo di controllo (CG) ha svolto la ricreazione in modo tradizionale, mentre in ogni classe del gruppo sperimentale (EG) sono stati effettuati 3 interventi per 8 settimane, in 5 classi (quarte e quinte) della scuola primaria, per un totale di 24 pause attive, effettuate tutte durante la ricreazione.

Sono stati strutturati interventi riguardanti 6 obiettivi differenti, attraverso la variabilità della pratica: 1) capacità di ritmo; 2) differenziazione cinestesica; 3) schemi motori e posturali; 4) combinazione motoria; 5) equilibrio; 6) pause attive interdisciplinari.

Sono state utilizzate modalità organizzative sia individuali che a coppie e differenti stili di insegnamento (Mosston & Ashworth, 2008), sia di *produzione* che di *riproduzione*. In particolare, i compiti motori sono stati proposti attraverso i seguenti stili d'insegnamento: comando, pratica, problem solving, scoperta guidata (Colella, 2016,2019).

Ogni pausa attiva ha avuto una durata di 5-7 minuti, divisi in 3 fasi:

– Attivazione, 1 minuto;
– Fase centrale, 3-5 minuti;
– Disattivazione, 1 minuto.

Sono state valutate le capacità motorie con i seguenti test: *salto in lungo da fermo, navetta 4x10 metri, lancio frontale 1kg, 6 minute walking test* (Falk et al., 2001; Council of Europe, 1988, 1993; Kammin, 2002; Ruiz et al., 2011).

Le abilità motorie sono state osservate e valutate tramite il protocollo *TGMD-2* (Ulrich, 2000).

I fattori correlati al movimento valutati sono stati i seguenti: *percezione fisica di sé* (PSP_C - Colella et al., 2008), *enjoyment* (PACES - Carraro et al., 2008), *livelli di attività fisica* (PAQ-C – Kowalski et al., 1997), *attenzione selettiva* (Test delle campanelle modificato – Biancardi & Stoppa, 1997).

Inoltre sono stati predisposti due questionari da far compilare alle insegnanti presenti prima e dopo le pause attive, per osservare il comportamento della classe.

È stato utilizzato il questionario *Classroom Behavior* (Shaftel Lee, 2005) con osservazione *prima* e *dopo* la pausa attiva e una lista di descrittori per osservare il comportamento 60 minuti dopo la pausa.

Durante le attività sperimentali sono stati proposti compiti motori utilizzando differenti strumenti, anche tecnologici (Dadi motori, spin con ruota, LIM, sensori LED, ecc.) integrando contenuti, prevalentemente motori, con quelli relativi ad altre discipline. Gli interventi svolti in ogni settimana e gli strumenti utilizzati sono elencati la tabella 2.

Obiettivo della Pausa	**Materiale e modalità a disposizione**	**Organizzazione settimanale**
Ritmo	Immagine modificata del gioco della campana, battiti delle mani, traccia audio alla LIM	Settimane: 1ª, 3ª, 5ª, 7ª
Schemi motori e posturali (Capacità di differenziazione cinestesica)	Reaction led, campana, dadi, sasso carta forbice	Settimane: 1ª, 3ª, 5ª, 7ª
Schemi motori e posturali	Reaction led, dadi, video alla LIM	Settimane: 2ª, 4ª, 6ª, 8ª
Combinazione motoria	Reaction led, Immagine adattata del gioco della campana, dadi, gioco sasso carta forbice	Settimane: 2ª, 4ª, 6ª, 8ª
Equilibrio	Reaction led, Immagine adattata del gioco della campana, video alla LIM del ponte, dadi, gioco sasso carta forbice	Settimane: 1ª, 3ª, 5ª, 7ª
Interdisciplinare	Video LIM	Settimane: 2ª Geografia; 4ª Storia; 6ª Italiano; 8ª Inglese

Tab. 2 – Organizzazione settimanale delle pause attive e strumenti a disposizione

4. Analisi Statistiche

Tutte le analisi statistiche sono state condotte utilizzando il software IBM SPSS Statistics, versione 29 (IBM, Chicago, IL, USA).

Nella valutazione post-intervento (t1), il gruppo sperimentale (GS) ha mostrato miglioramenti significativi ($p<0,05$) rispetto al gruppo di controllo (GC), suggerendo l'efficacia dell'intervento. In particolare, i valori delle prestazioni motorie (resistenza e forza) sono superiori nel GS sia nei maschi che nelle femmine, mentre i progressi nel GC sono stati inferiori (Immagine 1). Anche le abilità motorie (TGMD-2) sono migliorate nel GS, soprattutto tra i maschi. I fattori della Percezione di sé e dei Livelli di attività fisica sono aumentati nel GS, con un miglioramento dei LAF tra le femmine e della Self-Perception tra i maschi (Immagine 2).

È emersa inoltre una riduzione dell'enjoyment negativo e un potenziamento dell'attenzione selettiva, in termini di rapidità e accuratezza (Immagine 3).

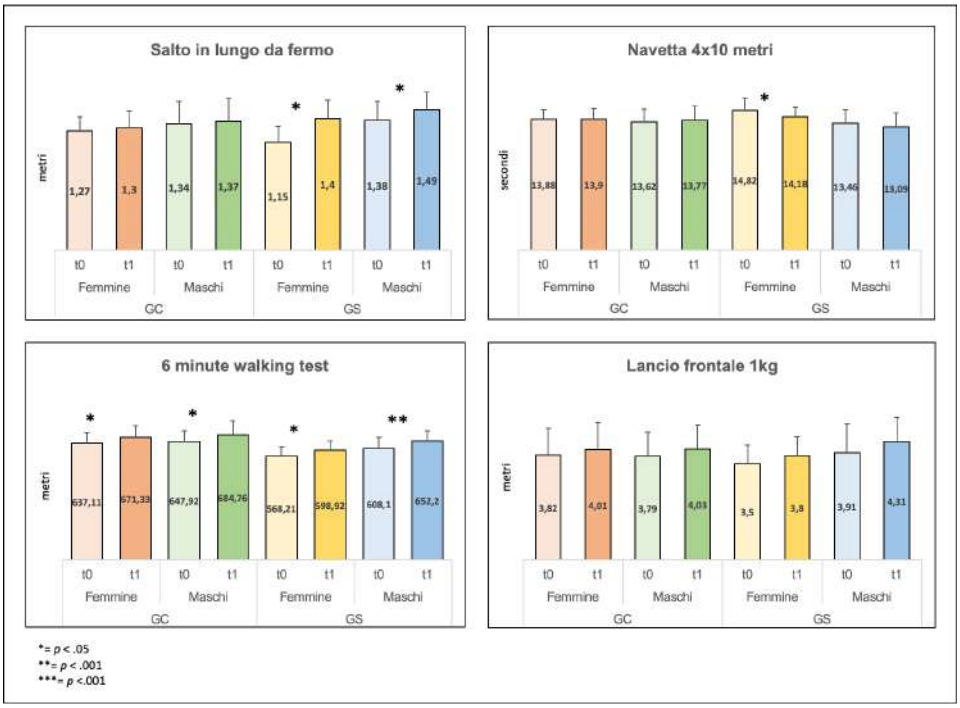
Nelle tabelle 3 e 4 sono presenti i dati emersi dalle analisi statistiche.

Variabili	**Gruppi**	**Sesso**	**Pre-test M ± SD**	**Post-test M ± SD**	***p***
	GC	Femmine	1,27±0,15	1,30±0,18	0,424
Salto in Lungo da Fermo		Maschi	1,34±0,24	1,37±0,25	0,661
	GS	Femmine	1,15±0,17	1,24±0,19	0,029*
		Maschi	1,38±0,20	1,49±0,19	0,035*
	GC	Femmine	13,88±1,03	13,90±1,15	0,910
Navetta 4x10 metri		Maschi	13,62±1,36	13,77±1,52	0,659
	GS	Femmine	14,82±1,32	14,18±0,96	0,021*
		Maschi	13,46±1,46	13,09±1,51	0,330
	GC	Femmine	637,11±60,01	671,33±63,64	0,022*
6 Minutes Walking Test		Maschi	647,92±57,15	684,76±77,84	0,023*
	GS	Femmine	568,21±51,56	598,92±52,22	0,014*
		Maschi	608,10±63,70	652,20±55,26	0,006**
	GC	Femmine	3,82±0,98	4,01±1,00	0,439
Lancio Palla Medica		Maschi	3,79±0,87	4,03±0,90	0,246
	GS	Femmine	3,50±0,68	3,80±0,69	0,064
		Maschi	3,91±1,06	4,31±0,90	0,119
	GC	Femmine	75,50±7,76	78,61±6,67	0,072
TMGD-2		Maschi	81,73±6,43	82,81±6,15	0,462
	GS	Femmine	76,94±6,45	81,08±6,88	0,010*
		Maschi	81,90±5,90	86,83±5,15	0,001**

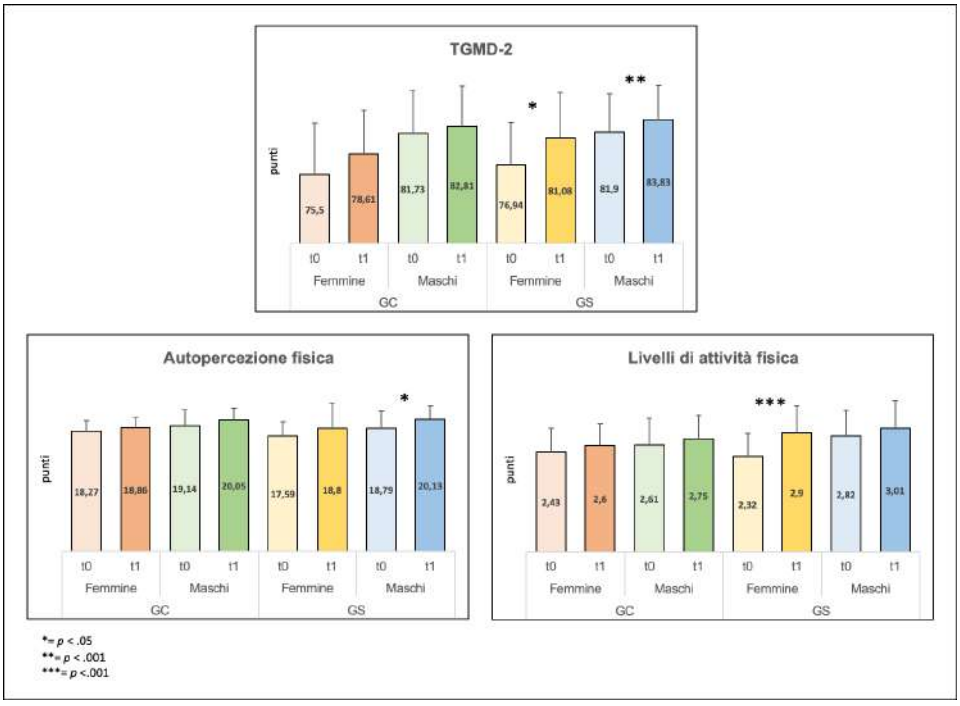
Tab. 3 – Medie (M) e deviazioni standard (SD) pre e post-intervento per ciascuna variabile, suddivise per gruppo (CG vs EG) e genere (male vs female), con valori della significatività (p)

Variabili	Gruppi	Sesso	Pre-test M ± SD	Post-test M ± SD	
					p
	GC	Femmine	18,27±1,70	18,86±1,51	0,133
Autopercezione Fisica		Maschi	19,14±2,36	20,05±1,75	0,061
	GS	Femmine	17,59±2,20	18,80±3,80	0,111
		Maschi	18,79±2,55	20,13±2,01	0,029*
	GC	Femmine	2,43±0,58	2,60±0,53	0,206
Livelli di Attività Fisica		Maschi	2,61±0,64	2,75±0,58	0,361
	GS	Femmine	2,32±0,56	2,90±0,65	0,000***
		Maschi	2,82±0,62	3,01±0,68	0,301
	GC	Femmine	37,83±3,89	38,46±3,47	0,478
Enjoyment (scala positive)		Maschi	37,25±5,10	37,94±4,55	0,544
	GS	Femmine	35,47±4,20	36,69±8,02	0,425
		Maschi	39,31±3,62	40,50±3,40	0,207
	GC	Femmine	9,97±2,93	9,54±2,59	0,519
Enjoyment (scala negativa)		Maschi	11,39±4,74	11,00±3,77	0,701
	GS	Femmine	9,83±2,42	9,17±3,36	0,343
		Maschi	9,76±3,30	8,50±2,10	0,093
	GC	Femmine	57,67±11,53	64,86±9,79	0,006**
Attenzione Selettiva		Maschi	52,00±14,15	60,27±12,34	0,009**
Rapida (30")	GS	Femmine	52,91±13,13	67,33±19,49	0,000***
		Maschi	55,63±13,32	70,38±14,28	0,000***
	GC	Femmine	129,72±5,11	130,69±4,45	0,392
Attenzione Selettiva		Maschi	125,70±8,37	127,14±7,49	0,441
Total (2')	GS	Femmine	122,86±24,15	127,83±23,44	0,378
		Maschi	126,20±9,14	131,45±6,91	0,016*

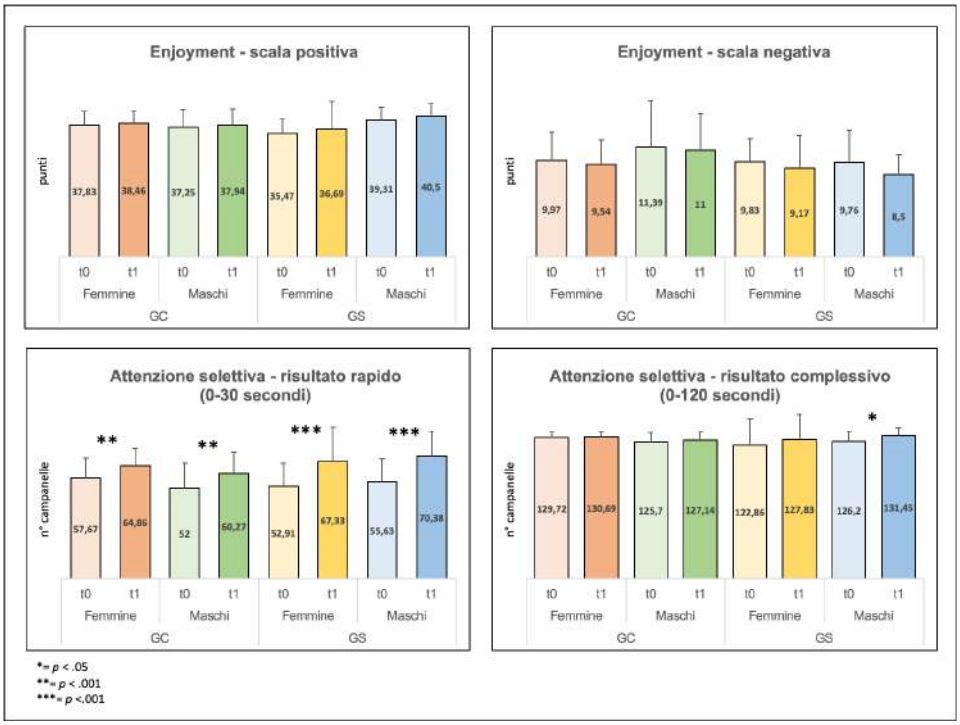
Tab. 4 – Medie (M) e deviazioni standard (SD) pre e post-intervento per ciascuna variabile, suddivise per gruppo (CG vs EG) e genere (male vs female), con valori della significatività (p)



Imm. 1 – Risultati delle capacità motorie, confronto t0 vs t1 per genere e gruppi



Imm. 2 – Risultati delle abilità motorie, Self-efficacy e Livelli di attività fisica, confronto t0 vs t1 per genere e gruppi



Imm. 3 – Risultati di Enjoyment e attenzione selettiva, confronto t0 vs t1 per genere e gruppi

5. Discussione

Lo studio ha esaminato gli effetti di un programma basato sulle Pause Attive durante la ricreazione nei bambini della scuola primaria (8-10 anni). I risultati emersi confermano in larga parte l'efficacia delle pause attive già riportata in letteratura, in linea con gli studi sperimentali condotti e con le revisioni sistematiche internazionali (Masini et al., 2024; Lynch et al., 2022), mostrando chiaramente che l'inserimento sistematico di pause attive nella ricreazione può determinare effetti significativi sullo sviluppo motorio, sulla percezione fisica di sé e sulle funzioni attentive degli alunni della scuola primaria.

In particolare, il gruppo sperimentale ha evidenziato miglioramenti significativi nelle capacità motorie condizionali e nelle abilità valutate con il TGMD-2, soprattutto nei maschi, oltre che un incremento dell'attenzione selettiva e della rapidità nei primi 30 secondi del test delle campanelle.

Tuttavia, alcuni dati non hanno trovato accordo con studi precedenti. Ad esempio, i progressi nei livelli di attività fisica (LAF) sono stati più evidenti nelle femmine. Possibili spiegazioni risiedono nella specificità del campione considerato, nella durata relativamente contenuta dell'intervento didattico (8 settimane) e nella collocazione temporale delle pause (durante la ricreazione), che potrebbe aver favorito un differente livello di partecipazione tra maschi e femmine. Inoltre, alcune variabili (es. forza nel lancio, percezione fisica femminile) non hanno espresso significatività statistica, suggerendo la necessità di interventi di maggiore durata o con un numero più elevato di sessioni per consolidare gli effetti.

Il presente studio apporta tre contributi principali:

1. *Contesto temporale*: a differenza della maggior parte degli studi che implementano le pause attive durante le lezioni, il nostro intervento è stato collocato durante la ricreazione, dimostrando che

anche momenti non didattici sono periodi della giornata da valorizzare come spazi educativi per lo sviluppo della corporeità non sganciati dagli apprendimenti curriculari, confermando la flessibilità operativa di questo strumento (Scibinetti et al., 2025).
2. *Interdisciplinarità e approccio didattico non lineare*: la progettazione ha integrato contenuti motori e cognitivi attraverso modalità ludiche e variate, in linea con gli approcci più efficaci per stimolare attenzione, motivazione e apprendimento (Fiorilli et al., 2025; Scibinetti et al., 2025).
3. *Inclusività e sostenibilità*: i risultati confermano che le pause attive rappresentano una strategia accessibile e adattabile a diversi contesti scolastici, potenzialmente utile anche per alunni con bisogni educativi speciali, come dimostrato da Robles-Campos et al. (2025).

È necessario precisare, a tale riguardo, che le pause attive curriculari non sostituiscono la lezione di educazione fisica, ampliano le opportunità educative e di apprendimento valorizzano la centralità della corporeità.

6. Conclusioni

Tra i limiti principali dello studio emergono: la dimensione del campione (139 alunni, limitata a un contesto provinciale), la durata ridotta dell'intervento e l'assenza di un follow-up a medio-lungo termine per valutare la stabilità dei risultati. Inoltre, la presenza di differenze di genere nelle risposte agli stimoli evidenzia la necessità di esplorare meglio le variabili di mediazione (es. stato ponderale, motivazione, contesto familiare) in studi successivi.

Dal punto di vista applicativo, i risultati suggeriscono che le pause attive possano rappresentare una strategia didattica sostenibile, accessibile, inclusiva e facilmente integrabile nel contesto scolastico, con ricadute sia sul piano motorio che cognitivo, purché ben sostenute metodologicamente.

Le prospettive future richiederebbero, dunque, una formazione continua, interdisciplinare e partecipata, che coinvolga non soltanto gli insegnanti di educazione fisica ma l'intero corpo docente. L'integrazione delle tecnologie educative, inoltre, può arricchire le proposte e renderle più coinvolgenti, purché i docenti siano adeguatamente preparati al loro utilizzo. In definitiva, la formazione su tale tematica consentirebbe di trasformare le pause attive da brevi periodi didattici curriculari, in cui emerge la centralità del corpo e del movimento, a strategie didattiche integrate, capaci di promuovere benessere, inclusione e qualità degli apprendimenti (Annoscia & Colella, 2024).

Per i ricercatori del settore educativo e motorio, questa attività contribuisce a consolidare l'evidenza sull'importanza della promozione della salute nella scuola primaria attraverso le Pause Attive; per altri ambiti disciplinari che hanno incluso, recentemente, tale tematica nei rispettivi indirizzi di studio e ricerca (es., medicina, psicologia, fisiologia, neuroscienze, igiene), i dati mostrano come un intervento motorio di breve durata possa incidere positivamente sull'attenzione e sul clima motivazionale del gruppo-classe. Le linee guida del Ministero della salute (2021) sono evidenti a tal proposito.

Infine, sebbene i risultati siano promettenti, possono essere considerati preliminari: studi futuri dovrebbero prevedere campioni più ampi, un follow-up temporale e un confronto tra diverse modalità di implementazione (durante le lezioni curricolari, nella ricreazione, in spazi extracurriculari) al fine di chiarire i meccanismi attraverso cui le pause attive influenzano le variabili motorie, cognitive-motivazionali.

Riferimenti bibliografici

Agans, J. P., Stuckey, M. I., Cairney, J., & Kriellaars, D. (2024). Four domains for development for all (4D4D4All): A holistic, physical literacy framework. *Journal of Applied Sport Psychology*, *36*(6), 880–901. https://doi.org/10.1080/10413200.2024.2342323

Annoscia, S., & Colella, D. (2024). Promozione della salute nella scuola primaria attraverso le pause attive: Quale formazione dell'insegnante? *Mizar. Costellazione di pensieri, 21*(2), 1–12. https://doi.org/10.1285/i2499583-5v2024n21p1

Barros, W. M. A., da Silva, K. G., da Silva, R. K. P., da S. Souza, A. P., da Silva, A. B. J., da Silva, M. R. M., de S. Fernandes, M. S., de Souza, S. L., & de O. N. Souza, V. (2022). Effects of overweight/obesity on motor performance in children: A systematic review. *Frontiers in Endocrinology, 12,* 759165. https://doi.org/10.3389/fendo.2021.759165

Bailey R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *The Journal of school health*, *76*(8), 397–401. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x

Biancardi A., Stoppa E. (1997). Il test delle campanelle modificato (TCM) una proposta per lo studio dell'attenzione in età evolutiva. *Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza, 64*, 73-84.

Busschaert, C., Cardon, G., Van Cauwenberg, J., Maes, L., Van Damme, J., Hublet, A., De Bourdeaudhuij, I., & De Cocker, K. (2015). Monitoraggio e predittori del tempo davanti allo schermo dalla prima adolescenza alla prima età adulta: uno studio di follow-up di 10 anni. *The Journal of Adolescent Health: pubblicazione ufficiale della Society for Adolescent Medicine, 56*(4), 440–448. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.11.016

Carraro, A., Young, M. C., & Robazza, C. (2008). A contribution to the validation of the Physical Activity Enjoyment Scale in an Italian sample. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 36*(7), 911–918. https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.7.911

Castelli, D. M., Centeio, E. E., Beighle, A. E., Carson, R. L., & Nicksic, H. M. (2014). Physical literacy and Comprehensive School Physical Activity Programs. *Preventive medicine*, *66*, 95–100. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.06.007

Coco, D., Masini, A., Casolo, F., Dallolio, L., & Ceciliani, A. (2023). Active breaks and distance learning: New strategies for well-being and movement education. *QTimes – Webmagazine, 15*(2/1), 29–42. https://doi.org/10.14668/QTimes_15140

Colella, D., Morano, M., Bortoli, L., & Robazza, C. A. (2008). Physical Self Efficacy Scale for Children. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 36*, 841-848. https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.6.841

Colella, D. (2016), Stili di insegnamento, apprendimento motorio e processo educativo. *Formazione & Insegnamento, 14,*25-34. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1874/1783

Colella, D. (2019). Insegnamento e apprendimento delle competenze motorie. Processi e Relazioni. *Formazione & insegnamento*, *17*(sup3), 73-88. https://doi.org/10.7346/-feis-XVII-03-19_07

Chow, J.Y., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., Araújo, D. (2007). The Role of Nonlinear Pedagogy in Physical Education. *Review of Educational Research, 77,* 3, 251-278. https://doi.org/10.3102/003465430305615

Chow, J. Y. (2013). Nonlinear Learning Underpinning Pedagogy: Evidence, Challenges, and Implications. *Quest*, *65*(4), 469–484. https://doi.org/10.1080/00336297.2013.807746

Condello, G., Mazzoli, E., Masci, I., De Fano, A., Ben-Soussan, T. D., Marchetti, R., & Pesce, C. (2021). Fostering holistic development with a designed multisport intervention in physical education: A class-randomized cross- over trial. *International journal of environmental research and public health, 18*(18), 9871. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph18189871

Council of Europe, Committee for the Development of Sport. (1988). Handbook for the EUROFIT tests of physical fitness. Rome (1993): Edigraf editoriale grafica.

Faigenbaum, A. D., Rebullido, T. R., & MacDonald, J. P. (2018). Pediatric Inactivity Triad: A Risky PIT. *Current Sports Medicine Reports, 17*(2), 45–47. https://doi.org/10.1249/JSR.0000000000000450

Falk, B., Cohen, Y., Lustig, G., Lander, Y., Yaaron, M., & Ayalon, J. (2001). Tracking of physical fitness components in boys and girls from the second to sixth grades. *American Journal Human Biology, 13*, 65-70. https://doi.org/10.1002/1520-6300(200101/02)13:1%3C65::AID-AJHB1008%3E3.0.CO;2-2

Fiorilli, G., Di Claudio, G., Di Fonza, D., Baralla, F., Aquino, G., Di Martino, G., Della Valle, C., Centorbi, M., Calcagno, G., Buonsenso, A. et al. (2025). Active breaks enhance complex processing speed, math performance, and physical activity in primary school children: A randomized controlled trial. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology, 10*(4), 376. https://doi.org/10.3390/jfmk10040376

Fogelholm, M., Stigman, S., Huisman, T., & Metsamuuronen, J. (2008). Physical fitness in adolescents with normal weight and overweight. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 18(2), 162–170. https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2007.00685.x

Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. *The Lancet. Child & adolescent health*, *4*(1), 23–35. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2

Istituto Superiore di sanita https://www.epicentro.iss.it/okkioallasalute/indagine-2023-dati

Kammin, E. J. (2022). The 6-Minute Walk Test: Indications and Guidelines for Use in Outpatient Practices. *The Journal for Nurse Practitioners, 18*(6), 608–610. https://doi.org/10.1016/j.nurpra.2022.04.013

Kowalski, K. C., Crocker, P. R. E., & Faulkner, R. A. (1997). Validation of the Physical Activity Questionnaire for Older Children. *Pediatric Exercise Science, 9*(2), 174–186. https://doi.org/10.1123/pes.9.2.174

Lynch, J., O'Donoghue, G., & Peiris, C. L. (2022). Classroom Movement Breaks and Physically Active Learning Are Feasible, Reduce Sedentary Behaviour and Fatigue, and May Increase Focus in University Students: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(13), 7775. https://doi.org/10.3390/ijerph19137775

Masini, A., Salussolia, A., Anastasia, A., Grao-Cruces, A., Soldà, G., Zanutto, G., Riegger, S., Mulato, R., Sánchez-Oliva, D., Ceciliani, A., Marini, S., & Dallolio, L. (2024). Evaluation of school-based interventions including homework to promote healthy lifestyles: A systematic review with meta-analysis. *Journal of Public Health.* Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10389-024-02239-6

Mazur, A., Caroli, M., Radziewicz-Winnicki, I., Nowicka, P., Weghuber, D., Neubauer, D., Dembi ski, Ł., Crawley, F. P., White, M., & Hadjipanayis, A. (2017). Reviewing and addressing the link between mass media and the increase in obesity among European children: The European Academy of Paediatrics (EAP) and The European Childhood Obesity Group (ECOG) consensus statement. *Acta Paediatrica, 107*(4), 568–576. https://doi.org/10.1111/apa.14136

Mead, E., Brown, T., Rees, K., Azevedo, L. B., Whittaker, V., Jones, D., Olajide, J., Mainardi, G. M., Corpeleijn, E., O'Malley, C., Beardsmore, E., Al-Khudairy, L., Baur, L., Metzendorf, M. I., Demaio, A., & Ells, L. J. (2017). Diet, physical activity and behavioural interventions for the treatment of overweight or obese children from the age of 6 to 11 years. *The Cochrane database of systematic reviews*, *6*(6), CD012651. https://doi.org/10.1002/14651858.CD012651

Ministero della Salute. (2021). *Linee di indirizzo sull'attività fisica: Revisione delle raccomandazioni per le differenti fasce d'età e situazioni fisiologiche e nuove raccomandazioni per specifiche patologie*. https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_notizie_5693_1_file.pdf

Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (5Th Edition). Benjamin Cummings.

Mulato, R., & Riegger, S. (2022). *Pronti? Facciamo una pausa! Migliorare gli apprendimenti a scuola con le pause attive*. La Meridiana.

Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2019). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review, 26*(4), 797-813. https://doi.org/10.1177/1356336X19882054 (Original work published 2020).

Pesce, C., Marchetti, R., Motta, A., & Bellucci, M. (Eds.) (2015). *Joy of moving. Movimenti e immaginazione*. Calzetti-Mariucci.

Pesce, C., Croce, R., Ben-Soussan, T. D., Vazou, S., McCullick, B., Tomporowski, P. D., & Horvat, M. (2019). Variability of practice as an interface between motor and cognitive development. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *17*(2), 133–152. https://doi.org/10.1080/1612197X.2016.1223421

Porter, A., Walker, R., House, D., Salway, R., Dawson, S., Ijaz, S., de Vocht, F., & Jago, R. (2024). Physical activity interventions in European primary schools: a scoping review to create a framework for the design of tailored interventions in European countries. *Frontiers in public health*, *12*, 1321167. https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1321167

Ramires, V. V., Dos Santos, P. C., Barbosa Filho, V. C., Bandeira, A. D. S., Marinho Tenório, M. C., de Camargo, E. M., Ravagnani, F. C. P., Sandreschi, P., de Oliveira, V. J. M., Hallal, P. C., & Silva, K. S. (2023). Physical Education for Health Among School-Aged Children and Adolescents: A Scoping Review of Reviews. *Journal of physical activity & health*, 20(7), 586–599. https://doi.org/10.1123/jpah.2022-0395

Robles-Campos, A., Reyes-Molina, D., Kracht-Suazo, K., Cigarroa, I., Cárcamo-Oyarzun, J., Martinez-Lopez, N., Perez-Ruiz, M., Grao-Cruces, A., Mota, J., Ruiz-Ariza, A., et al. (2025). Effects of video-guided active breaks on motor competence of schoolchildren with special education needs. *Children, 12*(7), 820. https://doi.org/10.3390/children12070820

Ruiz, J. R., Castro-Piñero, J., España-Romero, V., Artero, E. G., Ortega, F. B., Cuenca, M. M., Jimenez-Pavón, D., Chillón, P., Girela-Rejón, M. J., Mora, J., Gutiérrez, A., Suni, J., Sjöström, M., & Castillo, M. J. (2011). Field-based fitness assessment in young people: the ALPHA health-related fitness test battery for children and adolescents. *British journal of sports medicine, 45*(6), 518–524. https://doi.org/10.1136/bjsm.2010.075341

Scibinetti, P., Scarpino, M., Zompetti, T., & Colella, D. (2025). All road lead to movement? Physical literacy and active break in primary school – scuola attiva project. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 8(4). https://doi.org/10.32043/gsd.v8i4.1247

Shaftel Lee, S. W. (2005, March). *The Classroom Behavior and Asset Scale for teachers: A validation study* [Conference presentation]. Annual Meeting of the National Association of School Psychologists.

Shilton, T., McLaughlin, M., Reece, L., Chalkley, A., Gomersall, S., Schipperijn, J., Milton, K., Hagströmer, M., Smith, B., Kelly, P., Kolbe-Alexander, T., Mair, J., Foster, C., Nobles, J., & Cavill, N. (2020). *ISPAH's eight investments that work for physical activity*. [Trad. E. Barbera, L. Dettoni, M. Grasso; Rev. C. Tortone, A. Suglia]. International Society for Physical Activity and Health (ISPAH). https://ispah.org/wp-content/uploads/2021/04/Italian-Eight-Investments-That-Work_FINAL.pdf

UFSPO (2016). *La scuola in movimento. Spiegazioni sul modello svizzero*. Ufficio federale dello sport UFSPO, Sport dei giovani e degli adulti. https://backend.baspo.admin.ch/fileservice/sdweb-docs-prod-baspoch-files/files/2023/10/31/11a214a0-0f2e-4554-9092-9ca3edac379c.pdf

UNESCO. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy-makers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231101

Ulrich D (2000). *Test of gross motor development: second edition*. PRO-ED.

Whitehead, M. (2013). Definition of physical literacy and clarification of related issues. *ICSSPE Journal of Sport Science and Physical Education, 65,* 29–34. Retrieved from https://www.icsspe.org/sites/default/-files/bulletin65_0.pdf

Whiting, S., Buoncristiano, M., Gelius, P., Abu-Omar, K., Pattison, M., Hyska, J., Duleva, V., Musi Milanovi , S., Zamrazilová, H., Hejgaard, T., Rasmussen, M., Nurk, E., Shengelia, L., Kelleher, C. C., Heinen, M. M., Spinelli, A., Nardone, P., Abildina, A., Abdrakhmanova, S., Aitmurzaeva, G., ... Breda, J. (2021). Attività fisica, tempo davanti allo schermo e durata del sonno di bambini di età compresa tra 6 e 9 anni in 25 paesi: un'analisi nell'ambito dell'iniziativa europea di sorveglianza dell'obesità infantile (COSI) 2015-2017 dell'OMS. *Fatti sull'obesità*, *14*(1), 32–44. https://doi.org/10.1159/000511263

Zask, A., Pattinson, M., Ashton, D., Ahmadi, M., Trost, S., Irvine, S., Stafford, L., Delbaere, K., & Adams, J. (2023). The effects of active classroom breaks on moderate to vigorous physical activity, behaviour and performance in a Northern NSW primary school: A quasi-experimental study. *Health promotion journal of Australia: official journal of Australian Association of Health Promotion Professionals*, *34*(4), 799–808. https://doi.org/10.1002/hpja.688

Zhang, J., Wang, B. L., Jin, H., Gu, J. Y., Zhang, J. H., Shou, G. F., Wang, H., Zhang, P. P., & Li, L. (2026). The association of screen time with childhood obesity and metabolic status: a mediation analysis of cardiorespiratory fitness. *Frontiers in endocrinology*, *16*, 1719372. https://doi.org/10.3389/fendo.2025.1719372

II.2

Le tecnologie immersive come strumento di formazione: la Realtà Aumentata per la pratica didattica in università e la formazione dei futuri insegnanti

Immersive Technologies as a Training Tool: Augmented Reality for Teaching Practice in Universities and the Training of Future Teachers

Antonella Leone

Università degli Studi Palermo- Università degli Studi di Foggia,
Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione
Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione
antonella.leone@unifg.it

La presente ricerca ha esplorato le potenzialità trasformative dell'AR nella formazione iniziale degli insegnanti, analizzando le percezioni e i bisogni formativi, al fine di sviluppare un intervento formativo mirato. L'intervento è stato rivolto a 700 futuri insegnanti del CdL in Scienze della Formazione Primaria (Unipa). Il disegno metodologico adottato è di tipo misto e ha previsto l'articolazione di quattro fasi: revisione sistematica della letteratura; costruzione e validazione di uno strumento di misura; progettazione e implementazione del percorso formativo; valutazione dell'intervento attraverso l'analisi dei dati.
I risultati hanno evidenziato una predisposizione attitudinale positiva verso l'AR, rafforzata dall'esperienza formativa, che ha contribuito ad accrescere la fiducia, la motivazione e le competenze progettuali dei futuri insegnanti. Tuttavia, sono emerse delle criticità, legate a fattori percepiti come ostacoli per una futura implementazione nei contesti scolastici, quali la mancanza di strumenti efficienti, il bisogno di formazione continua e il timore di un uso superficiale e dispersivo della tecnologia.
Il framework sviluppato si propone come modello formativo flessibile e replicabile, basato su un approccio esperienziale e collaborativo, orientato alla produzione finale di artefatti digitali in AR. I risultati confermano l'importanza di una visione integrata delle tecnologie immersive nel contesto scolastico, che si basano su un equilibrio tra innovazione, contesto e riflessione pedagogica.

Parole chiave: didattica Innovativa, formazione iniziale insegnanti, intervento formativo, sviluppo professionale degli insegnanti, Realtà Aumentata, Tecnologie Immersive.

This study explored the transformative potential of AR in initial teacher education by analysing pre-service teachers' perceptions and training needs, with the aim of developing a targeted training intervention. The intervention involved 700 pre-service teachers enrolled in the Primary Education degree program at the University of Palermo. A mixed-methods research design was adopted and structured into four phases: a systematic literature review; development and validation of a measurement tool; design and implementation of the training programme; and evaluation of the intervention through data analysis.
The results revealed a generally positive attitude towards AR, reinforced by the training experience, which contributed to increasing participants' confidence, motivation, and design-related competencies. However, several critical issues emerged, perceived as potential barriers to future classroom implementation. These include the lack of adequate technological resources, the need for ongoing professional development, and concerns about a superficial or distracting use of the technology. The proposed framework offers a flexible and replicable training model, based on an experiential and collaborative approach, aimed at the creation of digital artefacts using AR. The findings highlight the importance of an integrated vision of immersive technologies in the educational context—one that balances innovation, pedagogical reflection, and contextual relevance.

Keywords: Innovative Teaching, Initial Teacher Education, Teacher professional development, Augmented Reality, Immersive Technologies.

1. Quadro teorico di riferimento

Negli ultimi anni, è stato registrato un incremento nell'interesse per l'utilizzo della Realtà Aumentata (*Augmented Reality*, AR) in ambito educativo, con particolare attenzione al suo impatto nei processi di insegnamento e apprendimento. La Realtà Aumentata è una tecnologia innovativa in grado di potenziare l'esperienza didattica, offrendo agli studenti la possibilità di interagire con modelli tridimensionali, esplorare concetti astratti in ambiente immersivo e dinamico, utile in particolare per supportare le materie STEM e le attività laboratoriali (Wu et al., 2013; Bulut & Ferri, 2023). Numerosi studi sottolineano come l'integrazione dell'AR nella didattica incrementi il coinvolgimento, la motivazione e il rendimento scolastico, anche grazie alla personalizzazione dei contenuti (Ibáñez et al., 2020; Lampropoulos & Evangelidis, 2025; Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022b; Avila-Garzon et al., 2021). Nel panorama delle tecnologie immersive, l'AR si distingue dalla Realtà Virtuale (VR). Secondo il continuum realtà-virtualità di Milgram e Kishino (1994), la VR si colloca all'estremo, poiché sostituisce completamente lo spazio reale con uno digitale e totalmente immersivo. Questa distinzione comporta implicazioni rilevanti, poiché mentre l'AR consente un'interazione situata mantenendo un legame con il contesto reale di apprendimento e la fruizione anche mediante dispositivi mobili, la VR prevede esperienze immersive di simulazione totale, con la necessità di supporti specifici per la fruizione (Wu et al., 2013).

Nonostante l'interesse crescente, la letteratura evidenzia una significativa lacuna, legata al fatto che la maggior parte degli studi si focalizza prevalentemente sugli esiti dell'apprendimento degli studenti, trascurando o talvolta omettendo, l'analisi riguardo le competenze degli insegnanti, sia in formazione iniziale che in servizio (Wang & Li, 2024; Avila-Garzon et al., 2021; Üral et al., 2025). La metanalisi di Garzòn et al. (2020), tra le più rilevanti nel campo, evidenzia l'enorme potenziale dell'AR, ma pone in essere l'assenza di una solida riflessione sulle cornici pedagogiche e sugli approcci didattici che orientano l'uso dell'AR nei contesti educativi, fondamentali per garantire l'efficacia dell'implementazione. La cornice pedagogica, infatti, orienta il modo in cui gli insegnanti strutturano e mediano l'esperienza didattica e, pertanto, rappresenta un fattore determinante per il successo dell'integrazione tecnologica (Liu & Chu, 2010; Garzón et al., 2021).

Nonostante i potenziali vantaggi riconosciuti all'AR, molti insegnanti segnalano difficoltà significative nell'adottare strumenti digitali, citando tra i principali ostacoli la mancanza di una formazione adeguata, il limitato supporto tecnico e operativo e la carenza di risorse (Kim & Curry, 2020). In particolare, diversi studi evidenziano come molti insegnanti, senza un'adeguata preparazione, sono spesso riluttanti all'integrazione delle tecnologie nelle proprie pratiche didattiche, soprattutto rispetto a quelle innovative come la realtà aumentata (Wu et al., 2013).

Al contrario, è stato dimostrato che i programmi di formazione efficacemente progettati, se orientati all'integrazione delle tecnologie digitali in connubio con le strategie di apprendimento attivo, contribuiscono al miglioramento delle pratiche di insegnamento (Kim & Curry, 2020).

La letteratura più recente, inoltre, suggerisce l'importanza di un approccio integrato alla formazione degli insegnanti, che tenga conto sia delle competenze tecniche da sviluppare, che della capacità di integrare tali tecnologie in modo pedagogicamente efficace (Korenova et al., 2024). La ricerca evidenzia una carenza di percorsi formativi adeguati agli insegnanti, con un focus sugli aspetti tecnici dell'AR, mentre vengono trascurate le strategie didattiche-metodologiche per un'integrazione efficace (Özdemir et al., 2018). Preparare gli insegnanti del futuro, sulla base dei cambiamenti che stanno interessando il paradigma educativo, significa, inoltre, collegare l'approccio teorico a quello pratico, in continua e in stretta connessione con le esigenze reali del territorio (Hussein, 2025).

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

La presente ricerca si propone di esplorare il potenziale della realtà aumentata come strumento formativo innovativo per la preparazione iniziale dei futuri insegnanti iscritti al CdLM in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo (a.a. 2024/2025). L'obiettivo è quello di progettare e sperimentare percorsi formativi mirati allo sviluppo di competenze tecno-didattiche per l'uso dell'AR, a partire sia dalle lacune individuate nella letteratura di riferimento, sia dalle evidenze emerse da indagini preliminari volte alla rilevazione dei bisogni formativi che dalle percezioni rilevate nei confronti dell'AR.

Il lavoro di ricerca è stato guidato dai seguenti obiettivi:

- Offrire un'analisi critica e sistematica delle pratiche formative presenti in letteratura, orientate alla preparazione degli insegnanti per l'integrazione didattica della realtà aumentata;
- Individuare le metodologie, gli strumenti, i contenuti e le caratteristiche fondamentali dei programmi di formazione alla realtà aumentata rivolti agli insegnanti, finalizzati allo sviluppo di competenze tecno-didattiche, con particolare attenzione ai temi maggiormente trattati e agli approcci formativi più ricorrenti;
- Progettare, sperimentare e valutare l'impatto di un intervento formativo sulle competenze acquisite, sul livello di fiducia percepito nella creazione e nell'utilizzo di risorse didattiche in AR e sulla predisposizione all'integrazione dell'AR nella didattica.

Alla luce di questi obiettivi, lo studio è stato guidato dalle seguenti domande di ricerca:

- Quali sono le finalità, gli approcci metodologici e le tecnologie impiegate nei programmi di formazione degli insegnanti all'uso della realtà aumentata in ambito educativo?
- Quali effetti e risultati emergono dall'implementazione di programmi formativi sull'uso della realtà aumentata rivolti agli insegnanti?
- In che misura il percorso formativo ha modificato gli atteggiamenti e rafforzato le competenze percepite dai futuri insegnanti rispetto all'uso della realtà aumentata nella didattica?
- Quali sono le principali criticità e preoccupazioni percepite dai futuri insegnanti riguardo all'integrazione dell'AR nella prassi didattica?

3. Scelte metodologiche e procedurali

Lo studio adotta un disegno di ricerca misto, con approcci quantitativi e qualitativi, al fine di ottenere un quadro completo sull'efficacia dell'intervento formativo proposto.

Il percorso di ricerca è stato articolato nelle seguenti fasi:

- Nella fase iniziale è stata condotta una *systematic review* volta ad analizzare criticamente la letteratura sulla formazione all'AR rivolta agli insegnanti (pre-service e in-service). Tale analisi ha consentito di identificare lacune teoriche e metodologiche esistenti, nonché di individuare i principali costrutti da assumere come riferimento per le fasi successive;
- Nella seconda fase, a partire dalle evidenze emerse, è stato strutturato il questionario AR-TECH (*Augmented Reality – Teachers' Education and Competence in Primary School*) volto a rilevare le percezioni, gli atteggiamenti, la soddisfazione e l'autovalutazione delle competenze progettuali, creative e gestionali, nonché la fiducia percepita dagli insegnanti e le criticità rilevate, in relazione all'impiego della realtà aumentata nei contesti educativi;
- Nella terza fase, il questionario AR-TECH è stato sottoposto a validazione tramite un'analisi fattoriale esplorativa (EFA) e confermativa (CFA), per consolidare la struttura teorica e garantirne l'affidabilità e la replicabilità in futuri contesti di indagine;

– Nella quarta fase, infine, c'è stata la progettazione, l'implementazione e la valutazione dell'intervento formativo *Teach in AR*, strutturato in quattro moduli progressivi, in modo da integrare approccio teorico e pratico. L'intervento ha coinvolto un campione di 700 studenti iscritti al CdLM in Scienze della Formazione Primaria, distribuiti in due corsi laboratoriali differenti. L'intervento è stato progettato sulla base delle evidenze teoriche emerse dalla revisione e delle dimensioni operative rilevate attraverso lo strumento validato.

4. Discussione dei dati raccolti

Di seguito verranno presentati i principali risultati emersi che hanno consentito di rispondere alle domande di ricerca individuate.

4.1 Prima Fase: Revisione Sistematica

La revisione sistematica della letteratura si configura come fase preliminare e strutturante del disegno di ricerca, volta a ricostruire criticamente lo stato dell'arte e orientare le fasi successive. Sono stati esaminati criticamente i principali contributi scientifici sul tema, con particolare attenzione ai programmi di formazione finalizzati allo sviluppo di competenze tecnologiche e didattiche per integrare efficacemente l'AR nella prassi didattica. Attraverso l'analisi degli approcci formativi, dei contenuti e degli strumenti utilizzati, la revisione ha restituito un quadro di modelli ricorrenti, ha evidenziato le lacune presenti in letteratura, fornendo una base strutturata per la successiva progettazione dell'intervento.

Lo studio ha seguito le linee guida PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*), al fine di garantire completezza, trasparenza e riproducibilità dei risultati ottenuti (Liberati et al., 2009; Page et al., 2021). La ricerca bibliografica è stata condotta tra la fine del 2024 e l'inizio del 2025, mediante l'utilizzo di due database ad ampio spettro disciplinare: *Scopus e Web of Science*. Per rispondere in maniera esaustiva alle domande di ricerca e per garantire massima precisione nella raccolta dei dati, è stata utilizzata una combinazione di parole chiave e operatori booleani (AND, OR). La stringa di ricerca alla quale si è giunti è la seguente: "teacher training" OR "teacher education" OR "teacher professional development" AND ("augmented reality" OR "AR technology" OR "AR in education") AND "skills development" OR "competency" OR "training program".

Successivamente, sono stati definiti i criteri di inclusione e di esclusione, finalizzati a selezionare gli studi coerenti con le domande di ricerca. I criteri di inclusione adottati sono stati i seguenti:

– *Temporalità*. È stato scelto un arco temporale di pubblicazione compreso tra il 2012 e il 2025. La scelta trova una giustificazione nel contesto evolutivo delle tecnologie immersive in campo educativo e nelle conseguenti implicazioni che ne derivano, a partire dal 2012, sull'integrazione dell'AR da parte degli insegnanti (Wu et al., 2013);
– *Accessibilità*. Sono stati inclusi solo gli articoli ad accesso aperto per garantire la possibilità di consultazione integrale;
– *Lingua di pubblicazione*. Sono stati considerati solo studi condotti in inglese e in spagnolo, per motivi di competenza linguistica e affidabilità interpretativa;
– *Tipologia di pubblicazione*. Sono stati inseriti articoli in riviste peer-reviewed e contributi riconducibili alla letteratura grigia, purché pertinenti con le domande di ricerca e fondati su dati empirici;
– *Pertinenza tematica*. Sono stati inclusi esclusivamente studi che descrivono interventi di formazione rivolti ad insegnanti (pre-servizio o in servizio) per l'uso dell'AR in ambito didattico.

Sono stati esclusi dalla revisione gli studi focalizzati esclusivamente sugli effetti dell'AR sull'apprendimento degli studenti, i contributi di natura puramente teorica e descrittiva e gli studi non conformi ai criteri metodologici definiti in fase preliminare.

Complessivamente, la revisione sistematica ha preso in esame un totale di 22 studi. L'analisi del corpus ha evidenziato una carenza significativa di percorsi specificatamente dedicati allo sviluppo di competenze integrate per l'uso dell'AR nella pratica didattica. Parallelamente, emerge una significativa quantità di studi che analizza le percezioni e gli atteggiamenti degli insegnanti - in pre o in servizio - rispetto all'uso delle tecnologie immersive e, in particolare, della realtà aumentata (Marín-Marín et al., 2023; Marques & Pombo, 2021; Huang et al., 2020), con l'identificazione di fattori influenti quali familiarità pregressa con la tecnologia, la motivazione e gli atteggiamenti positivi (Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022a).

Rispetto all'anno di pubblicazione, l'aumento dell'incremento tra il 2021 e il 2024 riflette la crescente importanza attribuita all'AR e la conseguente necessità di avviare percorsi specificatamente pensati per gli attori principali di questo nuovo cambio di paradigma educativo, volto a migliorare le pratiche di insegnamento mediante l'ausilio di strumenti digitali innovativi.

Dall'analisi delle caratteristiche descrittive iniziali degli studi, emerge un dato significativo, ovvero la predominanza di studi rivolti ad insegnanti in formazione iniziale, in particolare frequentanti il corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. Questo rinvia ad una crescente attenzione alla preparazione dei futuri insegnanti e, al contempo, alla necessità di programmi di aggiornamento e di alfabetizzazione digitale per gli insegnanti in servizio.

In risposta alla prima domanda di ricerca - *Quali sono le finalità, gli approcci metodologici e le tecnologie impiegate nei programmi di formazione degli insegnanti all'uso della Realtà Aumentata in ambito educativo?*- l'analisi degli studi ha messo in rilievo il fatto che ci sono degli aspetti ricorrenti nei programmi di formazione legati, in maniera particolare, alle dimensioni dello sviluppo della competenza tecnica nell'uso dell'AR e della formazione pedagogica (Krug et al., 2023; Belda-Medina, 2022). Questo dato suggerisce che oltre ad una buona conoscenza tecnologica, è necessario che gli insegnanti siano in grado di declinare queste competenze nella loro prassi didattica (Garzón et al., 2021). Inoltre, a questo si aggiunge un ulteriore aspetto trasversale della formazione, ovvero quello legato alle attività pratiche che permettono agli insegnanti di creare artefatti e contenuti didattici con l'ausilio della realtà aumentata e di fare pratica delle competenze acquisite.

Dall'analisi degli studi, emerge la tendenza di superare il modello trasmissivo tradizionale, privilegiando approcci di tipo costruttivista ed esperienziale, maggiormente orientati all'attivazione, alla riflessione e alla progettazione autonoma da parte degli insegnanti. Uno dei framework che ricorre maggiormente è il TPACK di Mishra & Koehler (2006), volto a fungere da modello per valorizzare la commistione tra conoscenza tecnologica, pedagogica e contenutistica, al fine di giungere ad una formazione integrata sull'AR che sposti l'attenzione dalla mera padronanza dello strumento tecnologico alla riflessione critico-pedagogica (Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022b). Alcuni studi presi in esame, si ispirano ad approcci più operativi, come il *Learning Technology by Design* (Buchner & Zumbach, 2022) e il *Design Thinking Activity Plan Template* (Milrad et al., 2023). Inoltre, il framework DiKoLAN (Krug et al., 2023; Henne et al., 2024) prevede percorsi di apprendimento tesi a collegare conoscenza teorica, riflessione critica, attività pratiche e valutazione, in modo da sviluppare competenze professionali avanzate.

C'è un'eterogeneità significativa nell'uso delle tecnologie in AR all'interno dei percorsi di formazione, con prevalenza per le soluzioni *Marker-based*, legata probabilmente alla disponibilità e all'accessibilità di tali strumenti nelle scuole, a differenza di sistemi più avanzati che potrebbero ostacolare l'implementazione dal punto di vista logistico strutturale. Queste soluzioni, invece, risultano più semplici e intuitive e permettono con facilità la fruizione di elementi interattivi e aumentati. Al contrario, le tecnologie *Markerless* e *Head-Mounted Display* sono meno presenti negli studi analizzati. Il loro scarso impiego può essere determinato dalla complessità dei sistemi. Sono, invece, molto utilizzate le piattaforme di

authoring e modellazione 3D (es. Cospaces, ZapWorks, Unity, Vuforia), a testimonianza di un progressivo spostamento del ruolo dell'insegnante da fruitore a co-progettista di contenuti, con una considerevole padronanza della realtà aumentata.

Rispetto alla seconda domanda di ricerca che si riferisce agli *outcomes* della formazione - *Quali effetti e risultati emergono dall'implementazione di programmi formativi sull'uso della Realtà Aumentata rivolti agli insegnanti?* -, gli studi evidenziano effetti che non si limitano solo all'acquisizione di competenze tecniche, ma coinvolgono la dimensione cognitiva, progettuale, motivazione e riflessiva. Viene sottolineato il potenziamento del pensiero progettuale e l'agency professionale degli insegnanti (Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022a; Kim & Curry, 2020) e, al contempo, l'aumento della motivazione, dell'autoefficacia e dell'intenzionalità d'uso della realtà aumentata.

Nel complesso, l'analisi mette in luce, da un lato, la frammentazione dei percorsi formativi e la carenza di modelli integrati e replicabili; dall'altro, l'assenza di strumenti multidimensionali capaci di rilevare congiuntamente atteggiamenti, competenze progettuali e dimensioni gestionali nell'uso dell'AR. Tali evidenze hanno orientato, rispettivamente, la progettazione del framework *Teach in AR* e la costruzione e validazione del questionario AR-TECH, configurando la revisione sistematica come fondamento concettuale e metodologico dell'intero disegno di ricerca.

4.2 Seconda Fase: Costruzione dello strumento

In questa fase sono stati selezionati gli strumenti di misurazione validi e affidabili, al fine di rilevare in modo sistematico le percezioni, le competenze autovalutate e gli atteggiamenti dei futuri insegnanti in merito all'integrazione della realtà aumentata nella didattica.

Per garantire la validità teorica e la solidità metodologica del nuovo strumento, è stato adottato un approccio basato sull'integrazione di strumenti psicometrici già validati a livello internazionale, opportunamente tradotti, adattati e ampliati per il contesto di riferimento.

La selezione si è basata su un'analisi narrativa della letteratura scientifica, che ha permesso di individuare due strumenti, ritenuti coerenti con le finalità della ricerca:

– *Augmented Reality Applications Attitude Scale (ARAAS)*. La scala è stata originariamente sviluppata da a Küçük, Yilmaz, Baydaÿ e Göktaÿ (2014) e successivamente adattata e validata per il contesto spagnolo da Diaz-Noguera et al. (2017). Lo strumento misura gli atteggiamenti degli insegnanti in riferimento all'uso didattico dell'AR.
– *Teachers's Augmented Reality Competencies (TARC)*. La scala è stata sviluppata e validata da Nikou et al. (2021) con l'obiettivo di misurare le competenze professionali degli insegnanti in relazione all'uso dell'AR. Questo strumento si basa sul framework TARC (*Teacher's Augmented Reality Competiences*).

Questa scelta metodologica è stata guidata dalla volontà di superare i limiti riscontrati da altri modelli teorici largamente utilizzati, come il TAM (Davis, 1989), il TPACK (Mishra & Koehler, 2006) o l'IMMS (Keller, 2009) che, pur offrendo importanti contributi, risultano focalizzati su singole dimensioni specifiche (es. motivazione, accettazione, competenza tecnica) senza cogliere la complessità necessaria per l'adozione dell'AR.

L'integrazione delle due scale ha portato alla strutturazione del questionario AR-TECH (*Augmented Reality – Teachers' Education and Competence in Primary School*), concepito come uno strumento unitario, coerente e multidimensionale.

Il questionario si compone complessivamente di cinque sezioni, per un totale di 35 item. Ai fini della validazione psicometrica sono state considerate esclusivamente le sezioni centrali (terza e quarta), corrispondenti alle scale ARAAS e TARC. Le restanti sezioni hanno una funzione esplorativa e descrittiva, funzionale a contestualizzare il profilo degli studenti e a raccogliere dati qualitativi integrativi. Il questionario è stato così articolato:

- *Prima sezione: Dati di contesto e competenze digitali autopercepite*. Include informazioni di base (età, genere, anno di corso) e un item sull'autovalutazione della propria competenza digitale, basato sul framework DigCompEdu 2.2 (European Commission, 2022), strutturato su sei livelli di padronanza nell'uso delle tecnologie digitali;
- *Seconda sezione: Conoscenze pregresse dell'AR*. Rileva il grado di familiarità con la tecnologia immersiva e l'interesse pregresso verso l'integrazione dell'AR nella didattica. Questa sezione comprende sia item a risposta chiusa che domande aperte;
- *Terza sezione: Scala ARAAS*. Include 23 item, valutati su una scala Likert a cinque punti (da 1= Fortemente in disaccordo a 5= Fortemente d'accordo), strutturati in tre dimensioni principali: Rilevanza (9 item), che misura la percezione di utilità e il valore didattico percepito dell'AR; Soddisfazione (9 item), che valuta il grado di coinvolgimento e di soddisfazione legato all'uso dell'AR; Affidabilità (5 item), che rileva la fiducia nelle potenzialità dell'AR nel migliorare l'insegnamento e nel promuovere abilità trasversali;
- *Quarta sezione: Scala TARC*. La struttura del questionario prevede 15 item valutati su una scala Likert a cinque punti (da 1= Fortemente in disaccordo a 5= Fortemente d'accordo), strutturati in quattro dimensioni: Atteggiamenti (4 item), che misura la predisposizione positiva verso l'uso dell'AR a scuola; Creazione (2 item), che valuta l'autopercezione rispetto alle proprie competenze di progettare e sviluppare esperienze educative in AR; Uso (3 item), che indaga la capacità di impiegare strumenti AR nella prassi didattica; Gestione (5 item), che misura la capacità di ricercare, organizzare, valutare le risorse in AR, seguendo i principi etici e di sicurezza.
- *Quinta sezione: Percezioni e sfide nell'uso dell'AR*. Include domande sia aperte che chiuse, tese a rilevare le percezioni rispetto ai vantaggi e alle criticità legati all'integrazione dell'AR in classe; la disponibilità all'adozione futura dell'AR dopo la fase di sperimentazione; le competenze ritenute necessarie per poter integrare efficacemente l'AR; le preoccupazioni o i dubbi rispetto all'uso dell'AR in classe; l'interesse a partecipare a comunità di pratica.

4.3 Validazione dello strumento

La terza fase della ricerca ha riguardato la validazione del questionario AR-TECH (*Augmented Reality – Teachers' Education and Competence in Primary School*). È stato condotto uno studio pilota per verificare la validità e l'affidabilità dello strumento. Questa fase ha incluso la somministrazione ad un campione di 90 studenti, in prevalenza donne (92%), con un'età media di 20.04 anni, frequentanti il CdLM in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Palermo.

L'analisi ha evidenziato un'elevata coerenza interna dell'intero strumento, con un indice di Alfa di Cronbach pari a 0.947 e un'Omega di McDonald pari a 0.952, consentendo l'individuazione e la rimozione di eventuali item critici e la definizione della versione revisionata del questionario.

L'analisi descrittiva, condotta sulla base delle risposte fornite dal campione pilota, ha fatto emergere una generale predisposizione da parte dei futuri insegnanti verso l'impiego della realtà aumentata in ambito educativo. I punteggi risultano in linea con quelli rilevati dalla scala ARAAS di Díaz Noguera et al. (2017), mentre si osservano dei punteggi con leggere variazioni rispetto alla scala TARC di Nikou et al. (2024).

In seguito, è stata avviata una seconda somministrazione, mediante la procedura *split-sample* su un campione più ampio di 700 studenti, futuri insegnanti, del CdLM in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Palermo.

Il campione è stato suddiviso casualmente in due sottogruppi distinti: un primo sottogruppo composto da 300 partecipanti, che è stato utilizzato per condurre l'analisi fattoriale esplorativa, al fine di individuare la struttura latente dello strumento; il secondo gruppo, composto da 400 partecipanti, è stato impiegato per condurre la successiva analisi fattoriale confermativa, necessaria per testare l'adeguatezza del modello emerso nella fase esplorativa.

I risultati emersi dalla seconda somministrazione evidenziano una struttura complessivamente solida e affidabile in quasi tutte le dimensioni analizzate. Gli indici di affidabilità interna risultano complessivamente soddisfacenti, con valori elevati per le dimensioni *Atteggiamenti* (α = 0.938; ω= 0.939), *Soddisfazione* (α = 0.889; ω = 0.903), *Utilizzo* (α = 0.872; ω = 0.903) e *Affidabilità* (α = 0.871; ω = 0.872), mentre la dimensione *Creazione* mostra livelli più contenuti di coerenza interna (α = 0.527; ω = 0.54). Ciò potrebbe essere interpretato proprio in riferimento alla variazione della grandezza del campione, che ha introdotto una variabilità maggiore. Inoltre, questa dimensione si riferisce a competenze eterogenee – progettazione, sviluppo e adattamento di risorse digitali – che potrebbero non configurarsi come un dominio unitario nelle rappresentazioni dei futuri insegnanti. Anche la numerosità limitata degli item (n=3) può aver inciso sulla stabilità dell'indice di affidabilità, riducendone la consistenza statistica. Infine, la particolare composizione del campione, costituito da studenti in formazione iniziale, con livelli di esperienza ancora *in fieri*, potrebbe aver determinato una maggiore variabilità nelle risposte.

4.3.1 *Analisi Fattoriale Esplorativa (EFA) e Confermativa (CFA)*

L'adeguatezza del campione per l'EFA è stata confermata mediante l'indice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) pari a 0.948, valore ritenuto eccellente secondo gli standard comunemente accettati in letteratura (Kaiser, 1974). Inoltre, è stata verificata la fattorizzabilità della matrice di correlazione mediante il test di Sfericità di Bartlett, che ha confermato che le correlazioni tra gli elementi sono sufficienti per avviare l'analisi fattoriale (Tab.1).

χ^2	gdl	*p*
7383	630	< .001

Tab. 1 – Indici di adeguatezza campionaria per l'EFA

L'analisi è stata condotta adottando una rotazione di tipo Oblimin (Taherdoost, 2014; Burton & Mazerolle, 2011). Sebbene il questionario AR-TECH sia stato originariamente strutturato integrando le dimensioni teoriche delle scale originarie, ARAAS e TARC, l'EFA ha suggerito una soluzione a tre fattori. Tale risultato evidenzia una potenziale riorganizzazione delle dimensioni latenti, riflettendo una struttura empiricamente più compatta, sebbene parzialmente divergente dall'impostazione teorica originaria. Tuttavia, al fine di preservare la coerenza semantica e concettuale originaria, è stata testata anche la struttura originaria a sette fattori mediante una CFA.

L'analisi fattoriale confermativa (CFA) è stata condotta su un sottocampione di 400 partecipanti. I risultati indicano che il modello presenta caratteristiche di adeguatezza accettabili. Gli indici di adattamento risultano complessivamente accettabili, con valori prossimi agli standard comunemente adottati in letteratura, pertanto, l'insieme degli indicatori suggerisce che il modello è teoricamente e statisticamente sostenibile (Tab.2).

χ^2	gdl	*p*	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
1611	573	< .001	0.886	0.875	0.068	0.074

Tab. 2 – Indici di adattamento del modello CFA preliminare (n = 400)

Una successiva CFA estesa sull'intero campione (n=700), con rimozione degli item con proprietà psicometriche insufficienti, ha confermato la tenuta del modello a sette fattori, nella versione definitiva di 35 item (Figura 1).

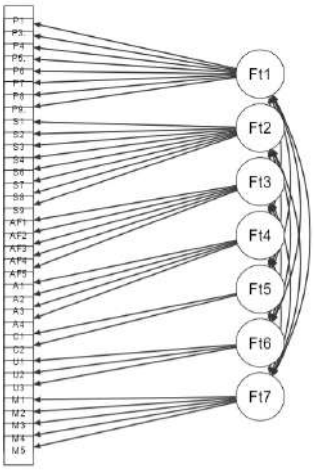


Fig. 1 – Diagramma strutturale del modello CFA a sette fattori

Pur riconoscendo, dunque, il valore della soluzione fattoriale più sintetica emersa dall'EFA, ai fini della presente ricerca si è ritenuto metodologicamente opportuno mantenere e validare la struttura originaria a sette fattori, la quale ha mostrato una tenuta complessiva soddisfacente e dal punto di vista teorico preserva la complessità multidimensionale del costrutto, coerente con l'obiettivo di indagare in maniera articolata le dimensioni attitudinali, progettuali e operative dell'integrazione dell'AR.

La validazione psicometrica dello strumento AR-TECH ha rappresentato una fase preliminare indispensabile per garantire la solidità metodologica della successiva sperimentazione, per disporre di uno strumento affidabile e strutturalmente valido per misurare in modo rigoroso le variazioni pre e post-intervento, assicurando che eventuali cambiamenti rilevati fossero riconducibili all'efficacia del percorso formativo. Inoltre, la tendenza all'aggregazione tra alcune dimensioni, emersa in fase esplorativa, suggerisce che i partecipanti non percepiscono tali ambiti come domini rigidamente separati, bensì come componenti interconnesse. In questo senso, AR-TECH si configura come uno strumento capace di superare gli approcci parziali centrati o sull'accettazione tecnologica o sulla dimensione motivazionale.

4.4 Quarta fase: progettazione e sper imentazione dell'intervento formativo Teach in AR

La quarta fase ha previsto la progettazione e la sperimentazione dell'intervento formativo *Teach in AR*, sviluppato in coerenza con le evidenze emerse dalla revisione e con le dimensioni indagate mediante il questionario. L'intervento, dunque, si configura come la traduzione applicativa dei costrutti individuati nelle fasi precedenti e come momento di verifica empirica della loro operatività nel contesto della formazione iniziale degli insegnanti.

Il percorso, rivolto a 700 futuri insegnanti iscritti al corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (a.a. 2024/2025), è stato progettato con l'obiettivo di integrare le competenze didattiche e digitali, al fine di fornire una formazione adeguata a implementare la realtà aumentata all'interno di una progettazione didattica efficace, superando l'uso strumentale o episodico della tecnologia e promuovendo, invece, un approccio critico e consapevole.

Il framework *Teach in AR* è stato strutturato sul modello ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*), che ha orientato e guidato tutte le fasi della progettazione. Nel percorso sono stati integrati alcuni strumenti tecnologici, tra cui software per la modellazione tridimensionale e

applicazioni in AR fruibili tramite dispositivi mobili, con un'attenzione all'accessibilità e all'usabilità, al fine di garantire la replicabilità delle esperienze anche nei contesti scolastici ordinari.

Elemento distintivo della formazione è stata la realizzazione di un artefatto digitale autentico, ovvero un libro illustrato e aumentato destinato ad alunni di scuola primaria. Questo prodotto ha rappresentato una sintesi perfetta e significativa delle competenze acquisite dai futuri insegnanti. Il libro utilizza la metodologia del *digital storytelling*, come strategia narrativa e pedagogica, coerente con i bisogni cognitivi ed emotivi degli alunni di una scuola primaria. L'integrazione della realtà aumentata di tipo *marker-based* ha arricchito le pagine del libro illustrato con elementi tridimensionali aumentati e coinvolgenti, in unione con ulteriori attività didattiche progettate attraverso l'uso di piattaforme digitali e interattive, rendendo l'artefatto finale un esempio di progettazione didattica complessa, coerente e replicabile.

L'intervento formativo è stato implementato in due distinti contesti:

– Caso 1*: Formazione all'uso dell'AR per la Scuola Primaria* (400 studenti, per un totale di 28h, frequentanti l'insegnamento *Laboratorio di Tecnologie Didattiche*). In questo primo caso, il framework ha assunto una declinazione generica e trasversale, orientata a promuovere l'alfabetizzazione all'uso dell'AR nella didattica della scuola primaria;
– Caso 2: *Formazione all'uso dell'AR per l'insegnamento-apprendimento della geometria nella Scuola Primaria* (300 studenti, per un totale di 16h, frequentanti l'insegnamento *Laboratorio di Didattica della Matematica*). In questo secondo caso, invece, il framework è stato specificatamente adattato all'insegnamento e all'apprendimento della disciplina in oggetto.

Questa doppia implementazione ha consentito di validare la flessibilità del framework con due tipologie di formazione, una di tipo interdisciplinare e l'altra collegata ad una disciplina nello specifico, mostrando come la struttura del modello sia declinabile pur mantenendo una coerenza metodologica e didattica.

Il percorso formativo è articolato in quattro moduli formativi progressivi e integrati, ideati per guidare i futuri insegnanti in un percorso che unisce teoria, pratica e riflessione critica. I moduli sono così strutturati:

1. Il primo modulo tratteggia il quadro teorico sulla realtà aumentata, mettendo in luce le potenzialità educative e i principali strumenti di fruizione, offrendo una base teorica solida e condivisa, mediante l'analisi di best practices.
2. Il secondo modulo approfondisce gli approcci didattici e metodologici più efficaci per l'integrazione dell'AR nella prassi didattica, con un'attenzione particolare alle metodologie didattiche attive e cooperative. Il modulo include, inoltre, la presentazione di strumenti e applicazioni in AR, utili a supportare la progettazione didattica.
3. Il terzo modulo, invece, è dedicato alla progettazione e alla creazione di materiali didattici in AR. In questa fase è stata posta particolare importanza al lavoro collaborativo in piccoli gruppi, finalizzato allo sviluppo di libri illustrati e aumentati, in cui sintetizzare le competenze acquisite e le strategie metodologiche apprese.
4. Infine, il quarto modulo prevede una fase di *peer assessment*, durante la quale, mediante il supporto di rubriche validate e di una riflessione critica tramite focus group, sono state valutate le progettazioni in AR e l'intero percorso formativo.

L'intervento ha guidato i futuri insegnanti in un percorso progressivo che, a partire dall'analisi teorica della realtà aumentata, ha condotto alla progettazione e realizzazione di artefatti didattici aumentati. A differenza di altri modelli formativi, questo framework configura l'AR come un dispositivo didattico integrato all'interno di una progettazione strutturata. Il percorso è stato basato su una pedagogia orientata all'azione, finalizzato a sviluppare nei futuri insegnanti una piena consapevolezza approfondita sull'uso della realtà aumentata.

4.4.1 *Principali esiti dell'intervento formativo*

Al fine di valutare gli effetti dell'intervento formativo, il questionario AR-TECH è stato somministrato secondo un disegno pre e post. Il confronto tra i dati raccolti prima e dopo la sperimentazione ha consentito di analizzare le variazioni intervenute nelle dimensioni indagate, con particolare riferimento alle percezioni di utilizzo futuro dell'AR nella prassi didattica.

In risposta alla terza domanda di ricerca – *In che misura il percorso formativo ha modificato gli atteggiamenti e rafforzato le competenze percepite dai futuri insegnanti rispetto all'uso della realtà aumentata nella didattica?* – l'analisi delle inferenze condotte sulla scala ARAAS – Rilevanza, Soddisfazione, Affidabilità - ha fatto emergere, per entrambi i gruppi, una predisposizione attitudinale positiva, legata al fatto che l'AR è stata percepita come uno strumento innovativo, motivante e coinvolgente. Questi atteggiamenti, sebbene già presenti in forma contenuta nella fase iniziale, hanno subito un miglioramento dopo la formazione, segnalando una buona continuità nella visione favorevole della tecnologia immersiva. Un dato particolarmente significativo riguarda la fiducia percepita nell'efficacia della tecnologia, suggerendo come il percorso abbia contribuito a legittimare l'AR come risorse credibile e concreta.

Sul piano delle competenze tecniche e didattiche, i dati registrano un incremento statisticamente importante. Le dimensioni della scala TARC – Creazione, Uso e Gestione – hanno evidenziato un miglioramento significativo nei punteggi post-intervento, evidenziando come il percorso abbia effettivamente contribuito a rafforzare negli stessi una maggiore percezione nell'autonomia e nella capacità progettuale, nonché nell'utilizzo pedagogico e nella gestione di risorse in AR.

Nel complesso, dunque, l'intervento *Teach in AR* ha avuto un impatto significativo sia sul potenziamento degli atteggiamenti nei confronti della tecnologia innovativa, che sul rafforzamento delle competenze percepite, fornendo strumenti concreti per un'integrazione pedagogicamente consapevole dell'AR. Inoltre, i risultati hanno evidenziato come un intervento formativo strutturato e metodologicamente fondato possa incidere simultaneamente su più dimensioni. In linea con quanto suggerito dagli studi di Belda-Medina & Calvo-Ferrer (2022b) e Kim & Curry (2020), i dati indicano che la dimensione esperienziale e laboratoriale, unita alla produzione di artefatti autentici, rappresenta un fattore determinante nello sviluppo dell'autoefficacia e dell'agency professionale. L'intervento non ha semplicemente aumentato il gradimento verso la tecnologia, ma ha rafforzato la percezione di competenza progettuale, elemento cruciale per un'adozione sostenibile nel tempo. L'impatto formativo dell'intervento può essere ulteriormente interpretato alla luce dei contributi teorici sulla professionalità docente, in particolare rispetto alla *teacher agency*. Secondo Priestley, Biesta e Robinson (2015), l'agency del docente non è una caratteristica individuale stabile, ma una capacità situata che emerge dall'interazione tra risorse personali, contesto e possibilità progettuali. Pertanto, il rafforzamento delle competenze progettuali e dell'autoefficacia percepita rispetto all'uso dell'AR può essere interpretato come un ampliamento dello spazio di azione professionale dei futuri insegnanti.

Nonostante gli esiti positivi della formazione, tuttavia, i futuri insegnanti hanno espresso alcune criticità per una effettiva implementazione dell'AR nel contesto scolastico. Rispetto alla seconda domanda di ricerca – *Quali sono le principali criticità e preoccupazioni percepite dai futuri insegnanti rispetto all'integrazione dell'AR nella prassi didattica?* -, l'analisi qualitativa delle risposte ha fatto emergere alcune macrocategorie tematiche riguardanti i fattori sistemici e strutturali percepiti come fonte di preoccupazione. In primo luogo, emerge la carenza di dispositivi e di infrastrutture tecnologiche adeguate all'interno delle scuole che si unisce al bisogno di una formazione specifica per poter sfruttare al meglio il potenziale della tecnologia. Tali elementi, connessi tra di loro, evidenziano come la sostenibilità dell'uso dell'AR non dipenda soltanto dalla motivazione individuale, quanto da condizioni esterne e di contesto che ne permettano un utilizzo efficace e continuativo. Un'altra criticità emersa è la resistenza al cambiamento riferita sia agli insegnanti in servizio che in formazione, che diventa un freno all'adozione di pratiche innovative. Sono state espresse, inoltre, alcune preoccupazioni legate al timore che l'interesse per l'AR possa trasformarsi in un semplice "effetto wow", destinato a svanire nel tempo o, peggio, diventare uno strumento di distrazione, piuttosto che un reale supporto all'apprendimento. Emergono,

infine, alcuni dubbi riguardo il fatto che l'utilizzo di tecnologie complesse e sempre più sofisticate possa indebolire le capacità di pensiero critico.

In sintesi, i risultati evidenziano che le criticità percepite non riguardano tanto l'efficacia didattica della realtà aumentata, quanto la mancanza di condizioni necessarie per la sua implementazione reale, duratura nel tempo ed efficace. Ad emergere, infatti, è l'esigenza di una struttura formativa solida che affianchi alla motivazione individuale, un adeguato supporto tecnico e metodologico.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

La ricerca ha inteso configurarsi come un contributo per la formazione iniziale degli insegnanti, affrontando un tema ancora poco esplorato ma attuale, ovvero l'integrazione didattica della realtà aumentata in campo educativo.

Tra i principali punti di forza si annovera l'approccio teorico-metodologico che ne sta alla base, costruito partendo da una revisione sistematica della letteratura e su un disegno di ricerca misto (quantitativo e qualitativo), che ha permesso di triangolare i dati. L'impiego del modello ADDIE come framework progettuale ha dato coerenza e rigore nelle fasi di progettazione, sviluppo, implementazione e valutazione dell'intervento formativo. Il questionario utilizzato, AR-TECH, inoltre, ha offerto uno strumento di misurazione multidimensionale e metodologicamente fondato per indagare atteggiamenti, percezioni e competenze dei futuri insegnanti rispetto all'integrazione dell'AR. Inoltre, un altro punto ritenuto distintivo della ricerca è legato al fatto che l'intervento formativo progettato non si è limitato a fornire le conoscenze teoriche sull'uso dell'AR, ma ha utilizzato un approccio di tipo esperienziale e significativo in modo da favorire lo sviluppo di competenze progettuali autentiche e una riflessione critico-pedagogica sull'uso della tecnologia come supporto ai processi didattici.

In termini di trasferibilità, il framework presenta una struttura modulare e progressiva che ne consente l'adattamento a differenti contesti formativi e disciplinari, come testimoniato dalla doppia implementazione, che ha evidenziato la possibilità di declinare il modello in funzione di obiettivi e contenuti specifici, mantenendo invariata l'architettura metodologica. Rispetto ai modelli presenti in letteratura, spesso orientati a indagare dimensioni specifiche (es. l'integrazione tecnologico-pedagogico-contenutistica nel TPACK o sviluppo di competenze mirate nel TARC), *Teach in AR* si configura come un modello integrato che connette alfabetizzazione critica, progettazione didattica, produzione di artefatti autentici e riflessione valutativa all'interno di un percorso unitario, costituendo l'elemento distintivo del framework.

Tuttavia, si è consapevoli dei limiti della presente ricerca. In primo luogo, la scelta di un campione non probabilistico limita la generalizzabilità dei risultati, la cui interpretazione rimane legata al contesto specifico in cui lo studio è stato condotto. Si auspica, in studi futuri, di estendere l'indagine a campioni più eterogenei, includendo anche insegnanti in servizio e contesti scolastici diversificati, in modo da avere un ventaglio più ampio di percezioni e pratiche legate all'uso didattico dell'AR.

Inoltre, è bene sottolineare, che il campo in cui si opera è in continua evoluzione, il che impone una riflessione e un aggiornamento continuo sia dei contenuti che degli strumenti di valutazione. In questo senso, però, la flessibilità del framework proposto rappresenta un punto di forza che, tuttavia, esige un monitoraggio e un adattamento continuo.

Riferimenti bibliografici

Avila-Garzon, C., Bacca-Acosta, J., Duarte, J., & Betancourt, J. (2021). Augmented Reality in Education: An Overview of Twenty-Five Years of Research. *Contemporary Educational Technology*, *13*(3). https://doi.org/10.30935/cedtech/10865

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191. https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191

Belda-Medina, J. (2022). Using augmented reality (AR) as an authoring tool in EFL through mobile computer-supported collaborative learning. *Teaching English with Technology*, *22*(2), 115-135.

Belda-Medina, J., & Calvo-Ferrer, J. R. (2022a). Integrating augmented reality in language learning: Pre-service teachers' digital competence and attitudes through the TPACK framework. *Education and Information Technologies*, *27*(9), 12123-12146. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11123-3

Belda-Medina, J., & Calvo-Ferrer, J. R. (2022b). Preservice teachers' knowledge and attitudes toward digital-game-based language learning. *Education Sciences*, *12*(3), 182. https://doi.org/10.3390/educsci12030182

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and teaching*, *21*(6), 624-640. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325

Buchner, J., & Zumbach, J. (2020). Augmented Reality In Teacher Education. A Framework To Support Teacher-s'technological Pedagogical Content Knowledge. *Italian Journal of Educational Technology*, *28*(2), 106-120.

Bulut, M., & Borromeo Ferri, R. (2023). A systematic literature review on augmented reality in mathematics education. *European Journal of Science and Mathematics Education*, *11*(3), 556-572. https://doi.org/10.30935/scimath/13124

Burton, L. J., & Mazerolle, S. M. (2011). Survey instrument validity part I: Principles of survey instrument development and validation in athletic training education research. *Athletic training education journal*, *6*(1), 27-35. https://doi.org/10.4085/1947-380x-6.1.27

Czok, V., Krug, M., Müller, S., Huwer, J., & Weitzel, H. (2023). Learning effects of augmented reality and game-based learning for science teaching in higher education in the context of education for sustainable development. *Sustainability*, *15*(21), 15313. https://doi.org/10.3390/su152115313

Davis, F. D. (1989). Technology acceptance model: TAM. *Al-Suqri, MN, Al-Aufi, AS: Information Seeking Behavior and Technology Adoption*, *205*(219), 5. https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8156-9.ch013

Díaz Noguera, M. D., Toledo Morales, P., & Hervás Gómez, C. (2017). Augmented reality applications attitude scale (ARAAS): Diagnosing the attitudes of future teachers. *The New Educational Review*, 50(4), 215–226. https://doi.org/10.15804/tner.2017.50.4.17

Garzón, J. (2021). An overview of twenty-five years of augmented reality in education. *Multimodal Technologies and Interaction*, *5*(7), 37. https://doi.org/10.3390/mti5070037

Henne, A., Syskowski, S., Krug, M., Möhrke, P., Thoms, L. J., & Huwer, J. (2024). How to Evaluate Augmented Reality Embedded in Lesson Planning in Teacher Education. Educ. Sci. 2024, 14, 264. *Prüft alles und behaltet das Gute*, 94. https://doi.org/10.3390/educsci14030264

Huang, H., & Liu, G. (2024). Evaluating students' behavioral intention and system usability of augmented reality-aided distance design learning during the COVID-19 pandemic. *Universal Access in the Information Society*, *23*(3), 1217-1231. https://doi.org/10.1007/s10209-022-00920-9

Hussein, Z. A., & Al Ali, S. S. M. (2025). Augmented reality as a tool for improving perception of authenticity of the built heritage site. *Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development*. https://doi.org/10.1108/jchmsd-01-2024-0016

Ibáñez, M. B., Portillo, A. U., Cabada, R. Z., & Barrón, M. L. (2020). Impact of augmented reality technology on academic achievement and motivation of students from public and private Mexican schools. A case study in a middle-school geometry course. *Computers & Education*, *145*, 103734. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103734

Keller, J. M. (2009). The Arcs model of motivational design. In *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach* (pp. 43-74). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1250-3_3

Kim, Y., & Curry, K. (2020). Integrating augmented reality for learning: Working with pre-service teachers. *International Journal of Smart Technology and Learning*, *2*(2-3), 217-233. https://doi.org/10.1504/-ijsmarttl.2020.112150

Korenova, L., Guncaga, J., Zilkova, K., & Totkovicova, M. (2024). Augmented Reality for Exploring Solids: A Study on Improving Pre-Service Teachers. In *European Conference on e-Learning* (pp. 187-196). Academic Conferences International Limited. https://doi.org/10.34190/ecel.23.1.2892

Köro lu, M. (2025). Pioneering virtual assessments: Augmented reality and virtual reality adoption among teachers. *Education and Information Technologies*, *30*(8), 9901-9948. https://doi.org/10.1007/s10639-024-13159-z

Küçük, S., Yılmaz, R., Bayda , Ö., & Gökta , Y. (2014). Augmented reality applications attitude scale in secondary schools: Validity and reliability study. *Education and Science*, *39*(176). https://doi.org/10.15390/eb.2014.3590

Lampropoulos, G., & Evangelidis, G. (2025). Learning analytics and educational data mining in augmented reality, virtual reality, and the metaverse: A systematic literature review, content analysis, and bibliometric analysis. *Applied Sciences*, *15*(2), 971. https://doi.org/10.3390/app15020971

Liu, T. Y., Tan, T. H., & Chu, Y. L. (2008). QR code and augmented reality-supported mobile English learning system. In *Workshop of mobile multimedia processing* (pp. 37-52). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-12349-8_3

Marín-Marín, J. A., López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., & Moreno-Guerrero, A. J. (2023). Attitudes towards the development of good practices with augmented reality in secondary education teachers in Spain. *Technology, Knowledge and Learning*, *28*(4), 1443-1459. https://doi.org/10.1007/s10758-023-09671-9

Marques, M. M., & Pombo, L. (2021). The impact of teacher training using mobile augmented reality games on their professional development. *Education Sciences*, *11*(8), 404. https://doi.org/10.3390/educsci11080404

Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Transactions on Information and Systems*, *77*(12), 1321-1329.

Milrad, M., Herodotou, C., Grizioti, M., Lincke, A., Girvan, C., Papavlasopoulou, S., ... & Zhang, F. (2023). Combining design thinking with emerging technologies in k-12 education. In *International Conference in Methodologies and intelligent Systems for Techhnology Enhanced Learning* (pp. 15-27). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42134-1_2

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers' college record*, *108*(6), 1017-1054. https://doi.org/10.1177/016146810610800610

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & TP Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Nikou, S. A., Perifanou, M., & Economides, A. A. (2021). Towards a teachers' augmented reality competencies (TARC) framework. In *Interactive Mobile Communication, Technologies and Learning* (pp. 203-212). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96296-8_19

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). Updating guidance for reporting systematic reviews: development of the PRISMA 2020 statement. *Journal of clinical epidemiology*, *134*, 103-112. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.02.003

Taherdoost, H. A. M. E. D., Sahibuddin, S. H. A. M. S. U. L., & Jalaliyoon, N. E. D. A. (2014). Exploratory factor analysis; concepts and theory. *Advances in applied and pure mathematics*, *27*, 375-382.

Üral, Y., Yalçin, S. A., & Yalçin, P. (2025). Compilation of Augmented Reality Studies Conducted with Teacher Candidates. *E-mentor*, 108(1). https://doi.org/10.15219/em108.1699

Wang, Q., & Li, Y. (2024). How virtual reality, augmented reality and mixed reality facilitate teacher education: A systematic review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(3), 1276-1294. https://doi.org/-10.1111/jcal.12949

Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & education*, *62*, 41-49. https://doi.org/10.1016/-j.compedu.2012.10.024

II.3
Un modello integrato per la formazione degli insegnanti di sostegno: il contributo della Narrative Inquiry
An Integrated Model for Special Education Teacher Training: The Contribution of Narrative Inquiry

Dorotea Rita Di Carlo
Università di Palermo, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione
dorotearita.dicarlo@unipa.it

Il dibattito internazionale sulle politiche educative inclusive ha rimarcato la necessità di attivare percorsi formativi destinati agli insegnanti di sostegno e mirati alla promozione di competenze inclusive per rispondere efficacemente alle esigenze educative degli studenti con disabilità. Tuttavia, gli iscritti ai Corsi di specializzazione per le attività di sostegno posseggono competenze molto variegate. Questo aspetto pone in risalto la necessità per le Università di partire dalle diversificate competenze possedute dagli insegnanti specializzandi in fase di avvio del corso e di progettare percorsi formativi che possano consentire loro di acquisire, durante il percorso di specializzazione, le medesime competenze.
In tal senso, si ravvisa nella Narrative Inquiry (N.I.) un efficace approccio metodologico che potrebbe fungere da sfondo nei percorsi di formazione dell'insegnante di sostegno e in particolar modo durante le attività di tirocinio indiretto che rappresentano un momento formativo ideale per promuovere la formazione integrale dell'insegnante di sostegno. Il contributo si pone l'obiettivo di delineare, seppur in maniera sintetica, le fasi una ricerca triennale che ha previsto la progettazione, la validazione e l'implementazione dell'*Integrated Training Model (I-TM)* durante il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno all'Università degli Studi di Palermo.

Parole chiave: Corso di specializzazione per le attività di sostegno, Insegnanti di sostegno, Integrated Training Model, Narrative Inquiry, Tirocinio Indiretto.

The international debate on inclusive educational policies has highlighted the need to implement training programs for support teachers, aimed at promoting inclusive competencies to effectively meet the educational needs of students with disabilities. However, those enrolled in Specialization Courses for support activities possess very diverse skills. This highlights the need for universities to consider the varied competencies of the trainee teachers at the beginning of the course and to design training pathways that will enable them to acquire the same competencies by the end of the specialization program.
In this sense, Narrative Inquiry (N.I.) is seen as an effective methodological approach that could serve as a background for the training pathways of support teachers, particularly during the indirect internship activities, which represent an ideal training moment to promote the comprehensive development of support teachers. This contribution aims to outline, albeit briefly, the stages of a three-year research project that involved the design, validation, and implementation of the *Integrated Training Model* (I-TM) during the Specialization Course for support activities at the University of Palermo.

Keywords: Specialization Course in Support Teaching, Special Education Teachers, Integrated Training Model, Narrative Inquiry, Indirect Practicum.

1. Quadro teorico di riferimento

Le recenti politiche educative internazionali (Cottini, 2018; Mura & Zurru, 2016; Guerini, 2020) hanno sottolineato l'importanza di predisporre percorsi formativi mirati per i docenti di sostegno, finalizzati allo sviluppo di competenze professionali, riflessive e inclusive. L'obiettivo di questi percorsi è quello di formare insegnanti capaci di affrontare in modo consapevole la complessità dei bisogni educativi degli alunni con disabilità, contribuendo alla costruzione di ambienti scolastici autenticamente accoglienti, equi e inclusivi.

In questa direzione, il D.M. del 30 settembre 2011 ha istituito il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, un percorso articolato in insegnamenti teorici, laboratori, attività di tirocinio diretto e indiretto, e nell'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC). Tale normativa ha delineato anche le competenze fondamentali che gli insegnanti di sostegno devono sviluppare per rispondere efficacemente e consapevolmente ai bisogni educativi degli alunni con disabilità (Canevaro & Ianes, 2019).

Tuttavia, l'attuale contesto scolastico, caratterizzato da continue e profonde trasformazioni, richiede un costante aggiornamento professionale e una ridefinizione dinamica del ruolo e delle competenze del docente di sostegno, affinché possa accompagnare efficacemente la crescita degli alunni in condizioni di fragilità e rispondere in maniera inclusiva alle necessità didattiche ed educative di tutti gli studenti (WHO, 2018).

L'insegnamento, sia curriculare sia di sostegno, richiede un insieme articolato di competenze professionali (progettuali e organizzative, metodologiche, comunicative e relazionali, valutative e riflessive) indispensabili per affrontare e risolvere i problemi connessi ai bisogni educativi specifici degli alunni. Tali competenze permettono al docente di scegliere modalità di intervento efficaci in contesti spesso complessi ed eterogenei e di predisporre ambienti di apprendimento innovativi e inclusivi.

Per rispondere in maniera adeguata alle necessità didattiche ed educative degli studenti, il docente di sostegno è chiamato ad adottare un approccio multidisciplinare, capace di cogliere la complessità dei processi di sviluppo e di apprendimento.

Un ulteriore elemento di criticità è rappresentato, oltre che dalle continue trasformazioni che investono il sistema scolastico in relazione ai cambiamenti della società, dalla forte eterogeneità dei profili di accesso ai Corsi di Specializzazione. I futuri insegnanti di sostegno, infatti, provengono da percorsi formativi e professionali differenti e possiedono livelli di competenza molto diversificati. Questa pluralità rappresenta senza dubbio una risorsa, ma costituisce al contempo una sfida per le Università, chiamate a progettare percorsi formativi flessibili, in grado di valorizzare le competenze pregresse e, allo stesso tempo, guidare tutti i corsisti verso l'acquisizione di un nucleo condiviso di competenze professionali, coerenti con il profilo dell'insegnante specializzato.

A questo proposito, le riflessioni teoriche recenti (Fiorucci & Moretti, 2019; Baldacci, Nigris & Riva, 2020) sollevano interrogativi costanti che ruotano attorno alla complessità della professionalità docente, considerata una questione delicata e di grande rilevanza nella contemporaneità. Tale professionalità non può limitarsi alla trasmissione di conoscenze teoriche astratte, distaccate dalla realtà scolastica, ma deve tradursi in pratiche operative concrete e continuative, in grado di migliorare la qualità dell'insegnamento di sostegno e di promuovere prassi scolastiche efficaci e sostenibili.

2. Il tirocinio tra teoria e pratica

Lo sviluppo professionale degli insegnanti è quindi un elemento essenziale per favorire l'efficacia educativa del sistema scolastico. In questo contesto, la formazione offerta dai Corsi di Specializzazione per le attività di sostegno deve essere sempre più mirata, rispondendo sia ai bisogni specifici degli insegnanti in formazione, sia alle necessità degli alunni con disabilità, affinché il futuro docente possa esercitare la propria professione con responsabilità educativa, competenza critica e riflessività professionale.

In modo particolare, l'attività di tirocinio indiretto, prevista dal Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, si configura come un momento altamente formativo in quanto si colloca a metà strada tra i contenuti teorici e l'esperienza professionalizzante sperimentata in classe, rappresentando un vero e proprio banco di prova per i futuri insegnanti di sostegno (Buccolo, 2023).

L'attività di tirocinio, all'interno del percorso di formazione del futuro insegnante di sostegno, riveste un ruolo cruciale poiché consente di sviluppare competenze specifiche attraverso l'esperienza diretta in classe, competenze che verranno successivamente consolidate e ampliate nel contesto professionale. Durante il tirocinio, i futuri insegnanti di sostegno sperimentano pratiche didattiche orientate alla personalizzazione degli interventi e alla promozione di strategie educative mirate a rispondere ai bisogni formativi ed educativi degli alunni, individuati a partire dall'osservazione sistematica del contesto classe.

Il tirocinio rappresenta, in altre parole, un insieme articolato di esperienze di osservazione-riflessione e di progettazione-azione, mediante le quali il tirocinante entra in contatto diretto con il mondo del lavoro, vivendo esperienze professionali significative sotto la supervisione di un esperto (Samu, 2021). In questo contesto, «il tirocinante vede e guarda con attenzione situazioni lavorative, osserva comportamenti operativi individuali e collettivi, scopre ed esamina la dinamica delle relazioni e, in generale, trasforma il contesto pratico in un campo di esercizio dell'apprendimento formativo, sempre in interazione con una guida esperta» (Laneve, 2002, p. 54).

Il tirocinio può dunque essere inteso come una forma di apprendimento pratico, che permette di "agire in esperienza", configurandosi come un'occasione intenzionalmente progettata per riorganizzare il sapere in funzione del fare (Samu, 2021). Un aspetto fondamentale di questa esperienza è lo sviluppo della competenza riflessiva (Schön, 1993; Lewis, Perry, Friedkin & Roth, 2012), intesa come *habitus* indispensabile per attivare processi di analisi critica sul proprio operato e migliorare costantemente la pratica educativa. Tale competenza implica anche la capacità di riflettere sul proprio percorso di crescita professionale, individuando le competenze acquisite, la loro efficacia e il loro impatto sulla costruzione di un contesto educativo realmente inclusivo (Buccolo, 2023).

Nel tirocinio, dunque, le conoscenze si traducono in azioni, le teorie in pratiche e le idee in operazioni concrete, promuovendo così un sapere pratico-riflessivo capace di coniugare la formazione teorica con l'esperienza reale. In questa prospettiva, «il tirocinio è elemento integrante della formazione proprio perché costituisce il luogo di raccordo tra teoria e pratica, configurandosi come periodo di prima socializzazione, di acquisizione e costruzione di abiti professionali, e di riflessione critica sull'attività educativa e didattica osservata, vissuta e condotta» (Genovesi, 2005, p. 10).

Il tirocinio assume, pertanto, un duplice valore: orientativo, poiché consente di definire e affinare le proprie attitudini e capacità professionali; conoscitivo, in quanto rappresenta un'occasione di riflessione critica che favorisce lo sviluppo di un pensiero flessibile e capace di affrontare la complessità della realtà educativa (Palmieri, 2023).

3. La *Narrative Inquiry* nei percorsi formativi per gli insegnanti di sostegno

La Narrative Inquiry, intesa come approccio che osserva, analizza e interpreta l'esperienza umana, si dimostra particolarmente efficace in ambito educativo, soprattutto nella formazione degli insegnanti. Fin dai primi lavori condotti da Connelly e Clandinin (1990, 2000, 2006), questo approccio è stato riconosciuto come una metodologia potente per sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti di sostegno, in quanto promuove un apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) fondato sul dialogo continuo tra esperienza vissuta, saperi teorici e crescita professionale.

La forza distintiva della Narrative Inquiry risiede nella capacità di guidare gli insegnanti verso una riflessione critica e consapevole sulla propria pratica. Essa consente di esplorare sia le dimensioni esplicite sia quelle implicite dell'esperienza, favorendo l'emergere di conoscenze spesso latenti, strettamente connesse a emozioni, valori e ideali legati al ruolo docente e alla vita scolastica (Melacarne, 2021).

La Narrative Inquiry parte dal presupposto che, per comprendere il vissuto delle persone, e nel caso specifico degli insegnanti di sostegno in formazione, sia fondamentale diventare consapevoli degli assunti culturali e delle strutture narrative attraverso cui ciascun individuo dà senso al mondo, alle esperienze vissute e alla propria pratica professionale (Clandinin & Rosiek, 2019).

Come metodo basato sull'analisi delle narrazioni degli insegnanti, la Narrative Inquiry mira a stimolare una riflessione critica sui comportamenti messi in atto nel contesto scolastico, producendo una duplice efficacia: favorire il miglioramento continuo dell'azione didattica ed educativa e facilitare processi di rielaborazione dell'esperienza professionale (Schön, 1993), offrendo all'insegnante di sostegno l'opportunità di raccontare sia il mondo esplicito sia quello implicito della propria pratica.

Attraverso un percorso di Narrative Inquiry, i futuri insegnanti di sostegno sono guidati non solo a raccontare, ma anche a riflettere criticamente su quanto narrano (Demetrio, 1995). Le esperienze passate, rilette alla luce del presente e in prospettiva futura, diventano risorse per attivare un processo formativo duplice: confermativo, consolidando ciò che funziona, e trasformativo, permettendo di ripensare e migliorare la propria pratica. Questo approccio consente agli insegnanti in formazione di costruire progressivamente un'identità professionale solida, basata sulla consapevolezza riflessiva e sulla continua negoziazione del significato del proprio agire educativo (Mannese & Ceruti, 2020).

Nell'ambito del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, la Narrative Inquiry si configura come una metodologia particolarmente efficace per accompagnare i corsisti nella comprensione della complessità educativa, favorendo lo sviluppo di una professionalità consapevole, riflessiva e orientata all'inclusione.

Questo approccio assume una funzione trasformativa, capace di connettere passato e presente, dare voce all'esperienza e costruire un habitus riflessivo (Mezirow, 2003; Schön, 1993), in cui l'insegnante in formazione rilegge criticamente sia le conoscenze teoriche sia le esperienze di tirocinio diretto vissute nel contesto scolastico.

Se integrate in attività specifiche basate sui principi operativi della Narrative Inquiry, le esperienze di tirocinio indiretto, concepite come momenti di apprendimento significativo, permettono di intrecciare osservazione, sperimentazione e riflessione, promuovendo la costruzione di un sapere professionale situato e consapevole. In questo modo, il corsista può esplorare il proprio vissuto formativo e professionale, far emergere conoscenze implicite spesso radicate in affetti, valori e rappresentazioni del mestiere docente, e metterle in dialogo con i saperi espliciti acquisiti nel percorso accademico (Hutchinson, 2015).

La forza della Narrative Inquiry risiede quindi nella sua capacità di fungere da ponte tra teoria e pratica, rendendo il tirocinio indiretto non un semplice momento di descrizione delle pratiche didattiche, ma uno spazio generativo di significati, dove l'esperienza diventa oggetto di riflessione critica e trasformativa (Clandinin & Rosiek, 2019).

In questo senso, un modello di formazione integrata, se progettato e attuato in modo mirato durante il tirocinio indiretto, permette di guidare corsisti con competenze e *background* differenti verso la costruzione condivisa di un profilo professionale coerente, fondato sui principi dell'inclusione, della personalizzazione dei percorsi e della progettazione educativa centrata sui bisogni e sulle potenzialità degli alunni con disabilità.

4. Obiettivi e interrogativi della ricerca

A partire dal quadro teorico sopra delineato, gli interrogativi che hanno guidato la ricerca sono stati così formulati:

- Quali sono le competenze richieste oggi all'insegnante di sostegno?
- Quali sono i bisogni formativi e le competenze degli iscritti al Corso di Specializzazione per le attività di sostegno?

– In che modo è possibile ideare un modello di formazione integrata da implementare durante le attività di tirocinio indiretto?
– Il modello di formazione potrebbe basarsi sulla Narrative Inquiry come metodologia per promuovere il collegamento tra teoria e pratica, la riflessione sulle esperienze professionali e le stesse competenze negli iscritti al Corso di Specializzazione per le attività di sostegno?

Per rispondere agli interrogativi della ricerca, sono stati formulati i seguenti obiettivi:

– individuare e rilevare le competenze che l'insegnante di sostegno di Scuola secondaria di Primo e Secondo grado deve sviluppare durante l'attività di Tirocinio Indiretto;
– rilevare i bisogni formativi dei futuri insegnanti di sostegno per la Scuola Secondaria di primo e secondo grado, con particolare attenzione all'integrazione dei diversi input ricevuti durante il tirocinio indiretto, attraverso un questionario semi-strutturato;
– progettare l'*I-TM, Integrated Training Model* (Longo & Di Carlo, 2025), a partire dalla Narrative Inquiry, che integri l'attività di tirocinio indiretto, in Università, con l'attività di tirocinio diretto svolta presso le Istituzioni Scolastiche;
– implementare l'*I-TM, Integrated Training Model* in fase pilota, durante il tirocinio indiretto (VIII ciclo), coinvolgendo 7 Tutor di Tirocinio Indiretto;
– validare l'I-TM attraverso il coinvolgimento dei Tutor di Tirocinio Indiretto;
– implementare l'*I-TM, Integrated Training Model* durante le attività di tirocinio indiretto (IX ciclo) e rilevare, attraverso il questionario *BEcome a Special education Teacher* (BEST) (De Angelis, 2022) le competenze dei futuri insegnanti di sostegno per la Scuola Secondaria di primo e secondo grado, a seguito dell'implementazione dell'I-TM Integrated Training Model;
– raccogliere e analizzare i WorkPackages compilati dai Tutor Universitari;
– raccogliere e analizzare le descrizioni narrative riportate all'interno delle relazioni di tirocinio (IX ciclo).

5. Contesto e campione

Il contesto in cui si è svolta la ricerca è il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno (VIII-IX ciclo) avviato all'Università degli Studi di Palermo. Il campione non probabilistico e di convenienza, costituito dai futuri insegnanti di sostegno iscritti al Corso di specializzazione, verrà meglio descritto nelle fasi successive.

6. Scelte metodologiche e procedurali

La ricerca si è articolata in due fasi principali: l'indagine esplorativa e l'ideazione, progettazione e validazione del Modello di formazione (*I-TM, Integrated Training Model*).

La prima fase, l'indagine esplorativa, è stata condotta nell'a.a. 2023-24 con i futuri insegnanti di sostegno immatricolati all'VIII ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno della Scuola secondaria di primo e secondo grado. Tale fase si è articolata in due differenti momenti: il primo ha riguardato la costruzione, somministrazione e analisi dei dati del Questionario semi-strutturato sui bisogni formativi (QBF); il secondo ha previsto la costruzione, somministrazione e analisi dei dati del Questionario sulle competenze del futuro insegnante specializzato per le attività di sostegno (QPCIS2).

La seconda fase della ricerca comprende anch'essa due momenti: il primo ha riguardato l'ideazione, progettazione e prima validazione del Modello di formazione (I-TM, *Integrated Training Model*), basato sui principi operativi della Narrative Inquiry (Connelly & Clandinin, 1990, 2000, 2006), con il coin-

volgimento di un gruppo di tutor di tirocinio indiretto e dei corsisti dell'VIII ciclo; il secondo step ha previsto l'implementazione dell'I-TM nell'a.a. 2024-25 con i futuri insegnanti di sostegno immatricolati al IX ciclo del Corso di Specializzazione, durante le ore di tirocinio indiretto.

Attualmente si sta procedendo con il completamento del lavoro di analisi dei dati raccolti; pertanto, all'interno del presente contributo verranno presentati i principali esiti fin qui emersi dall'analisi del questionario QPCIS2.

6.1 L'indagine esplorativa: costruzione e somministrazione del Questionario sulle competenze del futuro insegnante specializzato per le attività di sostegno (QPCIS2)

Il QPCIS2 (Questionario autopercettivo sulle Competenze del futuro insegnante specializzato per le attività di sostegno)[1] è uno strumento appositamente costruito per misurare in modo standardizzato il livello di consapevolezza delle competenze professionali nei futuri insegnanti di sostegno.

Oltre alla funzione valutativa, il questionario ha svolto un ruolo metacognitivo, stimolando nei corsisti una riflessione critica sul proprio percorso formativo e sul proprio sviluppo professionale. Lo strumento è composto da 42 item, organizzati in cinque specifiche aree di competenza (Tab. 1).

Area	N. Item
Area Relazionale	12
Area Organizzativo-Progettuale	9
Area Valutativa e di Monitoraggio	6
Area Esperienziale	6
Area Riflessiva	9

Tab. 1 – Aree e numero item del QPCIS2

La costruzione dello strumento è stata avviata a partire da una revisione della letteratura scientifica, nazionale e internazionale, relativa alle competenze richieste agli insegnanti specializzati per le attività di sostegno (Cottini, 2021). Per quanto riguarda la procedura di costruzione dello strumento, la prima fase ha riguardato la definizione degli item che sono stati elaborati sulla base delle principali aree di competenza individuate teoricamente.

Successivamente, il QPCIS2 è stato sottoposto ad una somministrazione pilota ai corsisti immatricolati all'VIII ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno nell'a.a. 2023/24, con l'obiettivo di verificarne la comprensibilità, la coerenza delle risposte e la struttura complessiva dello strumento.

6.1.1 *Campione*

Il *Questionario sulle Percezioni delle competenze del futuro insegnante specializzato per le attività di sostegno (QPCIS2)* è stato somministrato a 1.720 corsisti che frequentavano, nell'a.a. 2023/24, l'VIII Ciclo del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno per la Scuola Secondaria di Primo e Secondo Grado. In particolare, 576 corsisti erano iscritti al percorso per la Scuola Secondaria di Primo Grado e 1.144 al percorso per la Scuola Secondaria di Secondo Grado.

Il campione è costituito per il 22% da uomini e per il 78% da donne, con un'età media di 37,9 anni (DS = 7,98).

1 Il questionario, la cui validazione è in corso, può essere richiesto scrivendo al seguente indirizzo: dorotearita.dicarlo@unipa.it

Per quanto riguarda l'area di studio pregressa, la maggior parte dei partecipanti (68%) proviene da ambiti umanistici, mentre il restante 32% ha una formazione scientifica.

Il 75,3% dei rispondenti dichiara di essere in possesso di una Laurea Magistrale, mentre il 9,8% dichiara di possedere un Master di I livello e il 6,7% un Master di II livello.

Soltanto il 2,7% del campione possiede, come titolo di studio più elevato, un Dottorato di Ricerca. Infine, il 3% del campione è in possesso del Diploma di scuola secondaria di secondo grado.

Rispetto all'esperienza pregressa come insegnante, dall'analisi dei dati emerge che la maggior parte dei partecipanti si trova nelle fasi iniziali della propria carriera o non ha ancora maturato esperienze significative di insegnamento. Nello specifico, il 54,5% del campione dichiara di non avere alcuna esperienza come insegnante curricolare, invece il 35,5% dichiara di essere insegnante curriculare da 1 e 4 anni.

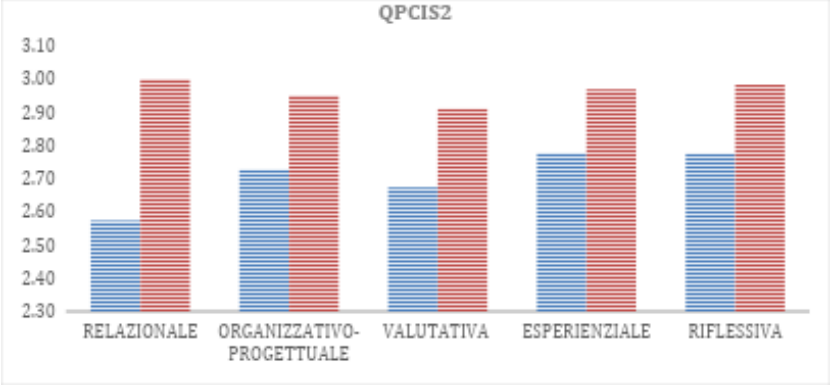
Soltanto il 7,6% dei rispondenti, invece, dichiara di aver svolto l'incarico di insegnante curriculare da 5 a 9 anni di insegnamento e l'1,6% da 10 e 15 anni e lo 0,8% da oltre i 15 anni.

Anche rispetto all'esperienza nel ruolo di docente di sostegno, i dati mostrano una netta prevalenza di partecipanti senza alcuna specifica esperienza. Infatti, il 65% non ha mai ricoperto alcun incarico di insegnamento di sostegno. Il 25%, invece, dichiara di aver svolto questo ruolo per un periodo compreso tra 1 e 4 anni, il 6% tra 5 e 9 anni, soltanto l'1%, infine, dichiara di aver svolto un incarico come insegnante di sostegno per un periodo pari o superiore a 10 anni.

6.1.2 *Risultati*

Il Questionario sulle Percezioni delle competenze del futuro insegnante specializzato per le attività di sostegno (QPCIS2) è stato somministrato a 1.720 corsisti iscritti nell'a.a. 2023/24 all'VIII Ciclo del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno per la Scuola Secondaria di Primo e Secondo grado. L'*Integrated Training Model (I-TM)* nella sua prima versione è stato implementato solo a 700 corsisti, di cui 350 che hanno frequentato il corso per la Scuola secondaria di Primo grado e 350 per la Scuola secondaria di Secondo grado.

Per valutare l'efficacia dell'implementazione della prima versione *dell'Integrated Training Model (I-TM*), è stata condotta una rilevazione pre e post utilizzando il QPCIS2. Nel presente contributo vengono presentati soltanto i principali risultati emersi dalla somministrazione del questionario QPCIS2. Dall'analisi dei dati emerge un miglioramento complessivo in tutte le aree tra la somministrazione iniziale (pre) e quella finale (post), indicando un incremento percepito delle competenze richieste agli insegnanti di sostegno in ciascuna delle cinque aree/scale valutate: relazionale, organizzativo-progettuale, valutativa, esperienziale e riflessiva.



Graf. 1 – medie pre e post del QPCIS2

Come mostrato nel Grafico 1, l'area relazionale mostra l'incremento più marcato, con una media che passa da 2,57 nella fase pre a 3,00 nella fase post. L'area organizzativo-progettuale migliora da 2, 73 a 2, 95, mentre quella valutativa passa da 2,67 a 2,91. Anche l'area esperienziale evidenzia un aumento, da 2,78 a 2,97, così come l'area riflessiva, che cresce da 2,77 a 2,98.

In particolare, l'Area Relazionale registra l'aumento più marcato, pari a 0,43, suggerendo che la formazione ha avuto un impatto particolarmente significativo sulla capacità dei corsisti di gestire relazioni inclusive e comunicative. Incrementi più contenuti si osservano nell'area Esperienziale, pari a 0,19, e Riflessiva, pari a 0,21, seppur comunque positivi.

Nel complesso, i risultati evidenziano l'efficacia dell'implementazione dell'*Integrated Training Model* (I-TM). L'aumento generalizzato dei punteggi nelle cinque aree del QPCIS2 conferma che il modello formativo, basato sull'integrazione tra teoria, pratica e riflessione, favorisce un apprendimento più consapevole e orientato all'azione. In particolare, il significativo miglioramento nell'area relazionale suggerisce che l'approccio integrato ha contribuito a sviluppare nei futuri insegnanti di sostegno una maggiore sensibilità verso le dinamiche comunicative e collaborative tipiche dei contesti inclusivi. Tali risultati, seppur preliminari, rappresentano un primo riscontro positivo sull'efficacia del modello formativo e costituiscono una base promettente per ulteriori approfondimenti e ottimizzazioni nelle future edizioni del Corso di Specializzazione.

A supporto di tali evidenze, sono stati condotti t-test per campioni appaiati per confrontare le medie PRE e POST nelle cinque aree di competenza indagate dal QPCIS2. I risultati, riportati in tabella 2, mostrano differenze significative in tutte le aree, indicando un miglioramento generale nella percezione delle competenze dopo l'implementazione dell'*Integrated Training Model* (I-TM).

AREA	*t* di Student	*d* di Cohen
RELAZIONALE	-17.36	-0.605
ESPERIENZIALE	-7.57	-0.264
ORGANIZZATIVO-PROGETTUALE	-8.02	-0.280
VALUTATIVA	-8.24	-0.287
RIFLESSIVA	-7.62	-0.266

Tab. 2 – Risultati dei t-test per campioni appaiati

I *risultati* evidenziano differenze statisticamente significative in tutte le aree analizzate ($p < .001$). Nello specifico:

- *Area relazionale*: $t(822) = -17.36$, $p < .001$; differenza media = –0.432 (IC 95% [–0.481, –0.383]); dimensione dell'effetto moderata-grande (Cohen's d = –0.605, IC 95% [–0.679, –0.531]).
- *Area esperienziale:* $t(822) = -7.57$, $p < .001$; differenza media = –0.196 (IC 95% [–0.247, –0.145]); effetto piccolo (Cohen's d = –0.264, IC 95% [–0.333, –0.194]).
- *Area organizzativo-progettuale*: $t(822) = -8.02$, $p < .001$; differenza media = –0.230 (IC 95% [–0.286, –0.173]); effetto piccolo (Cohen's d = –0.280, IC 95% [–0.349, –0.210]).
- *Area valutativa:* $t(822) = -8.24$, $p < .001$; differenza media = –0.243 (IC 95% [–0.301, –0.185]); effetto piccolo (Cohen's d = –0.287, IC 95% [–0.357, –0.217]).
- *Area riflessiva*: $t(822) = -7.62$, $p < .001$; differenza media = –0.216 (IC 95% [–0.271, –0.160]); effetto piccolo (Cohen's d = –0.266, IC 95% [–0.335, –0.196]).

In conclusione, i dati indicano che l'I-TM ha prodotto miglioramenti significativi nella percezione delle competenze, con un effetto particolarmente rilevante nell'area relazionale, suggerendo che il mo-

dello non solo favorisce lo sviluppo di competenze tecniche e organizzative, ma contribuisce in modo significativo al potenziamento delle capacità interpersonali e riflessive dei futuri insegnanti di sostegno.

6.2 L'ideazione, la progettazione e la validazione del Modello di formazione (I-TM, Integrated Training Model)

La seconda fase della ricerca è stata caratterizzata, a partire dai principi operativi della *Narrative Inquiry*, dall'ideazione, progettazione e sperimentazione dell'*Integrated Training Model (I-TM),* con il coinvolgimento di un gruppo di tutor di tirocinio indiretto e dei futuri insegnanti dell'VIII ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno. Nello specifico, nell'anno accademico 2022/2023 è stato infatti progettato il modello di formazione, denominato I-TM, *Integrated Training Model* (Modello di Formazione Integrata) e costituito da specifiche aree di competenza.

Per la progettazione e costruzione dell'I-TM *Integrated Training Model,* si è scelto di coinvolgere 7 docenti che ricoprivano il ruolo di Tutor Universitario per le attività di Tirocinio Indiretto, previste nell'ambito del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno.

In fase progettuale, si è stabilito che ogni area del modello doveva essere costituita da cinque parti: quadro teorico, obiettivi, nuclei tematici, materiali per lo svolgimento dell'attività e strumenti di osservazione e valutazione. Successivamente per ogni area del modello sono state progettate le attività e i materiali utili per lo svolgimento. Si precisa che i Tutor Universitari hanno svolto un ruolo attivo durante la fase sia di progettazione che di implementazione dell'I-TM *Integrated Training Model.* Per quanto riguarda le attività, queste, oltre ad essere pensate e progettate per raggiungere gli obiettivi di ciascuna area dell'I-TM *Integrated Training Model*, dovevano rispondere a specifici criteri. In tal senso, è stata costruita una specifica griglia di valutazione che è stata compilata dai Tutor Universitari coinvolti nella ricerca, durante la progettazione dell'attività. Questo strumento si è rivelato fondamentale perché ha consentito di valutare, in che misura ogni attività progettata, rispondesse ai criteri individuati presenti nella griglia di valutazione.

Inoltre, per progettare le attività dell'I-TM *Integrated Training Model,* le principali domande che ci si è posti sono state le seguenti:

- *Attraverso quali logiche e strumenti e possibile garantire il collegamento tra le teorie e l'esperienza pratica dei futuri insegnanti di sostegno?*
- *Quali criteri seguire per costruire e valutare le attività del modello?*
- *Che tipo di attività didattiche progettare e come condurle durante le ore di Tirocinio Indiretto?*
- *Che tipo di attività prevedere per promuovere specifiche competenze nei futuri insegnanti di sostegno?*
- *Come coinvolgere i Tutor Universitari durante il percorso di progettazione delle attività?*

A partire da questi interrogativi è stato progettato l'I-TM *Integrated Training Model* che, nella sua prima versione (Figura 1), è costituito da cinque specifiche aree di competenza:

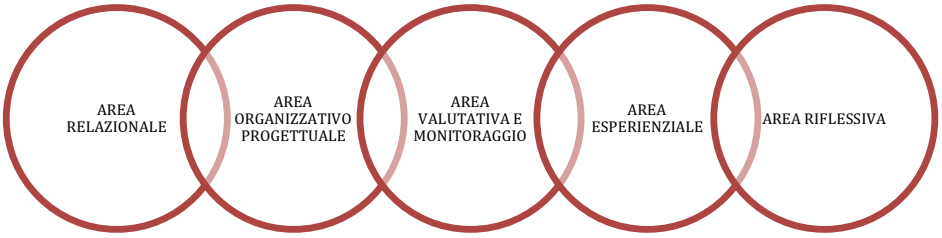


Fig. 1 – Le Aree dell'I-TM Integrated Training Model (Prima versione)

La versione di prova delle attività, progettate e costruite nell'a.a. 2022/23, sono state implementate con 350 futuri insegnanti di sostegno delle Scuola Secondaria di Primo e Secondo grado, nell'a.a. 2023/24. Nello specifico, le attività sono state proposte durante le 30 ore di Tirocinio Indiretto, suddivise in 6 incontri e svolte da gennaio 2024 a maggio 2024.

A seguito dell'implementazione della versione di prova delle attività, dal mese di giugno a quello di settembre 2024, si è proceduto con il riadattamento e il processo di validazione delle attività. Con la verifica sperimentale si è voluto verificare e appurare che le attività progettate, costruite e implementate rispondessero ai principi teorici e operativi della *Narrative Inquiry*, che rispondessero agli obiettivi formativi per cui erano state costruite. Inoltre, con la verifica sperimentale, si è voluto accertare che le attività si configurassero come uno strumento efficace per sviluppare specifiche competenze nei futuri insegnanti di sostegno.

Il processo di validazione delle attività ha coinciso con la redazione della versione definitiva delle attività e delle aree dell'I-TM *Integrated Training Model.*

In particolar modo, durante il processo di validazione, finalizzato al riadattamento delle attività, i Tutor Universitari, al termine di ogni attività, con opportune domande stimolo, hanno dato avvio a dei momenti di condivisione delle esperienze vissute, di riflessione sui contenuti delle attività e di riscontro delle difficoltà incontrate durante l'attività: fraintendimenti, aspetti poco chiari, tempi poco adeguati allo svolgimento dell'attività. I Tutor di tirocinio hanno osservato i corsisti mentre lavoravano, e hanno annotato richieste o eventuali difficoltà a comprendere le consegne delle attività. Con le indicazioni registrate attraverso questi momenti di riflessione si è cercato di vedere fino a che punto le attività preparate andassero bene e cosa era possibile fare per migliorarle ulteriormente. A seguito delle analisi effettuate sulla prima implementazione dell'I-TM *Integrated Training Model*, si è proceduto con le opportune modifiche, la revisione degli obiettivi e la messa a punto delle attività che sono state dunque rese definitive a fine settembre 2024.

Nella sua versione definitiva, l'I-TM *Integrated Training Model,* come mostrato nella figura 2, è costituito da quattro aree:

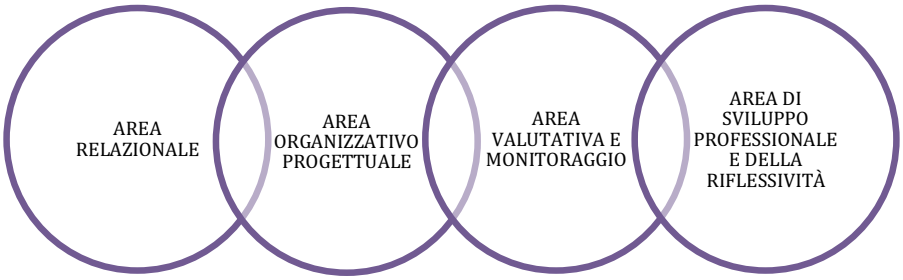


Fig. 2 – Le aree dell'I-TM Integrated Training Model (Seconda versione)

L'I-TM *Integrated Training Model,* nella sua versione definitiva, è stato implementato dal mese di gennaio al mese di aprile 2025 a 12 gruppi di specializzandi per la Scuola Secondaria di Primo grado e 13 gruppi di specializzandi per la Scuola Secondaria di Secondo grado, per un totale di 1578 corsisti, ed è stato attuato un disegno di ricerca quasi sperimentale a gruppo unico.

7. Discussione dei dati raccolti

L'analisi dei bisogni formativi e delle competenze dei futuri insegnanti di sostegno, condotta nell'a.a. 2023-2024 nell'ambito dell'VIII ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno ha rap-

presentato un momento fondamentale per la revisione delle attività formative previste per il ciclo successivo (IX ciclo, 2024-2025). Tale indagine, i cui risultati sono già stati pubblicati (Di Carlo, 2024), ha consentito di delineare un quadro chiaro delle aree di competenza da potenziare, ponendo le basi per la progettazione e l'implementazione dell'*Integrated Training Model* (I-TM).

La costruzione dell'I-TM è scaturita da un processo di riflessione sistematica fondato sul riconoscimento delle competenze fondamentali che caratterizzano la professionalità dell'insegnante di sostegno. In tale contesto, la Narrative Inquiry si è rivelata una cornice metodologica particolarmente efficace per integrare teoria e pratica, stimolare la riflessione critica e sostenere i futuri docenti nella costruzione di un'identità professionale solida e orientata all'inclusione. Le fasi di validazione del modello hanno permesso non solo di consolidarne le attività, ma anche di valorizzare il contributo creativo dei Tutor Universitari, i quali, attraverso il confronto e la collaborazione con il ricercatore, hanno partecipato attivamente al miglioramento e all'affinamento del percorso formativo.

Il processo di progettazione e validazione ha assunto un duplice significato: da un lato, ha favorito nei corsisti lo sviluppo di competenze relazionali, progettuali, valutative e riflessive indispensabili per operare efficacemente nei contesti educativi inclusivi; dall'altro, ha rafforzato nei Tutor Universitari la consapevolezza della necessità di integrare il sapere teorico con la capacità di trasmetterlo in modo intenzionale, consapevole e significativo.

I dati raccolti hanno evidenziato progressi significativi in tutte le aree analizzate, con particolare rilievo per la dimensione relazionale, considerata nucleo fondante della professionalità docente di sostegno. In prospettiva, l'I-TM, si vuole proporre come uno strumento strategico per promuovere lo sviluppo della professionalità globale dell'insegnante di sostegno, contribuendo alla costruzione di una scuola equa, accogliente e inclusiva.

8. Conclusioni e prospettive future

I risultati ottenuti dall'analisi pre-post, supportati dai t-test per campioni appaiati, confermano che l'implementazione dell'*Integrated Training Model* (I-TM) ha determinato un miglioramento significativo nella percezione delle competenze dei futuri insegnanti di sostegno, testimoniando l'efficacia del modello nel promuovere non solo competenze tecniche e organizzative, ma anche capacità interpersonali e riflessive, fondamentali per operare in contesti educativi inclusivi.

Tuttavia, il presente studio, pur offrendo risultati incoraggianti sull'efficacia dell'*Integrated Training Model (I-TM)*, presenta alcuni limiti che devono essere considerati nella lettura e interpretazione dei dati.

In primo luogo, la ricerca ha coinvolto un campione non probabilistico di convenienza, costituito esclusivamente da corsisti dell'Università degli Studi di Palermo. Ciò limita la generalizzabilità dei risultati ad altri contesti universitari e territoriali, che potrebbero presentare differenti caratteristiche organizzative e socioculturali.

In secondo luogo, un ulteriore limite riguarda la temporalità della rilevazione, circoscritta alla durata del percorso formativo. Non è stato possibile, in questa fase, valutare l'impatto a lungo termine dell'I-TM sullo sviluppo professionale e sulla pratica didattica dei docenti una volta inseriti nel contesto scolastico. Future ricerche, in tal senso, potranno prevedere follow-up longitudinali per verificare la stabilità delle competenze acquisite e il loro trasferimento nei contesti educativi.

Alla luce di tali considerazioni, le prospettive future di ricerca si orientano verso l'estensione dell'implementazione dell'I-TM in altri atenei italiani, al fine di verificarne la trasferibilità e adattabilità a diversi contesti formativi.

Pur con i limiti evidenziati, questo studio rappresenta un primo passo verso la comprensione dell'efficacia dell'I-TM, auspicando che ricerche future possano confermare e approfondire i risultati emersi.

Riferimenti bibliografici

Baldacci, M., Riva, M. G., & Nigris, E. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti.* FrancoAngeli. https://hdl.handle.net/10281/468140

Buccolo, M. (2023). Il tutor universitario: ruolo e competenze. In *Teorie e prassi nella formazione degli insegnanti. Il tirocinio nel CdL in Scienze della Formazione Primaria di Roma Tre. Una proposta comparativa.* (Vol. 1, pp. 45-51). Roma Tre Press.

Canevaro, A., & Ianes, D. (2019). *Un altro sostegno e possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Erickson.

Mannese, E., & Ceruti, M. (2020). *Racconti dallo spazio*. Pensa MultiMedia. https://www.iris.unisa.it/handle/1-1386/4755232?mode=full.1498

Clandinin, D. J., & Rosiek, J. (2019). Curriculum and teacher development. In *Journeys in Narrative Inquiry* (pp. 191-208). Routledge.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher, 19*(5), 2–14. https://doi.org/10.3102/0013189x019005002

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass. Journal of International Crisis and Risk Communication Research. https://stars.library.ucf.edu/cirs/112

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). *Narrative Inquiry*. In J. L. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (3rd ed., pp. 477–487). Lawrence Erlbaum. https://psycnet.apa.org/record/2006-05382-029

Cottini, L. (2018). La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale? *L'integrazione scolastica e sociale, 17*(1), 11–19. https://hdl.handle.net/11576/2664733

Cottini, L. (2021). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.

De Angelis, M. (2022). Uno strumento per valutare le competenze del docente specializzato: il questionario BEST (BEcome a Special education Teacher). *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *14*(23), 35-50. https://doi.org/10.15160/2038-1034/2405

Di Carlo, D.R. (2024). Le competenze del docente specializzato per le attività di sostegno. Un modello di formazione integrata a partire dall'impiego della Narrative Inquiry nell'esperienza di tirocinio. In G. Guido Benvenuto (a cura di), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia - Quaderno del Dottorato SIRD* (pp. 77-93). https://hdl.handle.net/10447/691284

Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.

Fiorucci M., & Moretti G. (2019). *Il tutor dei docenti neoassunti* (Vol. 4). TrE-Press.

Genovesi, L. (2005). *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica. Riflessioni e proposte per il tirocinio*. Armando.

Guerini, I. (2020). Insegnanti in formazione. Esiti della rilevazione finale su un gruppo di corsisti specializzandi per il sostegno Teachers in training. Results of the final survey on a group of trainees specializing in support. *Educazione, Costituzione, Cittadinanza. Il contributo interdisciplinare degli assegnisti di ricerca*, *1*, 51. https://hdl.handle.net/11590/371801

Hutchinson, D. A. (2015). Coming to understand experience: Dewey's theory of experience and *Narrative Inquiry*. *Journal of thought*, *49*(3-4), 3-17.

Laneve, C. (2002). Conoscenze e competenze: Il tirocinio per la contestualizzazione dei saperi. In D. Orlando Cian (Ed.), *Didattica universitaria tra teorie e pratiche. Atti della 3ª Biennale sulla didattica universitaria* (pp. 53–66). Pensa MultiMedia.

Lewis, C. C., Perry, R. R., Friedkin, S., & Roth, J. R. (2012). Improving teaching does improve teachers: Evidence from lesson study. *Journal of teacher education*, *63*(5), 368-375. DOI: 10.1177/0022487112446633

Longo, L., & Di Carlo, D. R. (2025). *Integrated Training Model (I-TM): un modello integrato nei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti.* Pensa MultiMedia. https://hdl.handle.net/10447/693034

Melacarne, C. (2021). *Narrative Inquiry, fare ricerca educativa con le persone e la comunità*. Carocci. https://hdl.handle.net/11365/1149535

Mezirow, J. (2003). How critical reflection triggers transformative learning Adult and Continuing Education. *Teaching, learning and research, 4,* 1-20.

MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Decreto 30 settembre 2011. Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, 2011, https://www.gazzettaufficiale.it

Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riqualificare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione Scolastica e Sociale, 15*(2), 150–160. https://hdl.handle.net/11584/146392

Palmieri, C. (2023). Introduzione. Il tirocinio nella formazione dei professionisti dell'educazione: vincoli, sfide e prospettive attuali. *UNICApress/didattica*, 17-35. https://unicapress.unica.it/index.php/unicapress/catalog/-book/978-88-3312-085-0

Samu, B. (2021). Il tirocinio nella formazione degli insegnanti: la pratica riflessiva e la dimensione relazionale come criteri di qualità. *Ianua–lingue, culture, educazione*, 233-250. https://hdl.handle.net/20.500.12071/28627

Shön, D.A. (1993). *Il Professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.

WHO (2018). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 11th revision (Icd-11).* In International Classification of Health Interventions (Ichi).

II.4
Tra sfide e risorse nei percorsi IeFP: dalla transizione scolastica all'adattabilità professionale
Between challenges and resources in Vocational Education and Training (VET): from school transition to career adaptability

Ilaria Barrilà
Sapienza Università di Roma, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione
ilaria.barrila@uniroma1.it

Il contributo presenta i primi risultati di uno studio di caso condotto su studenti nativi e con background migratorio nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Il lavoro esplora le traiettorie formative degli studenti ed indaga nello specifico tre dimensioni chiave: la transizione scolastica, le motivazioni orientative e lo sviluppo dell'adattabilità professionale. Se per la maggior parte degli adolescenti, l'inserimento in un nuovo contesto educativo rappresenta un'opportunità di crescita cognitiva, sociale e culturale (Galton, 2000), diversa è la condizione di molti altri studenti che sperimentano difficoltà di adattamento e discontinuità nel percorso formativo (Eccles & Roeser, 2003). In questa direzione, affrontare con successo le transizioni, scolastiche e lavorative, richiede il rafforzamento di competenze trasversali, cruciali non soltanto nel percorso educativo, ma anche nella costruzione del proprio futuro professionale (Margottini & Rossi, 2019). I risultati del lavoro delineano un quadro complesso delle dinamiche individuali e contestuali che influenzano la costruzione delle traiettorie scolastiche, evidenziando la necessità di sviluppare pratiche educative inclusive e politiche di orientamento personalizzate e su misura di ogni studente. Il contributo intende arricchire il dibattito sui processi di transizione scolastica, promuovendo lo sviluppo delle competenze trasversali indispensabili per una cittadinanza attiva nella società contemporanea.

Parole chiave: adattabilità professionale, background migratorio, IeFP; orientamento, transizioni scolastiche.

This contribution presents the preliminary findings of a case study conducted on both native and migrant-background students enrolled in Vocational Education and Training (VET) programs. The study explores students' educational trajectories, focusing specifically on three key dimensions: school transition, career orientation motivations, and the development of career adaptability. While for most adolescents, entering a new educational environment represents an opportunity for cognitive, social, and cultural growth (Galton, 2000), the experience is different for many others who face adaptation difficulties and discontinuities in their learning paths (Eccles & Roeser, 2003). Successfully navigating both school and work transitions requires the strengthening of transversal skills, which are crucial not only for educational success but also for the construction of one's professional future (Margottini & Rossi, 2019). The findings outline a complex picture of the individual and contextual dynamics that influence students' educational trajectories, highlighting the need to develop inclusive educational practices and personalized, student-centered guidance policies. This contribution aims to enrich the debate on school transition processes, promoting the development of transversal competencies essential for active citizenship in contemporary society.

Keywords: career adaptability, migrant background, VET, career guidance, school transitions.

1. Introduzione

Le transizioni scolastiche rappresentano dei momenti chiave nel percorso formativo degli studenti, poiché segnano passaggi di discontinuità tra i diversi ordini e possono incidere profondamente sul successo scolastico. Questi cambiamenti non coinvolgono soltanto lo studente, ma si configurano come eventi che intersecano dimensioni familiari, istituzionali e sociali più ampie (Lucchesi, 2018). I passaggi tra un ordine scolastico e l'altro, inoltre, si collocano in fasi cruciali dello sviluppo adolescenziale e possono generare, al tempo stesso, opportunità di crescita e situazioni di vulnerabilità. Sebbene molti adolescenti vivano l'ingresso in un nuovo contesto educativo come un'opportunità di crescita, altri coetanei incontrano difficoltà nell'adattarsi alle nuove richieste ambientali e relazionali, soprattutto quando percepiscono un disallineamento tra le proprie competenze e le aspettative del nuovo ambiente scolastico (Eccles & Roeser, 2003; Ryan & Deci, 2002; Skinner & Wellborn, 1994). La letteratura evidenzia infatti come le transizioni scolastiche possano generare effetti negativi sul rendimento scolastico, sull'atteggiamento verso la scuola e sul benessere scolastico, con un aumento dei livelli di ansia, dell'isolamento sociale e dei tassi di assenteismo (Barber & Olsen, 2004; Benner & Graham, 2009; Rice, 2001). In tale prospettiva, è necessario supportare gli studenti nei processi di transizione scolastica, con particolare attenzione ai soggetti più vulnerabili. Tra i fattori che amplificano la complessità delle transizioni scolastiche, il background migratorio si configura come una variabile critica. Diversi studi evidenziano come l'esperienza migratoria possa influire sulle modalità con cui gli studenti affrontano i cambiamenti scolastici, incidendo sulle motivazioni, sulle aspettative e sulla capacità di adattamento (Azzolini & Ress, 2015; Santagati, 2015). In questo scenario, il concetto delle competenze strategiche e in particolare dell'adattabilità professionale, assume un ruolo centrale, poiché permette di affrontare le transizioni con flessibilità e resilienza (Savickas, 2005; Soresi & Nota, 2020). Affrontare efficacemente le transizioni non significa soltanto superare gli ostacoli, ma sviluppare le competenze strategiche orientate al futuro. L'adattabilità, intesa come capacità di anticipare, pianificare e affrontare il cambiamento (Savickas, 2005), si configura come un elemento chiave nei processi di costruzione dell'identità personale e professionale, soprattutto nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), spesso frequentati da studenti a maggiore rischio di dispersione scolastica. I percorsi IeFP, infatti, continuano ad essere uno dei canali formativi maggiormente frequentati dagli studenti con origine migratoria, registrando il 17,6% di iscritti nell'anno formativo 2022/2023 (INAPP, 2025). La dimensione interculturale ricopre un ruolo di grande rilievo nell'intero lavoro. Il contributo presenta i primi risultati di uno studio di caso su studenti nativi e con background migratorio del CNOS-FAP della Regione Lazio. L'obiettivo della ricerca è stato analizzare le transizioni scolastiche degli studenti iscritti ai percorsi IeFP, con un focus specifico sulle difficoltà incontrate nella transizione scolastica dalla scuola secondaria di primo grado alla IeFP, per poi allargarsi sulle motivazioni orientative e sui livelli di adattabilità professionale degli studenti in ingresso e in uscita. Il lavoro intende contribuire al dibattito sulle pratiche educative inclusive e sulle politiche di orientamento, evidenziando la necessità di interventi strutturati capaci di accompagnare efficacemente gli studenti nei processi di transizione scolastica.

2. Metodologia

Il lavoro si configura come uno studio di caso a scopo descrittivo (Yin, 2018), realizzato presso tre Centri di Formazione Professionale (CFP) del CNOS-FAP della Regione Lazio. L'unità di analisi del presente lavoro è la Fondazione CNOS-FAP – Centro Nazionale Opere Salesiane per la Formazione e l'Aggiornamento Professionale. Il CNOS-FAP si ispira al metodo educativo salesiano che pone il giovane studente al centro dell'intero processo formativo, favorendo la crescita delle sue potenzialità all'interno di una rete di relazioni positive e nel rispetto della libertà individuale. Attualmente, la Fondazione coordina 16 delegazioni regionali che gestiscono 63 Centri di Formazione Professionale (CFP) su tutto il

territorio nazionale, raggiungendo circa 23.332 studenti, attraverso diverse formule formative: iniziale, superiore, continua, a catalogo o su percorsi di orientamento al lavoro (CNOS-FAP, 2024). Il CNOS-FAP rappresenta dunque un contesto particolarmente rilevante per indagare i percorsi IeFP, data la sua consolidata esperienza nella formazione professionale. Ai fini della ricerca, per ragioni di convenienza, sono stati selezionati i CFP della Regione Lazio, nello specifico tre sedi localizzate nella città metropolitana di Roma. I tre CFP sono distribuiti in diverse aree della città: il Pio XI° è situato nella zona sud-est (Tuscolana), il Borgo Ragazzi Don Bosco nella zona est (Centocelle) e il Teresa Gerini nell'area nord-est (Rebibbia). Questa distribuzione permette di raggiungere un target eterogeneo di studenti. Per approfondire il contesto di riferimento sono stati analizzati i dati amministrativi e demografici forniti dalle segreterie dei tre Centri. L'analisi ha evidenziato alcune tendenze significative come: la sostanziale stabilità di iscritti nel corso degli anni (da 1.235 studenti nell'a.f. 2019/2020 a 1.239 nell'a.f. 2024/2025); la prevalenza di studenti di genere maschile (935 studenti maschi e 286 femmine nell'a.f. 2024/2025); infine, si registra una significativa composizione multiculturale della popolazione studentesca con 208 studenti nati all'estero nell'a.f. 2024/2025. Nel loro complesso, i dati sinteticamente descritti, delineano un contesto formativo dinamico, caratterizzato da un'eterogeneità culturale e da una diversificazione di genere legata all'offerta formativa erogata da ogni singolo Centro. Questi elementi rendono il contesto di riferimento particolarmente significativo per il presente studio, offrendo uno scenario ideale per analizzare l'interazione tra fattori individuali e contestuali all'interno dei percorsi professionali.

La ricerca si compone di due studi distinti e complementari che esplorano le traiettorie formative degli studenti nativi e con background migratorio nella IeFP, indagando nello specifico tre dimensioni chiave: le difficoltà di transizione scolastica; l'orientamento alla scelta scolastica, inteso come la motivazione che spinge gli studenti a scegliere un percorso professionale ed infine, l'adattabilità professionale intesa come la competenze adattiva degli studenti. Il primo studio adotta un approccio mixed-methods di tipo sequential-explanatory (Creswell & Plano Clark, 2018; Trinchero & Robasto, 2019), in una prima fase sono stati raccolti i dati quantitativi poi approfonditi attraverso l'analisi qualitativa. Questo approccio ha reso possibile una lettura integrata delle difficoltà vissute dagli studenti nella transizione scolastica dalla scuola secondaria di primo grado alla IeFP. Il secondo studio, di natura quantitativa, indaga le dimensioni delle motivazioni orientative e dell'adattabilità professionale degli studenti in ingresso e in uscita dalla IeFP. L'ipotesi generale della ricerca è che esistano differenze significative nelle difficoltà legate alla transizione scolastica, nelle motivazioni alla scelta del percorso professionale e nello sviluppo dell'adattabilità professionale tra studenti nativi e studenti con background migratorio. Le domande di ricerca che hanno guidato l'intero lavoro sono state:

- D1. Quali difficoltà incontrano gli studenti nella transizione scolastica dalla scuola secondaria di primo grado alla IeFP e come incide il background migratorio su tali difficoltà?
- D2. Cosa spinge gli studenti a scegliere la formazione professionale e come incide il background migratorio su tali scelte?
- D3. Quali sono i livelli di adattabilità professionale degli studenti in ingresso e in uscita dai percorsi IeFP e degli studenti nativi e con background migratorio?

Per rispondere alle domande di ricerca sono stati utilizzati diversi strumenti:

- Per lo studio 1: è stato utilizzato un questionario socio-demografico, una scala sulle difficoltà di transizione scolastica (SDIT) di Alivernini e Scalera (2010) e sono state realizzate delle interviste semi-strutturate ad un gruppo ristretto di studenti. La scala SDIT rileva la percezione di disagio vissuta dagli studenti nel processo di transizione e si configura come strumento unidimensionale, costituito da n. 11 item che indagano le difficoltà percepite relative al microsistema scuola/insegnanti (n. 9), al microsistema dei pari (n. 1) e al microsistema della famiglia (n. 1). Il formato di risposta

è su scala Likert a 6 punti, da 1 «facilissimo» a 6 «difficilissimo». La scala SDIT ha permesso di esplorare le difficoltà percepite dagli studenti nel processo di transizione scolastica. Successivamente, sono state realizzate delle interviste per approfondire il vissuto degli studenti. La traccia delle interviste trova fondamento sulla letteratura di riferimento sulle transizioni e sul benessere scolastico (Cohen et al., 2009; Eccles & Roeser, 2009). La traccia è stata stilata dopo aver condotto le analisi statistiche. Questa scelta è stata motivata: (*a*) dai risultati ottenuti dalle analisi quantitative, dalle quali sono emerse le principali criticità riscontrate dagli studenti durante il 1° anno di corso di studio; (*b*) dalla dimensione temporale, poiché i questionari sono stati somministrati nei mesi tra novembre 2024 e febbraio 2025, mentre le interviste sono state realizzate nel mese di maggio 2025.

– Per lo studio 2: è stato utilizzato un questionario socio-demografico e un questionario sull'adattabilità professionale (QAP) di Pellerey, Margottini e Leproni (2017). Il QAP indaga quattro dimensioni: *concern*, la preoccupazione per il proprio futuro professionale; *control*, il controllo sul proprio futuro professionale; *curiosity*, l'inclinazione ad esplorare le opportunità professionali; *confidence*, la fiducia in sé stessi e la convinzione di autoefficacia.

Nel corso della ricerca sono state effettuate diverse analisi statistiche. È stata condotta un'analisi fattoriale confermativa (AFC) per la scala SDIT e per il QAP, al fine di verificare la struttura interna dei modelli teorici sottostanti. Per la scala SDIT l'analisi ha restituito risultati coerenti con il modello originale. Tutti gli item risultano significativamente associati al fattore latente ($p < 0.001$), con saturazioni comprese tra 0.658 e 1.018. I valori ottenuti indicano un buon grado di coerenza interna, confermando che ciascun indicatore contribuisce in maniera adeguata alla rappresentazione del costrutto indagato, ovvero le difficoltà percepite nella transizione scolastica. Gli item con i caricamenti più elevati, quali "affrontare lo studio di nuove materie" ($\lambda = 0.940$), "acquisire un nuovo metodo di studio" ($\lambda = 0.933$) e "programmare il tempo da dedicare allo studio e quello da dedicare agli impegni extrascolastici" ($\lambda = 1.018$), rappresentano in modo particolarmente forte il fattore latente. Anche l'indicatore con la saturazione più bassa, "stabilire buoni rapporti con i nuovi insegnanti" ($\lambda = 0.658$), mostra comunque una relazione significativa e coerente con il costrutto. Nel loro complesso, i risultati supportano la validità fattoriale della scala somministrata. L'AFC è stata condotta anche per il QAP, con l'obiettivo di valutare la validità del modello dell'adattamento al contesto italiano di Pellerey e Margottini (2017). I risultati hanno mostrato una buona corrispondenza tra il modello teorico e i dati empirici. Tutti gli item presentano saturazioni fattoriali elevate e statisticamente significative ($p < 0.001$), con valori compresi tra 0.692 e 0.868, a indicare una buona validità convergente . In particolare, all'interno di ciascun fattore, gli item risultano coerenti con la dimensione teorica a cui appartengono, confermando la solidità del modello. Anche le covarianze tra i fattori latenti risultano tutte positive e significative ($p < 0.001$), con valori compresi tra 0.770 e 0.880, a indicare una relazione consistente tra le quattro dimensioni dell'adattabilità professionale.

Successivamente sono state eseguite delle analisi, tra cui l'analisi della varianza (ANOVA) e la regressione, utili per esplorare le relazioni tra le variabili prese in esame. Per quanto riguarda la parte qualitativa dello studio 1, è stata condotta un'analisi tematica del contenuto seguendo un approccio top-down: i temi principali sono stati individuati partendo da concetti e teorie già noti che hanno guidato l'esame dei dati (Braun & Clarke, 2006). Questo approccio ha permesso di analizzare i contenuti delle interviste, mettendo in luce le ricorrenze più rilevanti.

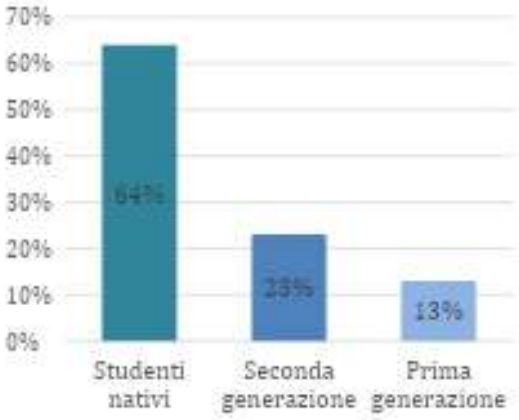
Nella Figura 1 si riporta un'immagine descrittiva dell'intero lavoro.

Studio	Focus dello studio	Variabili principali	Domande chiave	Campione	Strumenti di ricerca	Analisi
1. Transizioni scolastiche	• Esperienze vissute nel processo di transizione	• Difficoltà di transizione scolastica • Background migratorio • Genere	• Difficoltà nella transizione dalla scuola secondaria di 1° alla IeFP	• N. 174 studenti del 1° anno	• Questionario socio-demografico • Scala difficoltà di transizione (SDIT) • Interviste semi-strutturate	• ANALISI DESCRITTIVE • ANALISI FATTORIALE CONFERMATIVA (SDIT) • ANOVA • REGRESSIONE • ANALISI TEMATICA
2. Orientamento e adattabilità professionale	• Scelte formative e adattamento al cambiamento	• Orientamento alla scelta scolastica • Adattabilità professionale • Background migratorio • Genere • Anno di corso	• Motivazione alla scelta del percorso IeFP e influenza del background migratorio sulla scelta • Adattabilità professionale	• N. 404 studenti in ingresso e in uscita	• Questionario socio-demografico • Questionario sull' adattabilità professionale (QAP)	• ANALISI DESCRITTIVE • ANALISI FATTORIALE CONFERMATIVA (QAP) • ANOVA

Fig. 1 – Descrizione studio 1 e studio 2

2.1 Il campione

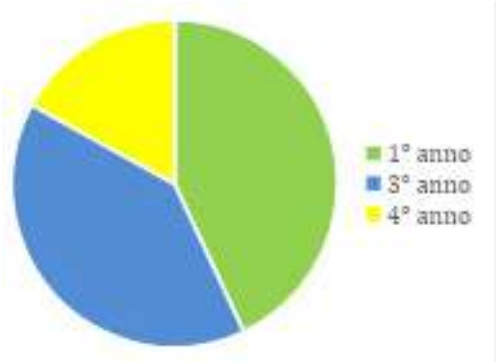
Il primo studio ha coinvolto n. 174 studenti iscritti al 1° anno, di età compresa tra i 13 e i 18 anni, di cui studenti nativi n. 111 e studenti con background migratorio n. 63. Secondo una classificazione coerente con la letteratura nazionale e internazionale sulle migrazioni e sull'istruzione (Portes & Rumbaut, 2001; Santagati, 2015; Alivernini et al., 2020) che distingue tra studenti di prima e seconda generazione, il campione, come si vede nel Grafico 1, è stato ulteriormente suddiviso in tre categorie: studenti nativi n. 111, studenti con genitori nati all'estero (seconda generazione) n. 40 e studenti nati all'estero (prima generazione) n. 23. Questa distinzione ha permesso di indagare le differenze percepite nelle difficoltà di transizione, legate alle specificità socio-culturali di riferimento.



Graf. 1 – Studenti nativi e con background migratorio studio 1

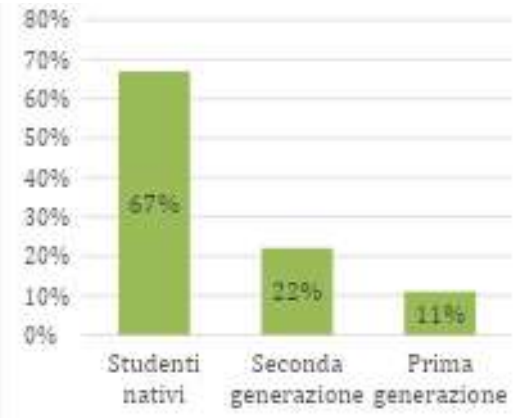
Gli studenti del primo studio si sono identificati come: maschi n. 131 (75%), femmine n. 41 (24%), altro n. 1 (0,6%) e preferisco non rispondere n.1 (0,6%). Per garantire l'affidabilità statistica e la validità dei risultati, le categorie "altro" e "preferisco non rispondere" sono state escluse dalle analisi relative al genere. Al fine di preservare la significatività e la stabilità delle analisi, si è scelto di concentrare l'attenzione sui due gruppi con numerosità statisticamente rappresentativa: maschi (n. 131) e femmine (n. 41), poiché la presenza di un solo caso per ciascuna delle due categorie ("altro" e "preferisco non rispondere") non consente di condurre elaborazioni statistiche robuste o di trarre inferenze generalizzabili.

Il secondo studio ha coinvolto n. 404 studenti, di età compresa tra i 13 e i 20 anni, di cui: maschi n. 284 (71%), femmine n. 118 (29%), altro n. 1 (0,2%) e preferisco non rispondere n. 1 (0,2%). Anche in questo studio, le categorie "altro" e "preferisco non rispondere" sono state escluse dalle analisi statistiche, poiché la loro numerosità estremamente ridotta non consente elaborazioni affidabili e può introdurre distorsioni. Le analisi sono pertanto condotte solo sui due gruppi statisticamente rappresentativi: maschi (n. 284) e femmine (n. 118). Gli studenti, come si vede nel Grafico 2, sono inoltre suddivisi in: n. 174 studenti del 1° anno; n. 162 studenti del 3° anno e n. 68 studenti del 4° anno.



Graf. 2 – Anno di corso studenti studio 2

Per le analisi statistiche gli studenti del 3° e del 4° anno sono stati considerati come gruppi distinti, questa scelta è stata dettata dall'esigenza di rilevare possibili differenze significative nelle traiettorie formative e nei livelli di adattabilità professionale degli studenti in base alla fase dell'anno di corso. Questa distribuzione ha permesso di confrontare le motivazioni alla scelta scolastica e le competenze di adattabilità professionale IeFP, offrendo una visione comparativa delle dimensioni indagate. Anche in questo studio, come nel precedente, per approfondire le dinamiche legate al background migratorio, il campione, come si vede nel Grafico 3, è stato ulteriormente suddiviso in: studenti nativi n. 272, studenti con genitori nati all'estero (seconda generazione) n. 90 e studenti nati all'estero (prima generazione) n. 42.



Graf. 3 – Studenti nativi e con background migratorio studio 2

Nella Figura 2 si riportano le nazionalità prevalenti degli studenti con background migratorio che hanno partecipato ai due studi.

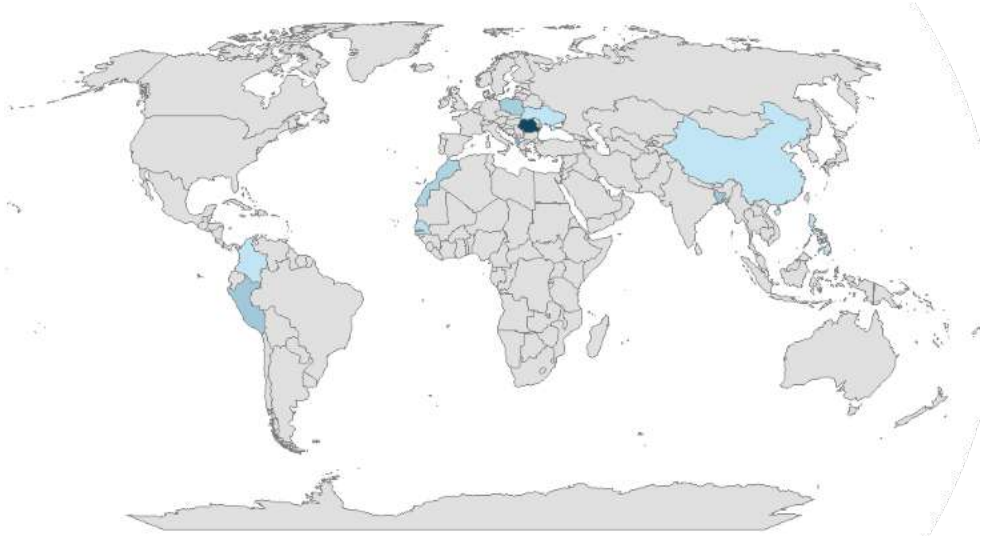


Fig. 2 – Nazionalità prevalenti degli studenti con background migratorio

Le analisi condotte sono state effettuate sul campione complessivo senza distinzione tra i vari CFP. Questa scelta è stata giustificata dalla numerosità campionaria limitata per ciascun singolo centro che non avrebbe permesso di ottenere risultati statistici sufficientemente affidabili e generalizzabili. Pertanto, i dati sono stati aggregati per garantire la robustezza e la significatività delle analisi condotte. La triangolazione metodologica ha contribuito a rafforzare l'affidabilità dello studio (Flick, 2014), restituendo una visione multidimensionale dell'esperienza scolastica. Trattandosi di uno studio esplorativo realizzato in un contesto specifico, i risultati non hanno valore generalizzabile. Tuttavia, essi offrono indicazioni utili per comprendere i bisogni formativi di una popolazione studentesca spesso poco indagata, come quella degli studenti IeFP e possono costituire una base empirica per future ricerche o interventi educativi mirati. Infine, dal punto di vista etico, la ricerca è stata condotta nel rispetto dei principi di ano-

nimato, riservatezza e consenso informato. La ricerca è stata condotta nei mesi tra novembre 2024 e maggio 2025.

3. Risultati

In questa sezione vengono riportati i risultati generali della ricerca. Il primo studio sulle difficoltà di transizione scolastica conferma che la transizione scolastica rappresenta un processo delicato, caratterizzato da sfide che si manifestano con modalità e intensità diverse a seconda del profilo degli studenti. In una prima fase di analisi è stata effettuata un'esplorazione descrittiva che ha permesso di individuare le principali difficoltà di transizione. Nella seconda fase è stata effettuata un'analisi qualitativa, dalla quale sono emersi sei nuclei tematici principali relativi alle difficoltà percepite dagli studenti durante la transizione scolastica: le relazioni con i compagni; il metodo di studio; le nuove materie; la gestione del tempo; le difficoltà linguistiche e le aspettative familiari. Queste tematiche sono ricorrenti ai tre gruppi di studenti (nativi, di prima e di seconda generazione). Tuttavia, alcune di esse assumono sfumature diverse in relazione al background migratorio. Ad esempio, tutti gli studenti hanno riportato un'iniziale difficoltà a costruire relazioni nella nuova scuola. Gli studenti nativi descrivono questa criticità come una fase transitoria, al contrario, per gli studenti di prima generazione la difficoltà relazionale appare più strutturale, spesso connessa a barriere culturali e linguistiche. Come ha raccontato uno studente nato all'estero: *"Ho avuto problemi ad approcciare un po' con altri ragazzi della classe"*. Gli studenti di seconda generazione, invece, non hanno dato particolare rilievo a questo aspetto, suggerendo una maggiore familiarità con i codici relazionali della scuola italiana. Soltanto gli studenti di prima generazione riportano difficoltà linguistiche, legate alla padronanza dell'italiano come seconda lingua. Una ragazza ha dichiarato: "Parlavo poco...poi ho studiato più italiano, ma ancora devo imparare". La Figura 3, presenta una word cloud costruita a partire dai principali nodi emersi dall'analisi qualitativa. La dimensione delle parole riflette la frequenza e la centralità con cui ciascun tema è stato menzionato dagli studenti.

Fig. 3 – Le principali difficoltà di transizione

Come sottolineato dalla letteratura, tali barriere possono compromettere l'inserimento scolastico e limitare la partecipazione attiva alla vita scolastica (Azzolini & Ress, 2015; Santagati, 2015). Gli studenti di seconda generazione, pur affrontando alcune difficoltà iniziali, hanno mostrato una maggiore fluidità nell'adattamento al nuovo contesto scolastico, avvicinandosi maggiormente ai coetanei nativi. Tuttavia,

accanto alle criticità, sono emersi dei fattori protettivi significativi come il supporto degli insegnanti, la qualità delle relazioni all'interno della classe e il senso di appartenenza, elementi che si configurano cruciali nel favorire l'adattamento e promuovere il benessere scolastico. Le interviste, inoltre, hanno messo in luce delle differenze nelle strategie messe in atto dagli studenti, evidenziando che gli studenti nativi hanno valorizzato maggiormente la dimensione relazionale e la socializzazione nel processo di transizione scolastica, mentre gli studenti con background migratorio hanno attribuito un ruolo centrale all'impegno nello studio e alla scelta consapevole del loro percorso scolastico. Nel complesso, dunque, la transizione scolastica si conferma un processo complesso e stratificato, nel quale entrano in gioco diverse variabili: personali, culturali e sociali (Bronfenbrenner, 2005).

Il secondo studio ha esplorato le motivazioni alla scelta del percorso IeFP e lo sviluppo dell'adattabilità professionale, ponendo particolare attenzione alle differenze legate alle origini migratorie, all'anno di corso e al genere. Le analisi condotte hanno evidenziato come il background migratorio influenzi in modo significativo le motivazioni orientative: gli studenti con origine migratoria risultano più propensi ad affidarsi ai consigli degli insegnanti ($p = 0.010$) e dei familiari ($p < 0.001$), evidenziando il peso delle reti di supporto familiare e sociale e delle dinamiche socio-culturali nelle scelte formative. Inoltre, si è osservato un cambio di percezione nel corso del tempo: se al primo anno prevalgono motivazioni eterodirette ($p = 0.004$), con il progredire del percorso cresce la consapevolezza delle proprie aspirazioni personali e professionali ($p = 0.058$). Differenze significative sono emerse anche rispetto al genere: nella scelta della formazione professionale le studentesse hanno seguito le motivazioni legate all'autorealizzazione e ai desideri personali ($p = 0.034$), mentre i maschi sono stati maggiormente orientati verso obiettivi pragmatici e legati all'occupabilità futura ($p = 0.038$). Questi risultati confermano evidenze già presenti in letteratura (Nota & Soresi, 2020; Blustein, 2011), sottolineando l'importanza di un orientamento attento alle rappresentazioni di genere e ai diversi modalità di costruzione dello sviluppo professionale. Per quanto riguarda l'adattabilità professionale i risultati mostrano invece uno sviluppo complessivamente omogeneo tra gli studenti, indipendentemente dal genere o dalle origini migratorie. Non emergono infatti differenze statisticamente significative tra i diversi gruppi, suggerendo che l'ambiente formativo analizzato offre condizioni favorevoli allo sviluppo di tali competenze in modo equo. Tuttavia, si registra un calo nei livelli di adattabilità nel 4° anno, in particolare nelle dimensioni *concern* ($p = 0.007$), *control* ($p = 0.008$) e *curiosity* ($p = 0.008$). Questo calo può essere interpretato in chiave interpretativa come una transizione critica verso il mondo del lavoro, segnata da incertezze e da un possibile indebolimento della progettualità personale (Savickas, 2005; Schlossberg, 1981).

Tali risultati confermano l'ipotesi generale della ricerca, ovvero che esistono differenze nelle difficoltà di transizione scolastica, nelle motivazioni alla scelta e nello sviluppo dell'adattabilità professionale tra studenti nativi e con background migratorio, ma queste differenze si concentrano prevalentemente nella fase iniziale della transizione scolastica e nelle motivazioni orientative. L'adattabilità professionale, invece, mostra uno sviluppo relativamente omogeneo tra i gruppi, evidenziando la funzione compensativa del contesto formativo.

4. Conclusioni

I risultati della ricerca offrono una visione complessa e multidimensionale del percorso formativo degli studenti dei percorsi IeFP, evidenziando criticità, risorse e fattori individuali e contestuali che influenzano l'esperienza scolastica. La transizione scolastica, dalla scuola secondaria di primo grado alla IeFP, emerge nello specifico come una fase delicata, nella quale le difficoltà linguistiche e relazionali assumono un ruolo centrale, soprattutto per gli studenti di prima generazione. Le motivazioni orientative che guidano la scelta del percorso IeFP risultano fortemente influenzate dal contesto socio-culturale e mostrano un'evoluzione nel tempo, confermando il carattere dinamico dei processi decisionali. L'adattabilità professionale si configura come una competenza rilevante per affrontare con successo le transizioni scola-

stiche. Inoltre, lo sviluppo relativamente omogeneo osservato tra i gruppi analizzati suggerisce che l'ambiente formativo esplorato possa contribuire ad attenuare le disparità iniziali. Infine, l'origine migratoria si conferma come una variabile significativa nell'esperienza scolastica, incidendo sulle modalità di partecipazione e integrazione nel contesto scolastico. Nel loro insieme, questi risultati rafforzano la lettura delle transizioni scolastiche come processi (Anderson et al., 2000), piuttosto che come singoli eventi isolati. La dimensione contestuale emerge come elemento strutturante, in grado di interagire con le caratteristiche individuali e sociali nel determinare esiti e traiettorie formative.

La ricerca presenta alcune limitazioni che è opportuno considerare nell'interpretazione dei risultati. In primo luogo, il campione analizzato è circoscritto a un'area geografica specifica e non è rappresentativo dell'intera popolazione studentesca. Sebbene tale scelta abbia consentito un'analisi approfondita del contesto, essa limita la generalizzabilità dei risultati ottenuti. In secondo luogo, il disegno trasversale ha permesso di osservare i fenomeni in un momento specifico del percorso scolastico, senza coglierne l'evoluzione nel tempo. Di conseguenza, non è possibile trarre conclusioni circa la dinamica longitudinale delle motivazioni orientative, dell'esperienza scolastica e dello sviluppo dell'adattabilità professionale. I risultati suggeriscono l'importanza di sviluppare interventi di accompagnamento continuo e personalizzato, sostenendo gli studenti nelle diverse fasi di transizione. Appare inoltre rilevante progettare ambienti formativi inclusivi, dotati di supporti linguistici, relazionali e motivazionali. Ambienti che siano in grado di riconoscere e valorizzare la pluralità dell'esperienza, con particolare attenzione agli studenti con background migratorio. Infine, la promozione dell'adattabilità professionale come competenza trasversale può rappresentare un asse strategico per rafforzare la capacità degli studenti di affrontare con efficacia i cambiamenti formativi e professionali. In questa prospettiva, interventi mirati potrebbero contribuire alla prevenzione della dispersione scolastica e alla promozione di una partecipazione attiva e consapevole. Ulteriori studi potrebbero approfondire il ruolo delle reti sociali e familiari, nonché le strategie di mediazione culturale nei percorsi IeFP, con l'obiettivo di costruire un sistema educativo più equo, efficace e realmente centrato sulla persona. Il futuro degli studenti si costruisce oggi, attraverso un'educazione capace di trasformare le sfide in opportunità e ogni transizione in un'occasione di crescita personale e professionale.

Riferimenti bibliografici

Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Chirico, A., & Lucidi, F. (2020). Il benessere psicologico degli studenti e la sua relazione multilivello con background migratorio, genere, status socioeconomico, rendimento scolastico e dimensione della classe. *School Effectiveness and School Improvement*, 31 (2), 172–191. https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1642214.

Anderson, L.V., Jacobs, J., Schramm, S., Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00020-3.

Azzolini, D., & Ress, A. (2015). Quanto incide il background migratorio sulle transizioni scolastiche? Effetti primari e secondari sulla scelta della scuola secondaria superiore, *Quaderni di sociologia*, 9-27. https://doi.org/10.4000/qds.338.

Barber, B.K., & Olsen, J.A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school, *Journal of Adolescent Research*, 19, 3-30. https://doi.org/10.1177/0743558403258113.

Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 1-17. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.10.004.

Benner, D. A., & Graham, S. (2009). The Transition to High School as a Developmental Process Among Multiethnic Urban Youth. *Child Development,* 80(2), 356-376. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01265.x.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3* (2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.

Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Broffenbrenner (Ed.), *Making human being human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Sage.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE.
CNOS-FAP Nazionale (2024). *Il successo formativo degli studenti*. https://www.cnos-fap.it/page/successo-formativo.
Cohen, J., McCabe E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College*, 111, 180-213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108.
Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2003). Schools as developmental contexts. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 129–148). Blackwell Publishing. https://doi.org/-10.1002/9780470756607.
Eccles, J.S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-enviroment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescence psychology: Individual bases of adolescence development* (3rd ed., pp. 404-434). John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001013.
Flick, U., & Röhnsch, G. (2014). Migrating diseases: Triangulating approaches-Applying qualitative inquiry as a global endeavor. *Qualitative Inquiry, 20*(9), 1059–1063. https://doi.org/10.1177/1077800414543694.
Galton, M. (2000). Guest editor's introduction. School transfer and transition. *International Journal of Educational Research,* 33, 321-323. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00019-7.
INAPP (2025). Rapporto XXII° di monitoraggio di monitoraggio del sistema di Istruzione e Formazione Professionale e dei percorsi in duale nella IeFP – a.f. 2022/2023. https://oa.inapp.gov.it/items/06e8d48c-984a-42c3-99a2-11f19658601b.
Lucchesi, G. (2018). Ammorbidire le transizioni scolastiche per il successo formativo, *Formazione & Insegnamento 16 (1).* https://doi.org/107346/-fei-XVI-01- 18_07.
Margottini, M., & Rossi, F. (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, (Numero speciale), 223–240. https://doi:10.7346/SIRD-IS2019-P223.
Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2005). Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 983–999. https://doi.org/10.1080/01419870500224109.
Rice, J. K. (2001). Explaining the negative impact of the transition from middle to high school on student performance in mathematics and science. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 372-400. https://doi.org/-10.1177/00131610121969352.
Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). University of Rochester Press.
Santagati, M. (2015). Researching integration in multiethnic Italian schools. A sociological review on educational inequalities on Educational Inequalities. *Italian Journal Of Sociology Of Education*, 7, 294-334. https://doi.org/10.14658/pupjijse-2015-3-13
Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Wiley.
Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries, in *Journal of Vocational Behavior* 80 (3), 661-673. Traduzione italiana dello strumento a cura di M. Pellerey, M. Margottini, R. Leproni (2017).
Scalera, V., & Alivernini, F. (2010). La transizione alla scuola superiore: modello teorico, costruzione e validazione della Scala di Difficoltà di Transizione (SDIT), *EPCS Journal* – 2/2010. https://www.ledonline.it/ECPS-Journal/index.html.
Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *Counseling Psychologist*, 9(2), 2–18.
Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1994). Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective. In D. L. Featherman, R. M. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), *Life-span development and behavior* (pp. 91-133). Lawrence Erlbaum.
Soresi, S., & Nota, L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale*. Il Mulino.
Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori.
Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods (6th ed.).* Sage.

II.5

L'impatto di percorsi museali digitali sullo sviluppo della competenza multilinguistica e sull'apprendimento inclusivo nella scuola secondaria di secondo grado

The Impact of Digital Museum-Based Learning Pathways on the Development of Multilingual Competence and Inclusive Learning in Upper Secondary Education

Maria Tolaini

Università degli Studi di Genova, Dipartimento di Lingue e Culture Moderne – Digital Humanities

maria.tolaini@edu.unige.it

La competenza multilinguistica rappresenta una delle competenze chiave che ogni individuo, indipendentemente da eventuali svantaggi fisici, cognitivi, economici o culturali, dovrebbe poter sviluppare per esprimere appieno il proprio potenziale e partecipare attivamente alla società (Commissione Europea, 2018). In Italia, tuttavia, i livelli di questa competenza risultano ancora insufficienti, in particolare tra gli studenti della scuola secondaria di secondo grado (INVALSI, 2025), che si trovano in una fase cruciale di transizione e necessitano di solide competenze. Il Consiglio Europeo propone diverse strategie per affrontare questa criticità, tra cui l'integrazione di contesti di apprendimento non formale e informale, come i musei, e l'utilizzo di tecnologie didattiche (Consiglio Europeo, 2019b). Il presente progetto dottorale indaga l'efficacia di percorsi museali digitali nello sviluppo della competenza multilinguistica e nella promozione dell'apprendimento inclusivo tra studenti della scuola secondaria superiore. La ricerca si basa su un disegno semi-sperimentale che combina strumenti quantitativi (test lessico-grammaticali, essay, voti) e quali-quantitativi (questionari a risposta chiusa e aperta), somministrati in pre-test e post-test al gruppo di controllo e al gruppo sperimentale, per valutare l'impatto degli interventi. I percorsi sperimentali hanno previsto l'integrazione delle tecnologie digitali (Gruppo Sperimentale Tecnologia, GST), del contesto museale (Gruppo Sperimentale Museo, GSM) e la loro combinazione (Gruppo Sperimentale Museo Tecnologia, GSMT). I risultati mostrano progressi significativi nel gruppo sperimentale rispetto al controllo, mentre le strategie inclusive più apprezzate riguardano l'interattività, la collaborazione e la personalizzazione dell'apprendimento, confermando il valore dei musei e delle tecnologie digitali come strumenti per un'educazione linguistica realmente inclusiva. Inoltre, dalla comparazione tra i gruppi sperimentali emergono differenze sia nello sviluppo della competenza sia nella percezione delle strategie.

Parole chiave: apprendimento inclusivo, competenza multilinguistica, didattica museale, tecnologie didattiche.

Multilingual competence represents one of the key skills that every individual, regardless of physical, cognitive, economic, or cultural disadvantage, should have the opportunity to develop in order to fully express their potential and actively participate in society (Consiglio Europeo, 2018b). In Italy, however, proficiency levels in this competence remain insufficient, particularly among upper secondary school students (INVALSI, 2025), who are in a crucial phase of transition and require solid communicative and intercultural skills. The European Council has proposed several strategies to address this issue, including the integration of non-formal and informal learning environments, such as museums, and the use of educational technologies (Consiglio Europeo, 2019b). This doctoral study investigates the effectiveness of digital museum-based learning paths in fostering multilingual competence and promoting inclusive learning among upper secondary school students. The research adopts a quasi-experimental design that combines quantitative tools (lexico-grammatical tests, essays, grades) with quali-quantitative tools (closed- and open-ended questionnaires), administered in pre- and post-tests to the control group and the experimental group to assess the impact of the interventions. The experimental pathways involved three conditions: the integration of digital technologies (Technology Experimental Group, GST), the use of the museum context (Museum Experimental Group, GSM), and their combination (Museum-Technology Experimental Group, GSMT). Results show significant improvements in the experimental group compared to the control group, while the most valued inclusive strategies were those promoting interactivity, collaboration, and personalized learning. These findings confirm the potential of museums and digital technologies as powerful tools for fostering truly inclusive language education. Moreover, comparisons among experimental groups revealed differences both in competence development and in the perception of inclusive strategies.

Keywords: inclusive learning, multilingual competence, museum education, didactic technologies.

1. Quadro teorico di riferimento

Garantire l'accesso a ogni individuo a opportunità di istruzione e formazione rappresenta uno dei principi cardine delle società democratiche (Commissione Europea, 2018). Affinché questo diritto sia effettivamente garantito a tutti, è fondamentale che ogni persona sia messa nelle condizioni di poter usufruire di tale opportunità, indipendentemente da eventuali difficoltà di natura cognitiva, fisica, sociale o culturale (Consiglio Europeo, 2021a).

La Commissione Europea e il Consiglio Europeo, principali organi dell'Unione Europea, hanno formulato diverse raccomandazioni volte a rendere concreto il diritto all'educazione e alla formazione per tutti (Consiglio Europeo, 2017; 2018a; 2019a; Commissione Europea, 2023; 2025). Tra i documenti più significativi in questo ambito figura la Raccomandazione del Consiglio sulle Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente (Consiglio Europeo, 2018b). Pubblicata nella sua prima versione nel 2006 (Consiglio Europeo, 2006) e aggiornata nel 2018, essa individua otto competenze trasversali che ogni individuo dovrebbe avere la possibilità di sviluppare nel corso della propria vita, al fine di partecipare pienamente alla società.

La presente ricerca dottorale si concentra sulla competenza multilinguistica, definita come la "capacità di utilizzare più lingue in modo appropriato ed efficace per comunicare" (Consiglio Europeo, 2018b). Al pari delle altre competenze chiave, essa riveste un ruolo essenziale nello sviluppo personale: da un lato, rafforza l'autorealizzazione ampliando le opportunità di formazione e di occupazione; dall'altro, promuove la comprensione interculturale e sostiene le competenze democratiche necessarie per una cittadinanza attiva (Consiglio Europeo, 2019b).

Sebbene questa competenza si configuri come molto importante, in Italia non risulta sufficientemente sviluppata (Commissione Europea, 2024; EF, 2024). Lo scompenso è ancora più evidente in studenti al termine dell'istruzione obbligatoria, momento a partire da cui le possibilità di sviluppare la competenza multilinguistica, in particolare l'apprendimento della prima lingua straniera, ossia l'inglese, diminuiscono ed è quindi necessario equipaggiare queste persone con le adeguate capacità (INVALSI, 2025). Inoltre, è importante tenere presente un'ulteriore criticità connessa a questa competenza. A causa delle sue specifiche caratteristiche, l'apprendimento di una lingua straniera può rappresentare una sfida significativa per gli studenti con bisogni educativi speciali, poiché manca il contesto immersivo tipico dell'acquisizione della lingua madre (Dalosio, 2016). Questo aspetto deve essere attentamente considerato nella progettazione di interventi volti a promuovere lo sviluppo della competenza multilinguistica, affinché tutti gli individui possano acquisirla in un'ottica realmente inclusiva.

Il Consiglio Europeo ha delineato diverse strategie per rafforzare i livelli di competenza multilinguistica, basandosi sul principio dell'apprendimento inclusivo. Tra le varie raccomandazioni, viene attribuita particolare importanza all'integrazione tra apprendimento formale, non formale e informale (Consiglio Europeo, 2019b), poiché tale connubio arricchisce il processo di acquisizione linguistica e contribuisce a innovare le pratiche didattiche (Cedefop, 2023a; Consiglio Europeo, 2012; Cedefop, 2023b). In questo senso, numerosi documenti evidenziano l'importanza di promuovere la collaborazione tra scuole e centri di apprendimento non formale e informale, tra cui i musei (Consiglio Europeo, 2019b). La dimensione educativa dei musei rappresenta da sempre un elemento fondamentale della loro missione istituzionale (Bennett, 1995; Hein, 1998, 2006) e, negli ultimi anni, ha assunto un ruolo ancora più centrale (Cândido & Pappalardo, 2022). Grazie alle sue peculiarità, l'apprendimento museale si configura come un'esperienza altamente efficace e intrinsecamente inclusiva, capace di creare un ambiente accogliente e andare incontro ai bisogni formativi di chi apprende (Argyropoulos & Kanari, 2019; Golding, 2007; Hooper-Greenhill, 2007; Pearson & Aloysious, 1994; Falk & Dierking, 2016; Hein, 1998).

Un ulteriore elemento che le istituzioni competenti dell'Unione Europea hanno individuato come cruciale per la promozione inclusiva della competenza multilinguistica riguarda la maggiore integrazione delle tecnologie digitali nella progettazione didattica (Consiglio Europeo, 2019b; Commissione Europea,

2020; Economou, 2023; Vuorikari et al., 2022; Consiglio Europeo, 2021b; Commissione Europea, 2023a; 2023b). La letteratura di riferimento sottolinea come tali strumenti offrano significativi benefici in termini di inclusione, incidendo positivamente sugli aspetti fisici, cognitivi ed emotivi dell'apprendimento (European Agency, 2022; UNESCO, 2025).

Affinché le potenzialità inclusive offerte dagli ambienti museali e dalle tecnologie digitali possano esprimersi pienamente, è necessario ancorarle a un solido quadro teorico di riferimento. In questa ricerca è stato adottato il modello dell'Universal Design for Learning (UDL). Originariamente sviluppato nell'ambito dell'architettura e successivamente adattato alla ricerca pedagogica, l'UDL rappresenta uno degli approcci più efficaci per la progettazione didattica inclusiva. Esso prevede la creazione di percorsi formativi concepiti fin dall'inizio per rispondere ai bisogni educativi di tutti gli studenti, evitando così l'aggiunta di adattamenti o modifiche successivi (Gordon, 2024).

Per comprendere come nel concreto l'ambiente museale, le tecnologie didattiche e la loro integrazione possano influenzare in maniera inclusiva lo sviluppo delle competenze multilinguistiche degli studenti, sono state condotte revisioni sistematiche della letteratura sulle pratiche relative a questo campo. Si è scelto di condurre revisioni sistematiche della letteratura perché garantiscono trasparenza, replicabilità e rigore scientifico (Gough, 2012). Il processo, strutturato secondo fasi prestabilite, dalla formulazione delle domande e delle stringhe di ricerca, alla definizione dei criteri di inclusione ed esclusione, fino all'analisi dei titoli, degli abstract e dei contributi rilevanti e alla discussione dei dati raccolti, consente di ottenere risultati caratterizzati da oggettività e riproducibilità. Le aree di indagine individuate nelle revisioni hanno riguardato tre ambiti principali: lo sviluppo delle competenze in contesti museali, con un focus particolare sulla competenza multilinguistica; lo sviluppo della competenza multilinguistica attraverso le tecnologie digitali; e infine l'intersezione tra i due ambiti, ovvero lo sviluppo della competenza multilinguistica mediante l'uso di tecnologie digitali in contesti museali. I risultati emersi hanno non solo permesso di delineare un quadro complessivo dello stato dell'arte della ricerca, ma hanno anche fornito indicazioni operative preziose per la progettazione e la realizzazione dei percorsi sperimentali. Dalle revisioni condotte è emerso che, sebbene la letteratura teorica riconosca ampiamente il valore dei contesti museali e delle tecnologie digitali per la promozione della competenza multilinguistica, gli studi empirici su tali tematiche risultano ancora limitati, frammentari e caratterizzati da una descrizione metodologica spesso parziale. La maggior parte delle ricerche, inoltre, tende a concentrarsi su aspetti circoscritti e a trascurare la dimensione inclusiva dell'apprendimento.

Alla luce di queste considerazioni, la presente ricerca dottorale si è posta l'obiettivo di colmare tali lacune, attraverso la progettazione e la sperimentazione di percorsi didattici museali digitali inclusivi ispirati ai principi dell'Universal Design for Learning. Tali percorsi sono stati concepiti per coinvolgere un numero adeguato di partecipanti, svilupparsi in un arco temporale significativo, integrare tecnologie didattiche ancora poco esplorate e svolgersi in contesti museali meno tradizionali, come i musei delle culture. Il disegno di ricerca adottato, di tipo semi-sperimentale e quali-quantitativo, ha permesso di indagare in modo sistematico l'efficacia e l'inclusività delle esperienze proposte.

2. Ipotesi, obiettivi e domande di ricerca

2.1 Ipotesi

La presente ricerca dottorale ipotizza che la fruizione di percorsi museali supportati da tecnologie digitali e progettati secondo una metodologia scientifica, in linea con i principi dell'Universal Design for Learning, possa favorire lo sviluppo della competenza multilinguistica. In particolare, si prevede che tali percorsi contribuiscano al potenziamento della competenza lessico-grammaticale della lingua inglese negli studenti della scuola secondaria di secondo grado, migliorando al contempo l'efficacia dell'apprendimento e i livelli di inclusione.

2.2 Obiettivi

Per verificare questa ipotesi, si sono posti i seguenti obiettivi:

1. Progettare percorsi didattici inclusivi basati sui principi dell'Universal Design for Learning (UDL), realizzati in ambienti museali e integrati da tecnologie didattiche per stimolare lo sviluppo della competenza multilinguistica degli studenti in maniera efficace ed inclusiva.
2. Sperimentare e implementare i percorsi progettati coinvolgendo attivamente studenti delle scuole secondarie di secondo grado. Questa fase prevede l'applicazione pratica dei percorsi inclusivi nel contesto reale per un periodo di tempo prolungato.
3. Valutare l'impatto didattico e inclusivo dei percorsi attraverso un'analisi approfondita che consideri sia il progresso nella competenza linguistica, sia il livello di inclusività delle strategie testate. La valutazione ha incluso strumenti qualitativi e quantitativi per misurare i risultati ottenuti e orientare eventuali miglioramenti futuri.

2.3 Domande di ricerca

Inoltre, la ricerca si è sviluppata intorno alle seguenti domande:

1. In che modo percorsi progettati secondo i principi dell'Universal Design for Learning concretizzati nell'uso dell'ambiente museale e delle tecnologie didattiche digitali influenzano lo sviluppo della competenza multilinguistica?
2. Quali strategie dell'Universal Design for Learning applicate all'ambito museale e realizzate attraverso l'uso della tecnologia vengono percepite come più efficaci?
3. Se presenti, quali sono le differenze nei tre diversi percorsi sperimentali in termini di a) efficacia b) percezione delle strategie inclusive più efficaci?

3. Scelte metodologiche e procedurali

3.1 Fase pilota

Per verificare l'ipotesi di ricerca, conseguire gli obiettivi prefissati e rispondere alle domande della ricerca, sono stati dunque progettati percorsi educativi museali supportati da tecnologie digitali. La progettazione di tali percorsi ha preso le mosse dai risultati delle revisioni sistematiche della letteratura, dalle indicazioni presenti nei principali manuali di didattica museale di Poce (2020), Falk e Dierking (2016), Hooper-Greenhill (2007) e Hein (1998, 2006), nonché dal quadro teorico dell'Universal Design for Learning (UDL).

I percorsi sono stati inizialmente sottoposti a una fase pilota, condotta tra settembre e novembre 2023, coinvolgendo due classi del Liceo Scientifico "E. Fermi" di Genova. Come spesso accade nell'ambito della ricerca sociale-educativa, la scuola è stata selezionata attraverso un campionamento di convenienza. Sebbene sia riconosciuto che questo metodo non consente di ottenere una popolazione rappresentativa e che, di conseguenza, i dati non possono essere generalizzati (Martella et al., 2013; Mertens, 2010; Cohen et al., 2007; Leedy & Ormond, 2015), il suo uso è comunque molto diffuso nella ricerca sociale ed educativa, per evidenti ragioni di praticità (Mertens, 2010). Questa fase preliminare ha permesso di raccogliere dati essenziali per ottimizzare e perfezionare la progettazione in vista della successiva fase sperimentale. Nel presente scritto e nella tesi dottorale, l'attenzione sarà principalmente rivolta alla fase sperimentale, in quanto la fase pilota è già stata analizzata in altri contributi (Tolaini, 2024a; 2024b; 2024c; 2025).

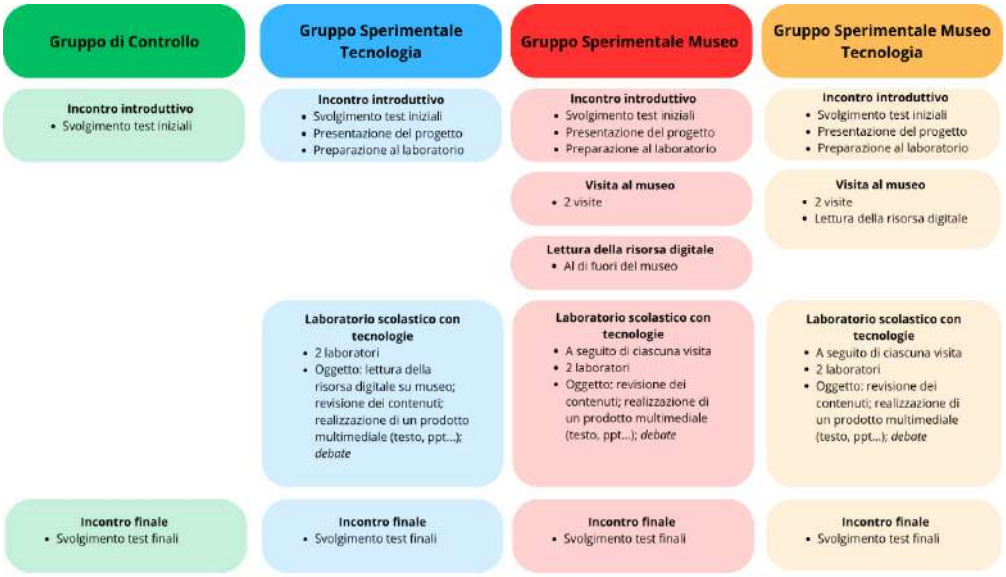


Fig. 1 – Schema dei percorsi didattici sperimentati nella fase pilota

3.2 Fase sperimentale

3.2.1 *Procedura*

In questa fase sono state coinvolte due scuole: il Liceo Scientifico "E. Fermi" di Genova e l'Istituto tecnico-professionale "Gastaldi-Abba". Gli studenti sono stati suddivisi in due gruppi, uno di controllo e uno sperimentale. Il gruppo sperimentale, a sua volta, è stato articolato in tre sottogruppi, definiti in base alle variabili oggetto di studio: l'impiego delle tecnologie digitali (Gruppo Sperimentale Tecnologia, GST), l'esperienza esclusiva in contesti museali (Gruppo Sperimentale Museo GSM), e la combinazione di entrambe le dimensioni (Gruppo Sperimentale Museo Tecnologia). Questa articolazione ha permesso di osservare e confrontare gli effetti differenziati dei diversi contesti sull'acquisizione della competenza multilinguistica. Va sottolineato che non è stato possibile assegnare i partecipanti alle diverse condizioni in maniera casuale: tale limite viene discusso in maniera più approfondita nel capitolo successivo, al fine di fornire una lettura critica e trasparente dei risultati ottenuti. I gruppi sono stati creati sulla base delle indicazioni dei professori che seguivano le classi coinvolte.

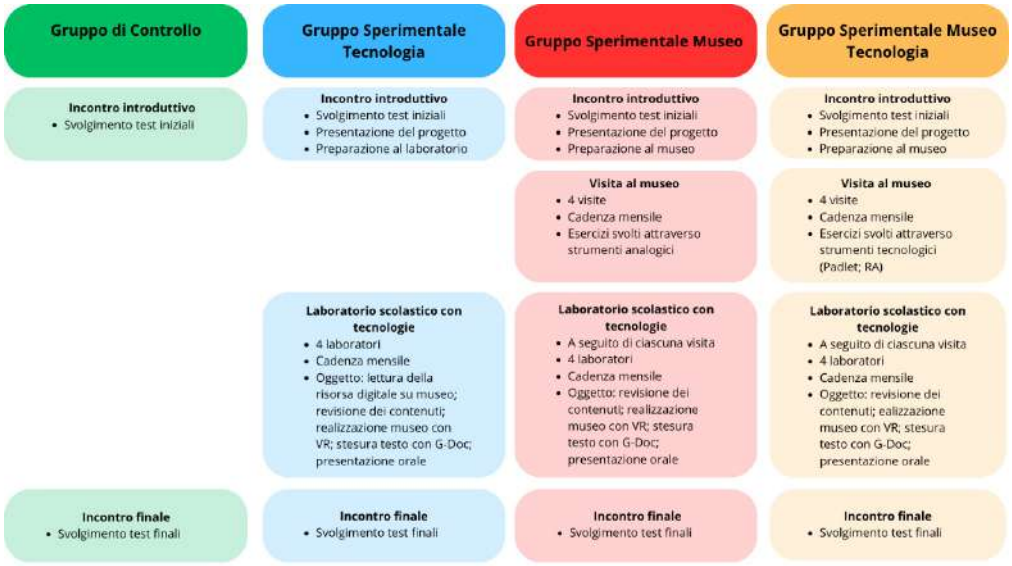


Fig. 2 – Schema dei percorsi didattici sperimentati nella fase sperimentale

L'organizzazione strutturale dei percorsi è stata definita tenendo conto di diversi elementi. In primo luogo, ogni percorso prevedeva misurazioni iniziali e finali delle competenze degli studenti, al fine di indagare la relazione causa-effetto tra la variabile indipendente, rappresentata o dal contesto museale, o dalle tecnologie digitali o dalla loro combinazione, e la variabile dipendente, ossia l'apprendimento degli studenti, in linea con il disegno semi-sperimentale della ricerca. Parallelamente, l'organizzazione delle attività è stata orientata dalle indicazioni contenute nei manuali di didattica museale, che evidenziano l'importanza di un momento preparatorio, durante il quale gli studenti possono acquisire familiarità con gli argomenti e con il contesto museale, seguito da una fase di consolidamento in cui conoscenze e competenze vengono riprese e verificate in maniera informale (Hein, 1998). Inoltre, le attività museali e laboratoriali sono state progettate secondo i principi dell'Universal Design for Learning (UDL), per garantire un approccio inclusivo in grado di rispondere ai bisogni di tutti gli studenti.

3.2.2 *Strumenti di valutazione*

Per quanto riguarda la valutazione dei percorsi, sono stati utilizzati strumenti sia quantitativi, come test lessico-grammaticali, essay e voti, sia quali-quantitativi, come questionari, consentendo di raccogliere dati completi e integrati sulle competenze degli studenti.

3.2.2.1 *Strumenti quantitativi*

I test lessico-grammaticali, ciascuno composto da nove esercizi su temi quali English idioms, forma attiva/passiva e discorso indiretto, erano stati selezionati in collaborazione con i docenti di lingua inglese coinvolti nel progetto. Per ridurre il rischio di memorizzazione, i test iniziali e finali erano stati impostati in maniera analoga, ma con differenze per non risultare identici, e sono stati sottoposti a revisione dagli insegnanti. Gli essay pre e post-test si basavano su tracce selezionate da una banca dati open source utilizzata per la preparazione della certificazione linguistica IELTS, garantendo così uno standard riconosciuto di riferimento per il livello linguistico richiesto. Per garantire la coerenza con il contesto della ricerca, entrambe le tracce, per il test iniziale e per quello finale, erano a tema museale. Infine, i docenti hanno fornito i voti di inizio e fine anno scolastico di ciascuno studente, integrando ulteriori dati sulle performance linguistiche.

I dati quantitativi raccolti sono stati analizzati mediante statistiche descrittive, utili a osservare valori minimi e massimi, misure di tendenza centrale, indici di dispersione e caratteristiche della distribuzione, e statistiche inferenziali, che hanno permesso di valutare la significatività delle differenze osservate (Martella et al., 2013; Cohen et al., 2007). In particolare, sono stati utilizzati i t-test per campioni dipendenti (o, nei casi in cui le condizioni di applicazione non fossero soddisfatte, il test non parametrico equivalente Wilcoxon) per confrontare i risultati iniziali e finali all'interno di ciascun gruppo; i t-test per campioni indipendenti (o, in alternativa, il test di Mann-Whitney) per valutare la significatività delle differenze tra gruppi (Creswell, 2014); e l'ANOVA a una via, per individuare differenze statisticamente significative tra le medie dei gruppi, evitando l'aumento del rischio di errore connesso a confronti multipli tramite t-test per campioni indipendenti (Leedy & Ormon, 2015).

3.2.2.2 *Strumenti quali-quantitativi*

Per quanto riguarda invece l'impostazione dello strumento quali-quantitativo, il questionario, è stata condotta inizialmente una revisione sistematica nella banca dati ERIC per individuare strumenti già validati. Non essendo stati reperiti questionari adeguati agli obiettivi della ricerca, sono state elaborate nuove domande, sviluppate sulla base dei principi dell'Universal Design for Learning (UDL) e integrate con item tratti da questionari validati in studi precedenti sull'uso delle tecnologie didattiche (Santos, 2021; Roh et al., 2019; Abdul Rabu et al., 2019; Sat et al., 2023; Mystakidis et al., 2022). Sono state predisposte due versioni del questionario, rispettivamente per studenti e docenti, entrambe con la medesima struttura di base, ma differenziate nella formulazione degli item e con un numero maggiore di domande aperte nella versione destinata ai docenti. Per ciascun modello sono state create sotto-versioni adattate alle specifiche condizioni sperimentali; ad esempio, nei gruppi che non avevano partecipato ad attività museali, la sezione relativa all'apprendimento in museo è stata omessa. Il questionario comprendeva una sezione quantitativa, con domande a scelta multipla su scala Likert, e una sezione qualitativa, con domande aperte finalizzate a raccogliere riflessioni sui punti di forza e sulle criticità dei percorsi. Dopo la revisione da parte della relatrice e un processo di peer review, lo strumento è stato implementato tramite Google Form e somministrato in forma anonima al termine dell'esperienza sperimentale, utilizzando un codice utente dedicato.

4. Discussione dei dati raccolti

4.1 Prima domanda di ricerca

Per rispondere alla prima domanda di ricerca, volta a verificare se gli interventi sperimentali abbiano effettivamente inciso sullo sviluppo della competenza multilinguistica, è stato adottato un approccio quantitativo, basato sugli strumenti precedentemente descritti e analizzato attraverso le procedure statistiche illustrate in precedenza. L'analisi dei dati ha evidenziato che il gruppo sperimentale ha ottenuto performance superiori rispetto al gruppo di controllo, confermando l'efficacia degli interventi. Inoltre, anche gli studenti con bisogni educativi speciali hanno mostrato un miglioramento significativo al termine dell'esperienza sperimentale, sottolineando il carattere inclusivo dei percorsi proposti.

4.2 Seconda domanda di ricerca

La seconda domanda di ricerca, finalizzata a esplorare la percezione degli studenti e dei docenti delle strategie inclusive realizzate attraverso l'ambiente museale e l'uso delle tecnologie, è stata affrontata attraverso un approccio quali-quantitativo, basato sull'analisi dei questionari somministrati ai due gruppi di partecipanti. Dall'analisi dei dati raccolti è emerso che, per quanto riguarda la percezione dell'inclu-

sività dei percorsi museali secondo i principi UDL, gli studenti e i docenti hanno particolarmente apprezzato gli aspetti collaborativi ("siamo in gruppo e possiamo aiutarci a vicenda" - GSMLF02) e interattivi, come per esempio "domande frequenti per migliorare l'attenzione durante la spiegazione" (GSMLF14). Inoltre, hanno apprezzato l'ambiente museale, ritenuto come "motivante" (LC1905) e la possibilità di interagire con oggetti reali, che secondo un insegnante "deve aver avuto la sua importanza avere davanti a sé l'oggetto del proprio lavoro, ovvero ascoltare e parlare in lingua inglese delle sale in cui si era e dei manufatti esposti" (HN1505). Tra le strategie inclusive implementate mediante tecnologie didattiche, sono risultate significative la possibilità di personalizzare la visualizzazione delle informazioni tramite "l'accesso a risorse multimediali" (GSTLF13), la realizzazione di un compito autentico, come "creare un proprio museo (virtual), basandosi su quello reale" (GSMTLF05) e la gestione dei feedback attraverso piattaforma di apprendimento collaborativo e sincrono, che permetteva di ricevere "un'immediata segnalazione di errori di sintassi" (GSTIGA05).

4.3 Terza domanda di ricerca

Per quanto riguarda la terza domanda di ricerca, che si proponeva di rilevare eventuali differenze tra i gruppi sperimentali sia nello sviluppo della competenza multilinguistica sia nella percezione dei livelli di inclusione, è stato adottato un approccio misto, sia quantitativo che quali-quantitativo. Per quanto riguarda lo sviluppo della competenza, sono stati analizzati i punteggi dei test lessico-grammaticali, degli essay e dei voti dei tre gruppi sperimentali mediante statistiche descrittive e inferenziali, rivelando che tutti e tre i percorsi hanno prodotto effetti positivi, sebbene con intensità differenti. Infatti, il percorso GSMT si è confermato il più efficace e coerente, seguito da GSM, mentre il percorso GST ha evidenziato miglioramenti più discontinui e una minore stabilità dei risultati.

Relativamente invece ai livelli di inclusione, esaminati tramite un approccio quali-quantitativo, sono stati analizzati i questionari, ma questa volta paragonando le risposte dei tre gruppi tra di loro. Dall'analisi sono emerse differenze moderate tra GSMT e GSM per quanto riguarda la percezione delle strategie inclusive più efficaci in ambito museale. Il gruppo GSMT ha attribuito maggiore valore alle strategie che valorizzano le caratteristiche specifiche del museo. Infatti, gli studenti hanno apprezzato l'ambiente in sé, sostenendo che "visitare un museo [è] interessante per la propria cultura e per fare un'esperienza molto gradevole" (GSMTLF12) e hanno ritenuto fondamentale la presenza di oggetti museali in quanto, secondo loro, "facilita l'apprendimento delle lingue" (GSMTLF11). Il gruppo GSM ha considerato più efficaci le strategie basate sull'adattamento dei principi UDL, come la collaborazione, dal momento che hanno considerato "l'attività era bella da fare con i compagni" (GSMLF07), e il coinvolgimento attivo tramite domande. Pur con queste tendenze, le differenze tra i due gruppi non risultano marcate: entrambi riconoscono il valore del museo come ambiente inclusivo, pur privilegiando aspetti differenti. In merito alle strategie inclusive basate su tecnologie digitali, il gruppo GST ha mostrato una preferenza leggermente maggiore per le strategie legate alla simulazione realistica del museo e allo svolgimento di compiti concreti, mentre il gruppo GSMT ha espresso valutazioni leggermente più elevate per strumenti che favoriscono "maggiore libertà di espressione" (GSMLF15), la personalizzazione delle informazioni attraverso "risorse multi lingue" (GSMTIGA03) e il feedback interattivo. In sintesi, le strategie inclusive digitali hanno avuto un impatto positivo trasversale: GST valorizza maggiormente la simulazione immersiva, mentre GSMT privilegia le modalità di espressione e interazione personalizzata.

5. Conclusioni, limiti e prospettive future

I risultati ottenuti indicano che i percorsi museali digitali possono effettivamente favorire lo sviluppo delle competenze multilinguistiche, confermando quanto suggerito dalla letteratura teorica sul ruolo

dei contesti di apprendimento informali e non formali e delle tecnologie digitali nell'apprendimento linguistico. In particolare, gli studenti che hanno partecipato a percorsi combinando la visita museale in presenza con strumenti tecnologici (GSMT) hanno mostrato miglioramenti più marcati rispetto agli altri gruppi, evidenziando i benefici dell'effetto sinergico tra le due modalità. Dal punto di vista dell'inclusività, elemento che come emergeva dalle revisioni sistematiche non era abbastanza approfondito, la ricerca ha contribuito a colmare il vuoto in letteratura identificando le strategie più efficaci per garantire la partecipazione di tutti gli studenti, comprese le persone con bisogni educativi speciali.

I principali limiti dello studio riguardano alcuni aspetti metodologici, come il campione relativamente ridotto, la selezione non probabilistica del campione e l'assenza di randomizzazione nell'assegnazione dei partecipanti alle condizioni sperimentali. Per mitigare l'ultimo vincolo, in ciascuna condizione sperimentale è stata accoppiata una classe di liceo con una classe di istituto tecnico-professionale, garantendo una certa omogeneità tra gruppi. Riconoscere questi limiti è importante per interpretare con cautela i risultati e in futuro delineare percorsi di ricerca futura più robusti.

La procedura progettata e testata rappresenta un possibile modello da adottare non solo da ricercatori nel campo delle competenze linguistiche e della didattica museale, ma anche da educatori e docenti. Queste due ultime figure sono incoraggiate a collaborare per adattare i percorsi a nuovi contesti museali e modificarli focalizzandosi su specifiche esigenze didattiche, ad esempio concentrandosi su particolari competenze lessico-grammaticali.

Infine, i risultati dello studio ampliano le conoscenze esistenti in diverse direzioni. Da un lato, confermano con dati empirici l'efficacia dell'approccio integrato museo-tecnologia nel promuovere l'apprendimento linguistico. Dall'altro, offrono indicazioni concrete sulle strategie inclusive più efficaci in contesti didattici complessi, fornendo dati finora poco disponibili. Per il futuro, sarebbe opportuno replicare lo studio su un campione più ampio, con una randomizzazione più rigorosa, e sperimentare ulteriori tecnologie e tipologie di musei, al fine di poter consolidare e generalizzare i risultati.

Riferimenti bibliografici

Abdul Rabu, S. N., Hussin, H., & Bervell, B. (2019). QR code utilization in a large classroom: Higher education students' initial perceptions. *Education and Information Technologies, 24*(1), 359–384. https://doi.org/-10.1007/s10639-018-9773-5

Argyropoulos, V., & Kanari, C. (2019). The role of non-formal learning environments in education and socialization of children with visual disability: The case of museums. In S. Halder & V. Argyropoulos (Eds.), *Inclusion, equity and access for individuals with disabilities* (pp. 125–151). Palgrave Macmillan.

Bennett, T. (1995). *The birth of the museum: History, theory, politics*. Routledge.

Cândido, M., & Pappalardo, G. (2022). *Babel Tower: Museum people in dialogue*. International Committee for Museology of the International Council of Museums.

Cedefop. (2023a). *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale* (Serie di riferimento Cedefop n. 128).

Cedefop. (2023b). *Terminologia della politica europea dell'istruzione e della formazione*. https://www.cedefop.-europa.eu/en/tools/vet-glossary/glossary

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.

Commissione europea. (2018). *Pilastro europeo dei diritti sociali*.

Commissione europea. (2020). *Digital education action plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age* (SWD(2020) 209 final).

Commissione europea. (2023). *Raccomandazione del Consiglio sulla promozione del coinvolgimento e della partecipazione effettiva dei cittadini e delle organizzazioni della società civile ai processi di elaborazione delle politiche pubbliche* (C(2023) 8627 final).

Commissione europea. (2024). *Europeans and their language*.

Commissione europea. (2025). *L'unione delle competenze* (COM(2025) 90 final).

Consiglio dell'Unione europea. (2006). *Raccomandazione relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, L394*, 10–18.

Consiglio dell'Unione europea. (2012). *Raccomandazione sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*.
Consiglio dell'Unione europea. (2017). *Conclusioni sul ruolo dell'animazione socioeducativa* (2017/C 189/06).
Consiglio dell'Unione europea. (2018a). *Raccomandazione sulla promozione di valori comuni* (2018/C 195/01).
Consiglio dell'Unione europea. (2018b). *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01).
Consiglio dell'Unione europea. (2019a). *Raccomandazione relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia* (2019/C 189/02).
Consiglio dell'Unione europea. (2019b). *Raccomandazione su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue* (2019/C 189/03).
Consiglio dell'Unione europea. (2021a). *Conclusioni su equità e inclusione nell'istruzione e nella formazione* (2021/C 221/02).
Consiglio dell'Unione europea. (2021b). *Conclusioni relative ad approcci di apprendimento integrato* (2021/C 504/03).
Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
Daloiso, M. (2016). *BiLS. I bisogni linguistici specifici: Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*. Erickson.
Economou, A. (2023). *SELFIEforTEACHERS: Designing and developing a self-reflection tool for teachers' digital competence* (EUR 31475 EN). https://doi.org/10.2760/561258
EF Education First Italia. (2024). *EF EPI indice di conoscenza dell'inglese*.
European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Inclusive digital education*.
Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2016). *The museum experience revisited*. Routledge.
Golding, V. (2007). Inspiration Africa!: Using tangible and intangible heritage to promote social inclusion amongst young people with disabilities. In S. Watson (Ed.), *Museums and their communities* (pp. 358–372). Routledge.
Gordon, D. (Ed.) (2024). *Universal design for learning: Principles, framework, and practice*. CAST.
Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (Eds.). (2012). *An introduction to systematic reviews*. Sage.
Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. Routledge.
Hein, G. E. (2006). Museum education. In S. Macdonald (Ed.), *A companion to museum studies* (pp. 340–352). Blackwell Publishing.
Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
INVALSI. (2025). *National report on INVALSI tests 2025*.
Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2015). *Practical research: Planning and design* (11th global ed.). Pearson.
Martella, R. C., Nelson, J. R., Morgan, R. L., & Marchand-Martella, N. E. (2013). *Understanding and interpreting educational research*. Guilford Press.
Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). Sage.
Mystakidis, S., Besharat, J., Papantzikos, G., Christopoulos, A., Stylios, C., Agorgianitis, S., & Tselentis, D. (2022). Design, development, and evaluation of a virtual reality serious game for school fire preparedness training. *Education Sciences, 12*(7), 452. https://doi.org/10.3390/educsci12070452
Pearson, A., & Aloysious, C. (1994). *The big foot: Museums and children with learning difficulties*. British Museum Press.
Poce, A. (2020). *La ricerca empirica al museo: Metodologie, strumenti e funzioni*. Edizioni Scientifiche Italiane.
Roh, J., & Kim, T. (2019). Fostering learner autonomy through CALL and MALL in a Korean class: A case study. *Journal of Interactive Learning Research, 30*(2), 215–254.
Santos, J. M. (2021). Google Classroom: Beyond the traditional setting. *Problems of Education in the 21st Century, 79*(4), 626–639. https://doi.org/10.33225/pec/21.79.626
Sat, M., Ilhan, F., & Yukselturk, E. (2023). Comparison and evaluation of augmented reality technologies for designing interactive materials. *Education and Information Technologies, 28*(9), 11545–11567. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11992-8
Tolaini, M. (2024a). Enhancing inclusive language learning through digital museum paths: A collaborative evaluation practice between teachers and researchers. In *Book of abstracts ATEE Spring Conference 2024: Teacher education research in Europe: Trends, challenges, practices and perspectives* (p. 178).
Tolaini, M. (2024b). Enhancing multilingual competence: A pilot study on digital museum language learning experience for societal inclusion. In D. Guralnick, M. E. Auer, & A. Poce (Eds.), *Creative approaches to technology-enhanced learning for the workplace and higher education* (Lecture Notes in Networks and Systems, Vol. 1166). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-73427-4_22

Tolaini, M. (2024c). Promuovere la competenza multilinguistica attraverso percorsi museali inclusivi digitali per studenti di scuola superiore di secondo grado. In *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 230–240).

Tolaini, M. (2025). Digital technologies and museum learning for developing multilingual competence. In *EDEN Annual Conference Proceedings: Shaping the future of education in the age of AI: Empowering inclusion, innovation and ethical growth* (pp. 115–116).

UNESCO Institute for Information Technologies in Education. (2025). *Digital technologies for inclusive education: Recommendations for promoting an ICT-based learning environment for resource centres and schools*. https://iite.unesco.org/publications/digital-technologies-for-inclusive-education-recommendations/

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens* (EUR 31006 EN). https://doi.org/10.2760/115376

II.6
Educazione alle Sessualità: Opinioni, atteggiamenti e esigenze formative
Sexualities education: Opinions, attitudes, and training needs

Valeria Bruno
Sapienza Università di Roma, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione
v.bruno@uniroma1.it

L'Educazione alle Sessualità (EaS) è riconosciuta come diritto umano e processo di lifelong learning che mira ad aumentare conoscenze, competenze e atteggiamenti positivi e rispettosi. In Italia, tuttavia, l'inclusione delle tematiche dell'EaS nei curricoli scolastici e formativi fronteggia ancora forti resistenze. In termini legislativi, il contesto italiano non tutela l'inserimento dell'EaS in alcun grado educativo, e nel dibattito socioculturale chi respinge l'idea di un'EaS scolastica pone le basi del proprio posizionamento sul ruolo educativo principale della famiglia. Con l'obiettivo di progettare interventi educativi e formativi sull'EaS coerenti con il contesto di applicazione, la ricerca intende comprendere le prospettive di genitori, adolescenti, insegnanti e futuro personale educativo sull'EaS per indagare esperienze, atteggiamenti e eventuali esigenze formative. La ricerca di dottorato prevede cinque studi: due di revisione e tre empirici. Il presente lavoro intende riportare i risultati salienti emersi dagli studi.

Parole chiave: atteggiamenti, contesto educativo, contesto familiare, educazione alle sessualità, esigenze formative.

Sexualities Education (SE) is recognized as a human right and a lifelong learning process that aims at increasing knowledge, skills, and positive and respectful attitudes. In Italy, however, the inclusion of SE topics in school and training curricula still faces several challenges. From a legislative perspective, the Italian context does not provide the SE implementation at any educational level, and in the socio-cultural debate, those who oppose the idea of school-based SE often base their position on the family's primary educational role. Aiming to design SE educational and training programs that are coherent with the context, the research seeks to understand the perspectives of parents, adolescents, teachers, and future educators towards SE, to explore experiences, attitudes, and potential training needs. The present doctoral research includes five studies: two review studies and three empirical studies. This work intends to present the main findings emerging from these studies.

Keywords: attitudes, educational context, family context, sexualities education, training needs.

1. Quadro teorico di riferimento

L'Educazione alle Sessualità (EaS) è considerata un processo di lifelong learning che parte dalla prima infanzia (0-4 anni). Le raccomandazioni internazionali affermano che l'EaS sia un diritto e che dovrebbe accompagnare l'intero sviluppo sessuale della persona, mirando al raggiungimento di tre obiettivi, ossia aumentare: 1) le conoscenze sull'EaS; 2) le competenze in termini di consapevolezza e responsabilità nel rispetto dell'autodeterminazione; e 3) gli atteggiamenti positivi e rispettosi verso la propria e altrui sessualità (Goldfarb & Lieberman, 2021). Inoltre, ne suggeriscono l'introduzione dalla prima infanzia in modo trasversale, interdisciplinare e multidisciplinare (IPPF, 2017; UNESCO, 2018; WAS, 2014; WHO, 2010).

L'EaS risulta attualmente fondamentale per il raggiungimento di quattro obiettivi dell'Agenda 2030 – numeri 3, 4, 5 e 10 – (ONU, 2015; UNESCO, 2023). L'EaS, adeguando le tematiche alle diverse fasce di età e seguendo una prospettiva di genere, culturale, intersezionale e non abilista (IPPF, 2010; Plan International, 2020b, 2020c; WHO, 2010), affronta temi quali: identità sessuale; emozioni e relazioni; famiglia e genitorialità; intimità e comportamenti sessuali; prevenzione medica; consenso e rispetto; stereotipi e violenza di genere; valori, credenze e influenze socioculturali; diritti, tabù e media (Byron, 2023; Corbisiero & Nocenzi, 2022; Panzeri & Fontanesi, 2021). I risultati mostrano un aumento del benessere sia della singola persona sia della società tutta, permettendo lo sviluppo di una nuova alfabetizzazione sessuale, basata sui concetti di consenso e rispetto (Demozzi & Ghigi, 2024; Litsou et al., 2021; Lopez & Burgio, 2023).

Eppure, l'Italia ancora non include l'EaS nei curricoli scolastici (ANSA, 2022; Save the Children, 2025; Stettini, 2011), seppur le sue tematiche entrino nelle progettazioni scolastiche attraverso progetti esterni (Chinelli et al., 2022; Lavizzari & Prearo, 2018; Lo Moro et al., 2023). Nonostante gli sforzi di esperti/e nell'offrire progetti specifici, la letteratura mostra come Internet, Social Media e amicizie siano le fonti di informazioni maggiormente utilizzate su tematiche sessuali, che però non sempre offrono informazioni scientificamente accurate (Epps et al., 2023; Formby & Donovan, 2020; O'Farrell et al., 2021). Di fatto, per offrire una reale EaS e contrastare l'esclusivo uso di fonti informali, le indicazioni internazionali e nazionali affermano il ruolo fondamentale di un personale docente e educativo formato, nonché di genitori in grado di condividere con l'istituzione scolastica una responsabilità educativa sui temi della sessualità (Ordine degli psicologi, 2024; Plan International, 2020a).

Tuttavia, prima di poter progettare un'offerta formativa adeguata al contesto italiano, rispettando le linee guida internazionali e nazionali, è necessaria un'indagine sulle percezioni delle future persone coinvolte nella formazione. Ciò permetterebbe di rendere la formazione coerente con le indicazioni internazionali e il contesto socioculturale di applicazione. Negli ultimi anni, alcune ricerche hanno evidenziato esigenze formative dovute alla mancanza di conoscenze e competenze, basse percezioni di agio nell'affrontare le tematiche dell'EaS e un'alta motivazione in termini di formazione e didattica futura (Ang & Lee, 2017; Balter et al., 2018; Jiménez-Ríos et al., 2023; Servettini et al., 2023).

Poiché l'EaS in Italia risulta una tematica ancora controversa e la formazione a riguardo scarna, la presente ricerca di dottorato si propone di esplorare il punto di vista di adolescenti, genitori, docenti in servizio e educatori, educatrici e insegnanti in formazione con gli obiettivi di comprenderne atteggiamenti e opinioni, e di verificare l'esistenza di esigenze formative specifiche nella prospettiva di una riprogettazione formativa futura. La presente ricerca include cinque studi: una revisione di progetti legislativi italiani sull'introduzione dell'EaS nelle scuole; una revisione sistematica della letteratura su atteggiamenti e opinioni di insegnanti di scuola superiore di II grado; uno studio qualitativo sulla comunicazione e le opinioni in famiglia sull'EaS; e due studi quantitativi, uno con insegnanti di scuola secondaria di II grado e uno con studenti/esse iscritti/e a Corsi di Laurea educativi e formativi.

2. Obiettivi e interrogativi/ipotesi della ricerca

La ricerca è volta a indagare atteggiamenti, opinioni e esigenze educative e formative sull'EaS in Italia. Nello specifico, riguardo al contesto familiare – di genitori e adolescenti – e al contesto scolastico e formativo – di insegnanti in servizio nelle scuole superiori di II grado, e di insegnanti, educatrici e educatori in formazione.

Le domande di ricerca trasversali degli studi sono le seguenti:

- Quali sono gli atteggiamenti verso l'EaS?
- Quali sono le opinioni verso l'EaS?
- Sono individuabili specifiche esigenze educative e formative?
- È possibile una progettazione educativa e formativa che includa le prospettive di tutte le persone coinvolte?

Per atteggiamento si intende la tendenza cognitiva, affettiva, comportamentale di una persona verso un oggetto, una situazione o un concetto (Rosenberg & Hovland, 1960), mentre per opinione si intende un giudizio o una valutazione su un argomento in base a convinzioni, valori o conoscenze personali (Yao & Lee, 2023).

Nello specifico, attraverso la suddivisione dei cinque studi della ricerca di dottorato, questa si pone i seguenti obiettivi specifici:

1. Comprendere il contesto italiano attraverso un'analisi storico-descrittiva in termini di dibattito politico e sociale sull'EaS (studio 1). Ponendo l'attenzione sul se e come si discuta di EaS per comprendere e approfondire il contesto attuale di applicazione, si ipotizza di riscontrare un dibattito scarno e poco attento alle tematiche sessuali in ambito pedagogico, sociale e politico.
2. Esplorare e descrivere la letteratura rispetto ad atteggiamenti, opinioni e esigenze formative di insegnanti di scuola secondaria di II grado riguardo all'EaS (studio 2). Attraverso una revisione sistematica si intende far emergere i posizionamenti riscontrati in letteratura e si ipotizza l'individuazione di comuni argomentazioni, metodologie e esigenze specifiche tra insegnanti.
3. Indagare esperienze, opinioni e qualità di comunicazione in famiglia, considerando adolescenti, madri e padri in Italia (studio 3). Tenendo conto del posizionamento di chi ostacolerebbe l'implementazione dell'EaS nelle scuole italiane, sottolineando il diritto educativo familiare, lo studio intende rispondere alle seguenti domande specifiche: Come si discutono in famiglia le tematiche dell'EaS? Cosa vorrebbero le famiglie? Si ipotizzano rare occasioni di comunicazione e una forte volontà futura a introdurre i temi dell'EaS nel contesto familiare.
4. Indagare il punto di vista di insegnanti di scuola secondaria di II grado, per esplorare l'ipotetica esigenza formativa sulle tematiche dell'EaS (studio 4). Da tale studio, invece, si ipotizzano atteggiamenti positivi e esigenze formative, nonché volontà future di introdurre l'EaS a discapito del disallineamento con le proposte del Governo e dei partiti politici; inoltre, si ipotizzano differenze in base all'età, al genere, all'orientamento sessuale e al gruppo di appartenenza (ad esempio, religione professata) (Barriuso-Ortega et al., 2024).
5. Indagare il punto di vista di insegnanti, educatrici e educatori in formazione presso Università italiane, per esplorare l'ipotetica esigenza formativa sulle tematiche dell'EaS (studio 5). Coerentemente con lo studio precedente, si ipotizzano alti livelli di motivazione a formarsi e atteggiamenti positivi verso l'EaS, in accordo con la letteratura, nonché la presenza di differenze in base a fattori personali (Brouskeli & Sapountzis, 2017; Klein, 2021; Lunde et al., 2022).

3. Scelte metodologiche e procedurali

In termini di metodologie si riportano brevemente alcuni aspetti fondamentali dei singoli studi (Bruno, 2024b).

1. Una revisione e analisi storico-descrittiva dei progetti di legge italiani dal 1975 ad oggi volti all'introduzione dell'EaS nelle scuole. I documenti legislativi sono stati selezionati a seguito di una revisione sui siti del Parlamento, del Senato e della Camera ed è stata poi condotta un'analisi descrittiva del contenuto. Attraverso la revisione di articoli di giornali, notizie socioculturali e dibattiti pubblici, è stata annessa l'analisi descrittiva del dibattito sociale da inizio '900. La conduzione dello studio in questione ha accompagnato l'intero processo di ricerca di dottorato, a partire da gennaio 2023, richiedendo un continuo monitoraggio e aggiornamento.
2. Una revisione sistematica della letteratura su atteggiamenti e opinioni di insegnanti di scuola secondaria di II grado sull'EaS. Seguendo il modello PRISMA (Moher et al., 2015), sono state individuate le pubblicazioni che hanno permesso l'approfondimento di punti di vista già esplorati nella letteratura esistente e la strutturazione degli strumenti di ricerca in modo da garantire la massima coerenza con quanto emerso dagli studi precedenti. La presente revisione è stata avviata a marzo 2023, concludendosi con l'analisi e la stesura dei risultati nel mese di settembre 2023.
3. Uno studio esplorativo qualitativo con lo svolgimento di interviste semi-strutturate a famiglie composte da madre, padre e adolescente (età 16-21 anni). Il reclutamento delle famiglie ha previsto un campionamento a valanga a partire dai contatti dei gruppi di ricerca che hanno supportato gli studi con genitori e adolescenti. Le interviste sono state condotte in presenza o online, esclusivamente audio registrate. Lo studio è stato condotto tra i mesi di ottobre 2024 e febbraio 2025; nello specifico, le interviste sono state condotte tra ottobre e dicembre 2024, mentre, a seguire, è stata svolta l'analisi dei risultati conclusasi nel mese di febbraio 2025.
4. Uno studio esplorativo quantitativo che prevede la somministrazione di un questionario a docenti di scuole secondarie di II grado. Il reclutamento dei/lle partecipanti ha previsto un campionamento a valanga a partire dai contatti dei gruppi di ricerca che hanno supportato gli studi con le scuole italiane. Lo strumento è stato somministrato online. Il presente studio è stato avviato a marzo 2024, a seguito dell'approvazione del Comitato etico per la ricerca transdisciplinare (CERT) di Sapienza e della strutturazione dello strumento, e si è concluso con l'analisi dei risultati nel mese di maggio 2025.
5. L'ultimo studio, anch'esso esplorativo quantitativo, nasce con l'obiettivo di allinearsi alla letteratura, che intende l'EaS come educazione fondamentale già dalla prima infanzia. Lo strumento del quarto studio è stato dunque ripreso e somministrato online a persone iscritte ai Corsi di Laurea L-19, LM-85 e LM-85 bis. Anche in questo caso, lo studio ha previsto un campionamento a valanga a partire dai contatti dei gruppi di ricerca che hanno supportato gli studi con le università italiane. L'ultimo studio, parallelamente al precedente, è stato avviato a marzo 2024, a seguito dell'approvazione del CERT di Sapienza e della strutturazione dello strumento, e si è concluso con l'analisi dei risultati nel mese di maggio 2025.

3.1 Strumenti

Lo strumento per lo studio qualitativo consiste in un'intervista semi-strutturata creata ad hoc. In particolare, l'intervista per madre e padre include due sezioni: (1) Informazioni anagrafiche (età, orientamento sessuale, identità di genere, nazionalità, città dove vive, livello d'istruzione, status socio-economico, composizione familiare, religione); (2) Educazione alle sessualità, composta da domande volte ad indagare la comunicazione su tale tema in famiglia, con il proprio figlio o la propria fi-

glia, e l'ipotetica volontà futura di discuterne. L'intervista per adolescenti ha visto l'adattamento delle sezioni per indagare anche da un terzo punto di vista la comunicazione, o ipotetica comunicazione, sull'EaS in famiglia e sull'eventuale volontà futura.

Lo strumento degli studi quantitativi, costruito sulla base della letteratura (Gradellini et al., 2022; Pássaro et al., 2019; Yao & Lee, 2023) indaga, attraverso specifiche sezioni, esperienze di formazione e educazione sull'EaS, atteggiamenti, opinioni, presenza di sessismo (Manganelli Rattazzi et al., 2008), l'autopercezione del senso di agio e delle esigenze formative rispetto ai temi dell'EaS e, infine, i suggerimenti da parte dei/lle partecipanti per un'EaS futura (Bruno, 2024b).

3.2 Analisi dei dati

Lo studio 3 ha previsto lo svolgimento di un'analisi tematica riflessiva (ATR) seguendo l'approccio di analisi bottom-up (Batini et al., 2020; Braun & Clarke, 2021) e l'approccio della triangolazione di analisi includendo più di un codificatore per ridurre l'effetto dei bias personali (Renz et al., 2018).

Gli studi 4 e 5, invece, hanno permesso lo svolgimento di analisi descrittive dell'unità di analisi separatamente nonché di analisi di confronto tra medie, analisi di correlazione e regressione unendo i due campioni.

4. Discussione dei dati raccolti

La revisione e analisi storico-descrittiva ha evidenziato 46 progetti di legge, un vuoto legislativo che non sembrerebbe facilmente colmabile dal 1975 se non attraverso uno sforzo di condivisione e accordo di posizioni a più livelli – educativo, legislativo, sociale, culturale (Bruno, 2024a, 2024b, 2025).

La revisione sistematica, d'altra parte, ha confermato l'attenzione di molteplici ricercatori e ricercatrici sul tema dell'EaS e della fondamentale formazione insegnanti. Inoltre, ha sottolineato esigenze formative e opinioni di insegnanti a livello internazionale, le quali sembrerebbero risuonare nel contesto nazionale (Bruno, 2024b; Bruno et al., 2024).

Il terzo studio ha visto la partecipazione di 50 famiglie, per un totale di 150 partecipanti. Nello specifico, 50 madri (età: M = 49.72, SD = 5.72), 50 padri (età: M = 51.67, SD = 4.58) e 50 adolescenti (femmine = 31; maschi = 19; età: M = 17.44, SD = 1.57). L'ATR ha individuato cinque temi relativi alla comunicazione in famiglia sull'EaS tra adolescenti, madri e padri. Il primo tema, *Di cosa parlo* (N = 318), include cinque sottotemi relativi alle quattro macroaree dell'EaS. Il primo, *Salute sessuale* (N = 106), include tutti quei temi riguardanti la prevenzione medica o dei rischi legati alla sessualità; ad esempio "Abbiamo parlato del dover stare attenta perché ci sono infezioni trasmissibili" (Adolescente femmina, 16 anni). Il secondo sottotema, *Sessualità* (N = 84), riguarda i temi relativi all'identità, ai comportamenti e, come un padre riporta: "Abbiamo parlato spesso del piacere, che non è qualcosa da condannare ma qualcosa che, quando arriva il momento giusto e viene vissuto in un certo modo, è positivo per le persone, non è dannoso." (Padre, 49 anni). Il sottotema successivo, *Relazioni e emozioni* (N = 43), ha inteso includere i temi relativi agli aspetti affettivi, per esempio "Il consenso, le relazioni emotive in generale" (Adolescente femmina, 16 anni). A seguire, *Credenze e miti sulla sessualità* (N = 33), che vede l'insieme di temi discussi per sfatare e decostruire le credenze derivanti da fonti e informazioni non sempre scientificamente accurate; ad esempio, "Cerchiamo di trasmettere il messaggio che a volte bisogna sapere come interpretare quello che si vede, perché le informazioni che provengono dai media non sono sempre accurate." (Madre, 50 anni). Infine, vi è un sottotema relativo al futuro che, di conseguenza, viene posto come ultimo nonostante una frequenza maggiore di altri sottotemi. Si tratta del sottotema *Di cosa vorrei parlare* (N = 52) che mostra una prevalenza di preferenza per i temi relativi alla salute sessuale e alla sessualità: "Vorrei poter […] dire 'Guarda, non si tratta solo di avere paura di ri-

manere incinta. Ci sono le malattie, tutta una serie di conseguenze che potresti portarti dietro per la vita'." (Madre, 52 anni).

Il secondo tema, *Come ne parlo* (N = 164), include quattro sottotemi riguardanti l'approccio utilizzato durante la comunicazione. Ad esempio, in base alle *Esperienze personali* (N = 23), come nel caso di genitori che "In base all'esperienza che ho, che ovviamente a volte include un po' di conoscenze generali, ne parlo." (Madre, 51 anni). O ancora, utilizzando metodi basati sulla *Scientificità* (N = 20) come nell'esperienza di un'adolescente: "Lei è anche medico, quindi mi sono sentita subito a mio agio perché sento che mi ha dato informazioni accurate e affidabili." (Adolescente femmina, 21 anni). In altri casi, viene utilizzata un'*Apertura emotiva* (N = 18); come nel caso di un adolescente: "Mia mamma è molto più emotiva di mio papà, quindi è molto più espressiva. Parla di queste cose ed è molto più aperta." (Adolescente maschio, 18 anni). Infine, anche in questo tema è stato individuato un sottotema volto al futuro, *Come ne parlerei* (N = 103), che mostra una prevalenza per il primo e il terzo approccio; "Probabilmente mi piacerebbe parlarne, aprirmi e avere la possibilità di esprimermi meglio. Faccio fatica quando si tratta di cose personali e non riesco proprio a trovare la sensibilità per affrontare il lato personale." (Padre, 48 anni).

Il terzo tema, *Cosa provo* (N = 132), include tre sottotemi relativi ai sentimenti influenzati dai temi dell'EaS o dalle circostanze della comunicazione. Per la maggior parte, sono riportate *Emozioni positive* (N = 69), come felicità, serenità e agio: "Ero felice, anche perché, dato il modo in cui siamo cresciuti, non c'era questo tipo di dialogo o di opportunità di parlarne apertamente. Era un po' un argomento tabù, quindi il fatto di aver fatto quel passo avanti mi ha reso davvero felice." (Madre, 46 anni). D'altra parte, c'è chi riporta *Imbarazzo* (N = 48), legato a emozioni sia positive sia negative, ma soprattutto l'utilizzo di ironia per comunicare in modo leggero i temi dell'EaS: "Io lo prendo anche in giro quando vede qualcosa su Instagram, tutte quelle ragazze mezze nude; quindi, ci divertiamo e affrontiamo l'argomento anche con leggerezza." (Padre, 53 anni). Infine, c'è chi riporta, all'estremo opposto, *Emozioni negative* (N = 15); in questo caso il sottotema include rabbia, disagio o stress dovuti, a volte, a divergenze di opinioni come nel caso seguente: "Diciamo che a volte ero un po' in disaccordo con quello che diceva lei, quindi ero un po' stressata, arrabbiata, ma non troppissimo." (Adolescente femmina, 16 anni).

Il quarto tema, *Con chi ne parlo* (N = 118), include tre sottotemi riguardanti l'esperienza di comunicazione in famiglia e le preferenze di discussione in base ai temi dell'EaS. Prima tra tutte, sembrerebbe più comune una *Comunicazione genere specifica* (N = 58), la quale rimanda alla preferenza nel parlare dell'EaS, anche ipoteticamente, con il genitore dello stesso genere: "Penso che sarebbe più utile con mio padre che con mia madre. […] In fondo è lo stesso genere." (Adolescente maschio, 18 anni). In altri casi, le/i partecipanti riportano un'assenza di comunicazione; il sottotema *Non ne parlo* (N = 37) include, infatti, tutte quelle esperienze in cui l'EaS non risulta un tema di discussione in famiglia, ad esempio perché "al momento non vedo ancora segnali che indichino che sia necessario." (Padre, 48 anni). Infine, in altri casi, le/i partecipanti discutono dei temi dell'EaS *Insieme* (N = 23), riportando esperienze di comunicazione triadiche – adolescente, madre e padre – nelle quali opinioni e informazioni vengono condivise: "Ogni volta che capita l'occasione, lo ricordiamo – sia io che il padre." (Madre, 41 anni).

L'ultimo tema, *Quando ne parlo* (N = 59), include invece tre sottotemi relativi all'influenza di fattori o eventi che portano alla discussione dei temi dell'EaS. Nella maggior parte dei casi, viene specificatamente riportato un *Momento scelto* (N = 22); nello specifico una scelta consapevole genitoriale ma percepita e compresa anche da adolescenti: "Ricordo chiaramente il momento, in realtà l'ho scelto e mi sono pure preparata, soprattutto per il discorso sulla sessualità… la tipica conversazione che una madre ha con sua figlia…" (Madre, 49 anni). O ancora, si sfruttano le occasioni e le *Situazioni esterne* (N = 22), ad esempio prendendo spunto da curiosità relative esperienze altrui: "A volte si parlava di cose che succedevano a scuola, […] tipo che alcune delle mie amiche dicevano già di aver fatto cose… […] Anche solo parlare del ciclo, queste cose cominciavano a venire fuori." (Adolescente femmina, 19 anni). Infine, alcune/i partecipanti riportano l'influenza di *Media e attualità* (N = 15), che contribuiscono a

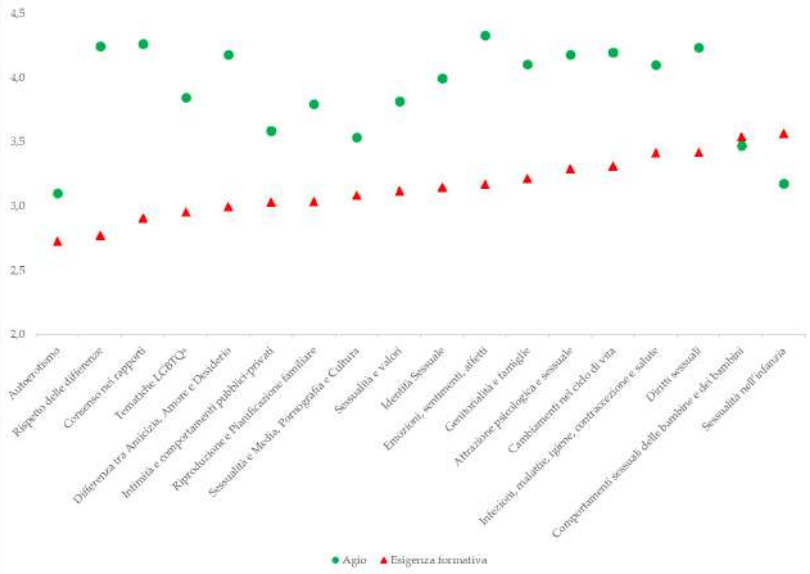
creare un momento legato alla convivialità e quotidianità familiare: "Viene fuori a tavola, la TV è sempre accesa con il telegiornale, perché è l'orario del telegiornale quindi, se viene fuori qualcosa al telegiornale o se lui commenta, succede così." (Padre, 61 anni).

I risultati offrono una panoramica, seppur non rappresentativa, del contesto italiano in modo triadico e un punto di partenza per ripensare e progettare interventi educativi e formativi volti a sostenere le famiglie, nonché strumenti per contribuire a migliorare, o persino avviare, e rispondere al bisogno di una comunicazione sana ed efficace sull'EaS.

Il quarto studio ha visto la partecipazione al questionario online di 317 insegnanti di scuola superiore di II grado. Il campione "Insegnanti" è composto al 71% da donne, presenta prevalentemente insegnanti eterosessuali (88,6%) e di età maggiore di 30 anni (85,2%). La maggior parte del campione segue valori politici progressisti (54,2%), mentre la ripartizione tra aree geografiche – Nord, Centro e Sud e Isole – risulta abbastanza omogenea.

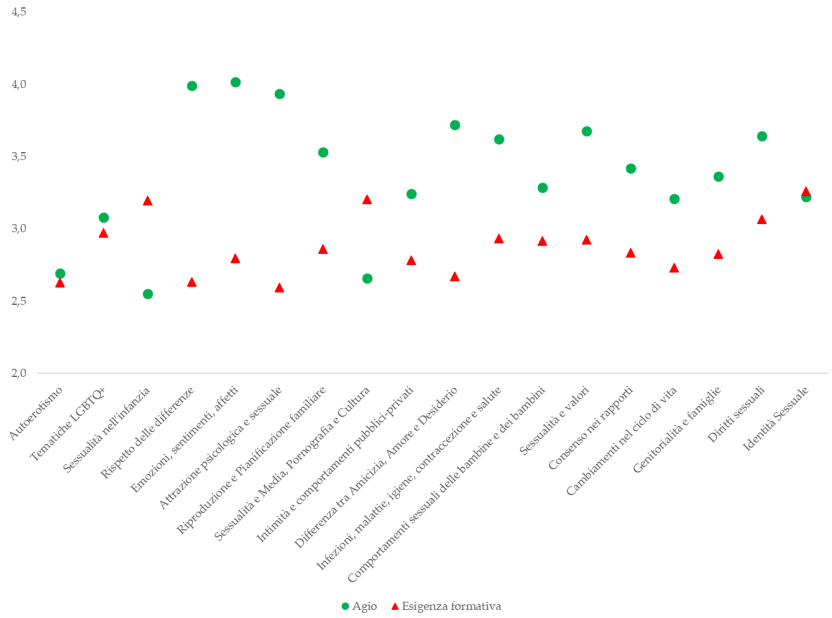
Al quinto studio, invece, hanno partecipato 335 studenti e studentesse universitari/e, di cui il 94% donne e il 4,5% uomini. Il campione "Studenti" presenta prevalentemente un orientamento eterosessuale (77,6%), un'età compresa tra i 19 e i 25 anni (76,4%) e un indirizzo politico progressista (53,9%). Nonostante la partecipazione di Atenei del Nord e Sud Italia, la maggior parte del campione proviene dal Centro Italia (83,9%).

In questa sede, si riportano esclusivamente i dati relativi a alcuni confronti tra i due campioni analizzati. Nello specifico, le analisi preliminari riguardano il senso di agio e le esigenze formative. L'ipotesi prevedeva che a un basso senso di agio corrispondesse un'alta esigenza formativa, e viceversa. Tuttavia, osservando i risultati, ad un'alta autopercezione di agio non sempre corrisponde una minore autopercezione di esigenze formative. Di fatto, il campione Studenti presenta un senso di agio alto (74,6%) e un bisogno formativo medio-alto (75,5%), mostrando e confermando tuttavia l'ipotesi per alcune tematiche specifiche. Si tratta di avere minor agio su Sessualità nell'infanzia e Comportamenti sessuali di bambine e bambini e una maggior esigenza formativa confermata (Grafico 1).



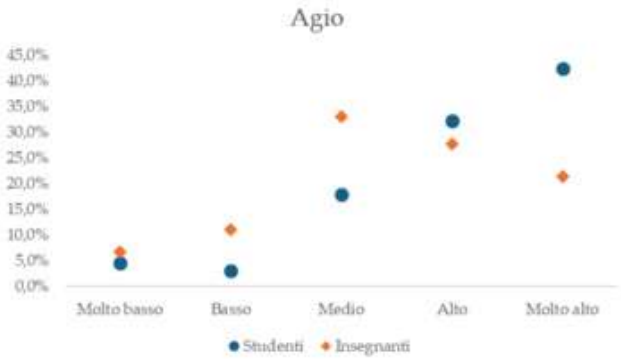
Graf. 1 – Confronto agio e esigenze formative del campione Studenti

D'altra parte, il campione Insegnanti mostra un senso di agio medio-alto (82,3%) e esigenze formative medio-basse (61,5%), confermando l'ipotesi iniziale. Tuttavia, nello specifico, un minor agio con più elevate esigenze formative si evince su tre tematiche specifiche: Sessualità in infanzia; Sessualità e Media, Pornografia e Cultura; Identità sessuale (Grafico 2).

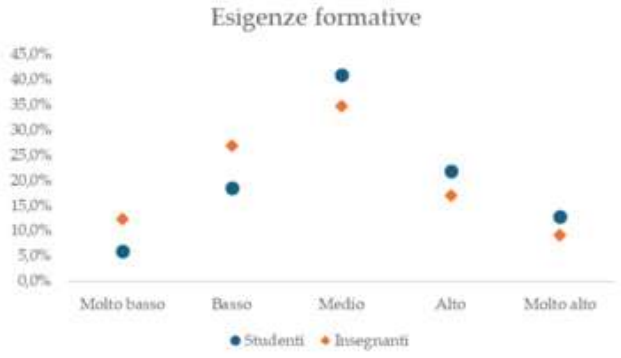


Graf. 2 – Confronto agio e esigenze formative del campione Insegnanti

Il campione Studenti sembrerebbe dunque percepire un maggior senso di agio e più esigenze formative rispetto al campione Insegnanti (Grafici 3 e 4). In termini di senso di agio, la differenza potrebbe essere interpretata in una duplice direzione. In una direzione, la differenza potrebbe essere stata influenzata dall'età, ipotizzando che il campione Studenti – più giovane del campione Insegnanti – possa provare un maggior senso di agio relativo ai temi dell'EaS. D'altra parte, la differenza potrebbe essere letta prendendo in considerazione la possibilità che il campione Insegnanti sia stato meno influenzato da bias di desiderabilità sociale, ipotizzando in questo caso una meno coerenza tra le autopercezioni del campione Studenti e la realtà. In termini di esigenze formative, invece, al di là della differenza individuata tra i due campioni, le autopercezioni si assestano prevalentemente su un'esigenza formativa media, tendendo a un'esigenza medio-alta; ciò potrebbe essere dovuto alla presenza di consapevolezza su esigenze e anche volontà formative.



Graf. 3 – Confronto agio tra campioni



Graf. 4 – Confronto esigenze formative tra campioni

Nello specifico, il campione Studenti presenta medie più elevate di agio di Insegnanti, escluse le tematiche Comportamenti sessuali delle bambine e dei bambini e Sessualità e valori, mentre mostra più esigenze formative eccetto: Identità sessuale; Sessualità e Media, Pornografia e Cultura; Riproduzione e Pianificazione familiare; Tematiche LGBTQ+; Consenso nei rapporti; Rispetto delle differenze; e Autoerotismo.

Formare e contemporaneamente educare alle sessualità vuol dire dare informazioni scientificamente accurate, ma soprattutto legare tali conoscenze a valori positivi, fondati su fatti e non su credenze o falsi miti; vuol dire prendere consapevolezza dei propri posizionamenti e eliminare il velo della vergogna e del disagio nel parlare di sessualità (Plan International, 2020a, 2020b). Nonostante le due autopercezioni sembrino legate in un rapporto indirettamente proporzionale, i due campioni manifestano infatti un'elevata volontà futura di formarsi e, inoltre, di introdurre i temi dell'EaS nelle loro attività educative e didattiche dopo aver ricevuto un'adeguata formazione (Tabella 1). Si potrebbe erroneamente ipotizzare che le autopercezioni di agio e di esigenze formative denotino profili di educatori, educatrici e insegnanti propensi o meno alla formazione e alla didattica sulle tematiche dell'EaS. Eppure, avere una conoscenza teorica senza ulteriori esigenze educative e formative non esclude la possibilità di non sentirsi a proprio agio nel trattare temi relativi alle sessualità, e viceversa. Difatti, nonostante i risultati mostrati finora delineassero un rapporto indirettamente proporzionale, le analisi di correlazione mostrano associazioni positive tra agio e esigenze formative e con la volontà futura di formarsi e implementare nella didattica l'EaS, seppur deboli (Tabella 2).

		Studenti		Insegnanti	
		N	%	N	%
Quanto sarebbe d'accordo a formarsi sull'EaS?	Per niente	2	0,6%	15	4,7%
	Poco	9	2,7%	0	0,0%
	Abbastanza	81	24,4%	0	0,0%
	Molto	111	33,4%	119	37,5%
	Moltissimo	129	38,9%	183	57,7%
Quanto sarebbe d'accordo a trattare le tematiche dell'EaS dopo un'adeguata formazione?	Per niente	4	1,2%	25	7,9%
	Poco	13	3,9%	0	0,0%
	Abbastanza	86	25,9%	0	0,0%
	Molto	99	29,8%	125	39,4%
	Moltissimo	130	39,2%	167	52,7%

Tab. 1 – Volontà futura di formazione e didattica sull'EaS per campioni

		Agio	Esigenze formative	Volontà futura - Formazione	Volontà futura - Didattica
Agio	Correlazione di Pearson	1	,265**	,240**	,261**
	Sign. (a due code)		0,000	0,000	0,000
	N		652	649	649
Esigenze formative	Correlazione di Pearson		1	,242**	,184**
	Sign. (a due code)			0,000	0,000
	N			649	649
Volontà futura - Formazione	Correlazione di Pearson			1	,701**
	Sign. (a due code)				0,000
	N				649
Volontà futura - Didattica	Correlazione di Pearson				1
	Sign. (a due code)				
	N				

Tab. 2 – Correlazioni agio, esigenze formative e volontà future

Si potrebbe dunque concludere che provare agio o riconoscere esigenze formative sia una consapevolezza delle persone e che, in termini di formazione e didattica su temi sessuali, abbia un impatto maggiore la volontà futura di introdurre l'EaS e formarsi.

5. Punti di forza e di criticità della ricerca

La ricerca si colloca in un ambito della letteratura ancora poco esplorato, trattandosi di studi con un focus tematico sensibile – l'EaS – e principalmente rivolti a famiglie in termini triadici, persone in formazione o in servizio in ambito educativo e scolastico. L'obiettivo di questo progetto di ricerca è cercare di contribuire a sottolineare posizionamenti, esperienze e esigenze formative sulle tematiche dell'EaS, con il macro obiettivo di comprendere come progettare attività formative coerenti con il contesto di applicazione.

Considerata la mancanza socioculturale e politica relativa all'EaS, per comprendere come la comunicazione possa essere migliorata e supportata all'interno delle famiglie, è cruciale indagare le percezioni familiari su come vengano vissute le conversazioni legate alla sessualità. Il terzo studio conferma esperienze divergenti presenti anche in letteratura, in primis la preferenza di comunicazione basata sul genere: madre-figlia e padre-figlio (Brunelli et al., 2022; Killoren et al., 2024; Payne et al., 2023). Inoltre, sono stati riscontrati i due stili comunicativi opposti: discussioni familiari, di frequente durante i pasti come occasioni quotidiane condivise e momenti pedagogici; oppure l'evitamento dell'argomento (Ashcraft & Murray, 2017; Mullis et al., 2020; Widman et al., 2021). La comunicazione sull'EaS inizia generalmente preferendo conversazioni contestuali e adeguate allo sviluppo, scegliendo il momento per affrontare ciò che viene spesso definito "il discorso" (Beckett et al., 2010; Byers et al., 2017; Grossman et al., 2018). Tuttavia, le famiglie hanno riportato confronti informali e quotidiani accesi da eventi sociopolitici di attualità o da contenuti mediatici, o ancora da esperienze e situazioni esterne che stimolavano curiosità e approfondimenti (Malcom & Ronis, 2020; Usonwu et al., 2021). In termini di approcci comunicativi, la maggior parte delle famiglie ha confermato l'utilizzo di modi identificati in letteratura, come le discussioni basate sulle esperienze personali dei genitori, domande e risposte, consigli o dialoghi emotivi e affettivi (Grossman et al., 2013; Nielsen et al., 2013). Alcune famiglie adottano però anche un approccio scientifico, diretto e adeguato all'età, a volte in maniera involontaria e tuttavia in linea con i principi dell'EaS (UNESCO, 2018; WHO, 2010). Nonostante le diverse modalità di comunicazione, i/le partecipanti hanno riportato prevalentemente emozioni positive, come calma e rassicurazione. Al contrario, emozioni negative, come disagio e paura, sono state meno frequenti, e l'imbarazzo è stato riscontrato sia da parte di adolescenti sia di genitori, che in molti casi risulta mascherato da ironia, battute o provocazioni, confermando la dinamica presente anche in studi in cui l'umorismo viene utilizzato per facilitare e rendere più leggere le conversazioni sull'EaS (Malcom & Ronis, 2020; Scarcelli, 2014). Le famiglie tendono a concentrarsi sulla prevenzione medica, sui rischi e sulle conseguenze della sessualità, o su aspetti come lo sviluppo corporeo, l'identità sessuale e il piacere (Eisenberg et al., 2022; Goldfarb et al., 2015; Save the Children, 2025; Thomas et al., 2022). Più raramente, si parla di emozioni, relazioni e dell'influenza delle convinzioni personali sulle dimensioni della sessualità, suggerendo che le preoccupazioni genitoriali restino principalmente focalizzate sulla salute comportamentale e sulla sicurezza (Evans et al., 2020; Pariera & Brody, 2018). Guardando al futuro, le famiglie mostrano un interesse per i temi della prevenzione e della sessualità, segnalando tuttavia un'apertura verso la discussione su valori e convinzioni personali.

I dati del quarto e del quinto studio, in ultimo, contribuiscono al processo di ripensamento e progettazione in termini formativi, che sembrerebbero seguire le raccomandazioni internazionali seppur richiedendo focus tematici specifici, probabilmente relativi al futuro professionale, come ad esempio la sessualità durante l'infanzia (Bruno et al., 2024; Costello et al., 2022; UNESCO, 2018; WHO, 2010).

Un punto di forza della ricerca, difatti, è stato quello di poter attingere al punto di vista dei/lle partecipanti e trarne un punto di partenza comune e fertile per progettare una formazione di base che contemporaneamente possa colmare le mancanze formative ed educative di tutte le parti coinvolte, rispettandone bisogni e opinioni. Inoltre, in un'ottica futura e didattica, la formazione potrà essere idealmente utilizzata e applicata in modo trasversale e flessibile, considerando le diverse utenze e offrendo una continuità educativa allineata ai bisogni di tutti/e.

Nonostante l'aspirazione della ricerca, si riconoscono i limiti del progetto; innanzitutto, gli studi si sviluppano in un contesto ambivalente, tra aperture e resistenze verso l'EaS, e posizioni radicali agli estremi del dibattito sull'EaS non risultano pienamente visibili e incluse nella ricerca, a causa di scelte metodologiche dettate dal contesto – ovvero campionamenti a valanga. Infatti, le popolazioni di riferimento sono ristrette a caratteristiche specifiche: adolescenti, genitori, insegnanti di scuola secondaria di II grado e studenti/esse di CdL educativi e formativi, escludendo gradi scolastici, età e famiglie diverse, o persone potenzialmente non sensibili o vicine al tema dell'EaS. Tuttavia, la ricerca offre spunti per studi e approfondimenti futuri. L'indagine potrebbe svilupparsi diversamente; ad esempio, si potrebbe ipotizzare una ricerca-azione per verificare l'efficacia e i risultati del progetto nato dalla ricerca, includendo follow-up e studi longitudinali. Inoltre, l'indagine potrebbe estendersi in altri paesi, attraverso studi cross-cultural, per identificare ipotetiche differenze e aggiornare le linee guida in modo condiviso a livello nazionale e internazionale.

Riferimenti bibliografici

Ang, C. T., & Lee, L. W. (2017). Psychometric characteristics of a sexuality education survey for teachers of secondary school students with learning disabilities in Malaysia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *17*(3), 198–204. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12378

ANSA (2022). *Educazione sessuale a scuola: l'Italia ultima in Europa*. https://www.ansa.it/canale_lifestyle/notizie/teen/2022/11/26/educazione-sessuale-a-scuola-litalia-ultima-in-europa_2af0f7cc-3da7-45ed-8149-18a69aa4167d.html

Ashcraft, A. M., & Murray, P. J. (2017). Talking to parents about adolescent sexuality. *Pediatric Clinics of North America*, *64*(2), 305–320. https://doi.org/10.1016/j.pcl.2016.11.002

Balter, A. S., van Rhijn, T., & Davies, A. W. J. (2018). Equipping early childhood educators to support the development of sexuality in childhood: Identification of pre- and post-service training needs. *Canadian Journal of Human Sexuality*, *27*(1), 33–42. https://doi.org/10.3138/cjhs.2017-0036

Barriuso-Ortega, S., Fernandez-Hawrylak, M., & Heras-Sevilla, D. (2024). Sex education in adolescence: A systematic review of programmes and meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, *166*, 107926. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107926

Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzione, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., Morini, L. A., & Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercAzione*, *12*(2), 47–71. https://doi.org/10.32076/RA12211

Beckett, M. K., Elliott, M. N., Martino, S., Kanouse, D. E., Corona, R., Klein, D. J., & Schuster, M. A. (2010). Timing of parent and child communication about sexuality relative to children's sexual behaviors. *Pediatrics*, *125*(1), 34–42. https://doi.org/10.1542/peds.2009-0806

Braun, V., & Clarke, V. (2021). Thematic analysis. In E. Lyons & A. Coyle (Eds.), *Analysing Qualitative Data in Psychology* (3rd ed., pp. 128–147). SAGE. https://doi.org/10.4135/9781446207536

Brouskeli, V., & Sapountzis, A. (2017). Early childhood sexuality education: Future educators' attitudes and considerations. *Research in Education*, *99*(1), 56–68. https://doi.org/10.1177/0034523717740149

Brunelli, L., Bravo, G., Romanese, F., Righini, M., Lesa, L., De Odorico, A., Bastiani, E., Pascut, S., Miceli, S., & Brusaferro, S. (2022). Sexual and reproductive health-related knowledge, attitudes and support network of Italian adolescents. *Public Health in Practice*, *3*, 100253. https://doi.org/10.1016/j.puhip.2022.100253

Bruno, V. (2024a). Educazione sessuale in Italia: Mezzo secolo di preliminari. *Rivista di Sessuologia*, *48*(2), 147–163.

Bruno, V. (2024b). Sexuality education: Perspective of in-service teachers, educational staff, and pre-service teachers in the Municipality of Rome. *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia – SIRD*, 146–159.

Bruno, V. (2025). Educazione (s)extracurricolare: Le lacune legislative dell'educazione alle sessualità in Italia. *NUOVA SECONDARIA*, *XLII*(10), 432–446.

Bruno, V., Baiocco, R., & Pistella, J. (2024). Teachers' attitudes and opinions toward sexuality education in school: A systematic review of secondary and high school teachers. *American Journal of Sexuality Education*. https://doi.org/10.1080/15546128.2024.2353708

Byers, E. S. (2011). Beyond the birds and the bees and was it good for you? Thirty years of research on sexual communication. *Canadian Psychology*, *52*(1), 20–28. https://doi.org/10.1037/a0022048

Byron, P. (2023). Porn literacy and young people's digital cultures. *Porn Studies*, *11*(1), 1–8. https://doi.org/10.1080/23268743.2023.2174173

Chinelli, A., Salfa, M. C., Cellini, A., Ceccarelli, L., Farinella, M., Rancilio, L., Galipò, R., Meli, P., Camposeragna, A., Colaprico, L., Oldrini, M., Ubbiali, M., Caraglia, A., Martinelli, D., Mortari, L., Palamara, A. T., Suligoi, B., & Tavoschi, L. (2022). Sexuality education in Italy 2016-2020: A national survey investigating coverage, content and evaluation of school-based educational activities. *Sex Education*. https://doi.org/10.1080/-14681811.2022.2134104.

Corbisiero, F., & Nocenzi, M. (2022). *Manuale di educazione al genere e alla sessualità*. UTET.

Costello, A., Maunsell, C., Cullen, C., & Bourke, A. (2022). A systematic review of the provision of sexuality education to student teachers in initial teacher education. *Frontiers in Education*, *7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.787966

Demozzi, S., & Ghigi, R. (2024). *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Mondadori Education.

Eisenberg, M. E., Oliphant, J. A., Plowman, S., Forstie, M., & Sieving, R. E. (2022). Increased parent support for comprehensive sexuality education over 15 years. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of The Society For Adolescent Medicine*, *71*(6), 744–750. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2022.08.005

Epps, B., Markowski, M., & Cleaver, K. (2023). A rapid review and narrative synthesis of the consequences of non-inclusive sex education in UK schools on lesbian, gay, bisexual, transgender and questioning young people. *The Journal of School Nursing*, *39*(1), 87–97. https://doi.org/10.1177/10598405211043394

Evans, R., Widman, L., Kamke, K., & Stewart, J. L. (2020). Gender differences in parents' communication with their adolescent children about sexual risk and sex-positive topics. *Journal of Sex Research*, *57*(2),177–188. https://doi.org/10.1080/00224499.2019.1661345

Formby, E., & Donovan, C. (2020). Sex and relationships education for LGBT+ young people: Lessons from UK youth work. *Sexualities*, *23*(7), 1155–1178. https://doi.org/10.1177/136346079888432

Goldfarb, E. S., & Lieberman, L. D. (2021). Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, *68*(1), 13–17. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036

Goldfarb, E., Lieberman, L., Kwiatkowski, S., & Santos, P. (2015). Silence and censure: A qualitative analysis of young adults' reflections on communication with parents prior to first sex. *Journal of Family Issues*, *39*(1), 28–54. https://doi.org/10.1177/0192513X15593576

Gradellini, C., Kaleci, S., Sim-Sim, M., Dias, H., Mecugni, D., Aaberg, V., & Gómez-Cantarino, S. (2022). Adaptation and validation of the sexuality attitudes and beliefs scale for the Italian context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*, 14162. https://doi.org/10.3390/ijerph192114162

Grossman, J. M., Charmaraman, L., & Erkut, S. (2013). Do as I say, not as I did: How parents talk with early adolescents about sex. *Journal of Family Issues*, *37*(2), 177–197. https://doi.org/10.1177/0192513X13511955

Grossman, J., Jenkins, L., & Richer, A. (2018). Parents' perspectives on family sexuality communication from middle school to high school. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(1), 107. https://doi.org/10.3390/ijerph15010107

IPPF (2010). *IPPF framework for comprehensive sexuality education (cse)*. UK.

IPPF (2017). *Deliver+enable toolkit: Scaling-up comprehensive sexuality education (cse)*. UK.

Jiménez-Ríos, F. J., González-Gijón, G., Martínez-Heredia, N., & Amaro Agudo, A. (2023). Sex education and comprehensive health education in the future of educational professionals. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(4), 3296. https://doi.org/10.3390/ijerph20043296

Killoren, S. E., Len-Ríos, M., Salinas, E., Streit, C. E., & Carlo, G. (2024). Latinx adolescents' perspectives on romantic relationships and sexuality: Exploring the roles of parents and siblings. *Journal of Social and Personal Relationships*, *41*(3), 596–616. https://doi.org/10.1177/02654075221118947

Klein, S. (2021). Dialogues between physical education teaching training and comprehensive sexual education act: Tensions, discussions, continuities, and discontinuities from the perspective of undergraduates from ISEF N°2 Federico W. Dickens, Buenos Aires. *Educación Física y Ciencia*, *23*(1), e157. https://doi.org/10.24-215/23142561e157

Lavizzari, A., & Prearo, M. (2019). The anti-gender movement in Italy: Catholic participation between electoral and protest politics. *European Societies*, *21*(3), 422–442. https://doi.org/10.1080/14616696.2018.1536801

Litsou, K., Byron, P., McKeeb, A., & Ingham, R. (2021). Learning from pornography: Results of a mixed methods systematic review. *Sex Education*, *21*(2), 236–252. https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1786362

Lo Moro, G., Bert, F., Cappelletti, T., Elhadidy, H. S. M. A., Scaioli, G., & Siliquini, R. (2023). Sex education in Italy: An overview of 15 years of projects in primary and secondary schools. *Archives of Sexual Behavior*, *52*(4), 1653–1663. https://doi.org/10.1007/s10508-023-02541-6

Lopez, A. G., & Burgio, G. (2023). *La pedagogia di genere: Percorsi di ricerca contemporanei*. FrancoAngeli.

Lunde, G. H., Blaalid, L., Gerbild, H., & Areskoug Josefsson, K. (2022). Assessment of the psychometrics of the students' attitudes towards addressing sexual health extended (SA-SH-Ext) questionnaire for social educator students. *Sexual Medicine*, *10*(3), 1059-1070. https://doi.org/10.1016/j.esxm.2022.100507

Malcom, K. E., & Ronis, S. T. (2020). Observed comfort in sexual communication between mothers and adolescents. *American Journal of Sexuality Education*, *16*(1), 107–123. https://doi.org/10.1080/15546128.2020.1838376

Manganelli Rattazzi, A. M., Volpato, C., & Canova, L. (2008). L'atteggiamento ambivalente verso donne e uomini: Un contributo alla validazione delle scale ASI e AMI. *Giornale Italiano di Psicologia*, *XXXV*(1), 217–243. https://dx.doi.org/10.1421/26601

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., & Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, *4*(1), 1–09. https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1

Mullis, M. D., Kastrinos, A., Wollney, E., Taylor, G., & Bylund, C. L. (2020). International barriers to parent-child communication about sexual and reproductive health topics: A qualitative systematic review. *Sex Education*, *21*(4), 387–403. https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1807316

Nielsen, S. K., Latty, C. R., & Angera, J. J. (2013). Factors that contribute to fathers being perceived as good or poor sexuality educators for their daughters. *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice About Men As Fathers*, *11*, 52–70. https://doi.org/10.3149/FTH.1101.52

O'Farrell, M., Corcoran, P., & Davoren, M. P. (2021). Examining LGBTI+ inclusive sexual health education from the perspective of both youth and facilitators: A systematic review. *BMJ Open*, *11*, e047856. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-047856

ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. https://unric.org/it/agenda-2030/

Ordine degli Psicologi (2024). *Educazione sessuo-affettiva nelle scuole primarie e secondarie: Linee guida di intervento*. https://ordinepsicologilazio.it/post/sessuo-affettiva-manuale

Panzeri M., & Fontanesi L. (Eds.), (2021). *Educazione affettiva e sessuale di bambini e adolescenti*. Il Mulino.

Pariera, K. L., & Brody, E. (2018). "Talk more about it": Emerging adults' attitudes about how and when parents should talk about sex. *Sexuality Research and Social Policy*, *15*, 219–229. https://doi.org/10.1007/s13178-017-0314-9

Pássaro, A. C., Regra, M. C., Serrão, C., & Marques, A. P. (2019). Cultural adaptation and reliability of the questionnaire of sex education in schools. *Ciência & Saúde Coletiva*, *24*(7), 2601–2608. https://doi.org/10.1590/1413-81232018247.14892017

Payne, P. B., Mitchell, S. N., Lopez, C., DeCount, T., Shrout, M. R., Russell, K. N., Weigel, D. J., Evans, W. P., & Weiser, D. A. (2023). Young adults' perceptions of morality based messages from parents about sex: An exploratory study. *Family Relations*, *73*(2), 935–956. https://doi.org/10.1111/fare.12942

Plan International (2020a). *Putting the c in cse: Standards for content, delivery and environment of comprehensive sexuality education*. UK.

Plan International (2020b). *Plan international's comprehensive sexuality education (cse) standards*. UK.

Plan International (2020c). *Comprehensive sexuality education topics: What to cover from early childhood-18+*. UK.

Renz, S. M., Carrington, J. M., & Badger, T. A. (2018). Two strategies for qualitative content analysis: An intra-method approach to triangulation. *Qualitative Health Research*, *28*(5), 824–831. https://doi.org/10.1177/1049732317753586

Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In M. J. Rosenberg & C. I. Hovland (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*. Yale University Press.

Save the Children. (2025). *L'educazione Affettiva e Sessuale in Adolescenza: A Che Punto Siamo?* https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/educazione-affettiva-e-sessuale-in-adolescenza-a-che-punto-siamo

Scarcelli, C. M. (2014). "One way or another I need to learn this stuff!": Adolescents, sexual information, and the Internet's role between family, school, and peer groups. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, *IXX*(1), 40–59.

Servettini, A., Morante, S., Mattiacci, G., & Batini, F. (2023). Educazione sessuale e socio-affettiva nella scuola

italiana: Il parere di genitori ed insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria a confronto. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *2*, 73–90. https://doi.org/10.36253/rief-14963

Stettini, P. (2011). L'educazione sessuale in Italia. *Rivista di Sessuologia Clinica*, *18*(2), 13–17. https://doi.org/10.3280/RSC2011-002002

Thomas, K., Nash, R., Patterson, K., & Swabey, K. (2022). Dad taught me nothing about relationships and sexuality: How contemporary Australian fathers became sex ed dads. *Culture, Health & Sexuality*, *25*(3), 287–303. https://doi.org/10.1080/13691058.2022.2038798

UNESCO (2018). *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach*. France.

UNESCO. (2023). *Comprehensive Sexuality Education (CSE) Country Profiles*. France.

Usonwu, I., Ahmad, R., & Curtis-Tyler, K. (2021). Parent–adolescent communication on adolescent sexual and reproductive health in sub-Saharan Africa: A qualitative review and thematic synthesis. *Reproductive Health*, *18*(1), 202. https://doi.org/10.1186/s12978-021-01246-0

WAS (2014). *Dichiarazione dei diritti sessuali*. https://www.fissonline.it/pdf/dichiarazionedeidirittisessuali2014.pdf

WHO (2010). *Standards for sexuality education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Germania.

Widman, L., Javidi, H., Maheux, A. J., Evans, R., Nesi, J., & Choukas-Bradley, S. (2021). Sexual communication in the digital age: Adolescent sexual communication with parents and friends about sexting, pornography, and starting relationships online. *Sexuality & Culture*, *25*(6), 2092–2109. https://doi.org/10.1007/s12119-021-09866-1

Finito di stampare
nel mese di MAGGIO 2026 da

per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it