

Excellence and Innovation in Learning and Teaching *Research and Practices*

Processi trasformativi e innovazione
didattica: promuovere un'educazione
per la sostenibilità in higher education

Transformative and innovative teaching
processes in Higher Education:
Fostering education for sustainability

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Excellence and Innovation in Learning and Teaching *Research and Practices*

Processi trasformativi e innovazione
didattica: promuovere un'educazione
per la sostenibilità in higher education

Transformative and innovative teaching
processes in Higher Education:
Fostering education for sustainability

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Scientific Editors: Marina De Rossi (Università di Padova); Monica Fedeli (Università di Padova); Emilia Restiglian (Università di Padova).

Scientific Board: Alberto Fornasari (Università di Bari); Alberto Parola (Università di Torino); Alessandra Buratto (Università di Padova); Alessandra La Marca (Università di Palermo); Alessandro Alboresi (Università di Padova); Alessia Scarinci (Università di Bari); Aliko Nicolaides (University of Georgia, Athens, USA); Andrea Garavaglia (Università di Milano); Anita Macaudo (Università di Bologna); Anna Dipace (Università Pegaso); Anna Serbati (Università di Trento); Anneke Smits (Windsheim University, The Netherlands); Antonio Marzano (Università di Salerno); Barbara Bruschi (Università di Torino); Barbora Loudova (Charles University, Prague); Bola Simeon-Fayomi (Obafemi Awolowo University, Ile-Ife Nigeria); Chiara Panciroli (Università di Bologna); Claudia Agnini (Università di Padova); Claudio Melacarne (Università di Siena); Corrado Petrucco (Università di Padova); Daniela Acquaro (University of Melbourne, Australia); Daniela Frison (Università di Firenze); Davide Parmigiani (Università di Genova); Edward Taylor (Penn State University, Harrisburg, USA); Elisabetta Nigris (Università di Milano Bicocca); Elizabeth Tisdell (Penn State University, Harrisburg, USA); Fabio Bocci (Università Roma Tre); Ferdinando Fava (Università di Padova); Filippo Bruni (Università del Molise); Francesca Bracci (Università di Firenze); Francesca Zanon (Università di Udine); Francesco Ciraulo (Università di Padova); Francesco Lo Presti (Università di Napoli "Parthenope"); Gabriella Salviulo (Università di Padova); Gerald Knezek (University of North Texas, USA); Gianfranco Santovito (Università di Padova); Giovanna Del Gobbo (Università di Firenze); Jo Tondeur (Vrije Universiteit Brussel, Belgium); Joellen Coryell (Texas State University, USA); John Dirkx (Michigan State University, USA); Laura Bierema (University of Georgia, Athens, USA); Laura Corazza (Università di Bologna); Laura Fedeli (Università di Macerata); Laura Carlotta Foschi (Università di Padova); Liisa Postareff (University of Turku, Finland); Loredana Perla (Università di Bari); Lorella Giannandrea (Università di Macerata); Lorenza Da Re (Università di Padova); Loretta Fabbri (Università di Siena); Luca Botturi (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana, Manno, CH); Luca Ferrari (Università di Bologna); Lucia Mason (Università di Padova); Luciano Galliani (Università di Padova); Manlio Piva (Università di Padova); Marco Lazzari (Università di Bergamo); Maria Ranieri (Università di Firenze); Marina Santi (Università di Padova); Maura Striano (Università Napoli Federico II); Maurizio Sibilio (Università di Salerno); Michael Philips (Monash University, Melbourne); Michele Baldassarre (Università di Bari); Nicoletta Diblas (Politecnico di Milano); Ornella Pantano (Università di Padova); Otilia Clipa (Stefan cel Mare University of Suceava, Romania); Paolo Calidoni (Università di Parma); Paolo Federighi (Università di Firenze); Pietro Lucisano (Sapienza Università di Roma); Regina Egetenmeyer (Julius-Maximilian-University, Würzburg, Germany); Rhonda Christensen (University of North Texas, USA); Robert Wagenaar (University of Groningen, The Netherlands); Roberta Piazza (Università di Catania); Salvatore Colazzo (Università del Salento); Simona Ferrari (Università Cattolica del Sacro Cuore); Stefano Bonometti (Università degli Studi dell'Insubria); Stefano Di Tore (Università del Salento); Valentina Grion (Università Pegaso); Vanna Boffo (Università di Firenze); Vincenzo Zara (Università del Salento); Viviana Vinci (Università di Foggia).

Editorial Board: Marica Liotino (Università di Padova); Ottavia Trevisan (Università di Padova).

Per contattare la redazione: Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata (FISPPA), Università degli Studi di Padova - Via Beato Pellegrino, 28 - 35137 Padova; Tel. 049 827 1713 e-mail: elit.journal.fisppa@unipd.it.

Ricerche empiriche e studi teorici saranno sottoposti a doppio referaggio cieco; esperienze sul campo saranno sottoposte a singolo referaggio cieco.

Empirical researches and theoretical studies will be double-blind refereed.

La rivista è in Fascia A Anvur, area 11 SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE, PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE: 11/D1 (Pedagogia e storia della pedagogia), 11/D2 (Didattica, Pedagogia speciale e Ricerca educativa).

Progetto grafico di copertina: Alessandro Petrini.

Sommario

Saggi e ricerche

- Rosanna Tamaro, Deborah Gragnaniello, Roberta Scarano
Trasformare l'Higher Education per la sostenibilità: analisi delle concezioni sull'assessment nella formazione iniziale dei docenti
Transforming Higher Education for Sustainability: An analysis of the conceptions on assessment in initial teacher education pag. 5
- Alfonso Filippone, Maria Ermelinda De Carlo, Raffaele Di Fuccio
Virtual English LAB: The Impact of Virtual Worlds on English Language Learning and Life Skills in Higher Education » 23
- Katia Montalbetti
Promuovere l'autovalutazione: dal setting formativo all'aula scolastica.
Promoting self-evaluation: from pre-service teacher training to the classroom » 45
- Federica Pelizzari, Simona Ferrari.
Utilising Digital Badges In Higher Education. A Pilot Case Study Analysing Their Influence On University Students » 65

Esperienze e pratiche

- Lucia Borsini, Noemi Del Bianco, Catia Giaconi.
Towards inclusive universities: promoting self-advocacy and

active citizenship for students with disabilities and Specific Learning Disorders pag. 80

Lorenza Da Re, Giulia Mormando, Angelica Bonin, Roberta Bonelli, Marcello Rattazzi

Un progetto innovativo per il potenziamento delle competenze trasversali in medicina. L'esperienza dell'Università degli Studi di Padova

An innovative project for the empowerment of soft skills in medicine. The experience of the University of Padua » 96

Alexandra Chavarría Arnau, Marco Toffanin

Diventare Barbero: i podcast realizzati dagli studenti nella didattica universitaria.

Becoming Barbero: Podcasts Produced by Students in University Teaching » 113

***Trasformare l'Higher Education per la sostenibilità:
analisi delle concezioni sull'assessment nella forma-
zione iniziale dei docenti***

**Transforming Higher Education for Sustainability:
An analysis of the conceptions on assessment in
initial teacher education**

Rosanna Tammaro^{*}, Deborah Gragnaniello[^], Roberta Scarano[°]

Riassunto

Si approfondisce la rigenerazione dell'Higher Education (HE). Una ricerca-azione esplora le concezioni valutative di futuri docenti, evidenziando il ruolo delle esperienze pregresse per progettare una formazione orientata a decostruire preconcetti

Parole chiave: concezioni valutative, docenti pre-service, higher education, ricerca-azione, sostenibilità.

Abstract

The regeneration of Higher Education (HE) is explored. Action research explores the assessment conceptions of future teachers. The role of previous experiences in designing a training path aimed at deconstructing conceptions is highlighted.

Keywords: assessment conceptions, pre-service teachers, higher education, action research, sustainability, data analysis.

Articolo sottomesso: 12/04/2025; accettato: 10/06/2025

^{*} Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione, Università degli studi di Salerno, Italia, e-mail: rtammaro@unisa.it.

[^] Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione, Università degli studi di Salerno, Italia, e-mail: dgragnaniello@unisa.it.

[°] Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione, Università degli studi di Salerno, Italia, e-mail: rscarano@unisa.it.

Il contributo è frutto di un lavoro condiviso in ogni sua parte.

Formare i docenti pre-service per un Higher Education sostenibile

La trasformazione dell'Higher Education (HE) in chiave sostenibile rappresenta oggi una delle sfide più urgenti e complesse per i sistemi educativi a livello globale. Promuovere una cultura della sostenibilità nell'ambito universitario implica una profonda riflessione sui metodi di insegnamento e, in particolare, sulle pratiche valutative. L'*assessment*, infatti, assume un ruolo strategico nel modellare l'esperienza formativa e nel promuovere competenze critiche, riflessive e orientate all'azione responsabile.

In questo contesto, la formazione iniziale dei docenti acquisisce una rilevanza cruciale: le concezioni che i futuri insegnanti sviluppino rispetto alla valutazione influenzano profondamente le pratiche educative che adotteranno nel proprio agire professionale. Analizzare tali concezioni significa, dunque, comprendere se e in che misura l'HE stia contribuendo a formare docenti capaci di integrare la sostenibilità nei processi educativi, anche attraverso approcci valutativi coerenti con i principi dell'educazione trasformativa.

Il presente studio si propone di indagare le concezioni valutative emerse in percorsi di formazione iniziale per insegnanti, con l'obiettivo di evidenziare potenzialità, criticità e margini di sviluppo in una prospettiva di trasformazione sostenibile dell'HE. La ricerca intende offrire un contributo al dibattito teorico e pratico su come ripensare l'università e il ruolo dell'*assessment* alla luce delle sfide educative del nostro tempo.

Quadro teorico di riferimento

Negli ultimi decenni, le Riforme nazionali, il Processo di Bologna e la Strategia Europa 2020 hanno profondamente trasformato il modello di formazione sia a livello scolastico che universitario. Questi interventi hanno orientato l'istruzione superiore verso metodologie didattiche innovative, privilegiando approcci centrati sullo studente, focalizzati sui risultati dell'apprendimento e caratterizzati da un crescente utilizzo delle tecnologie digitali (Di Palma & Belfiore, 2020).

Allargando maggiormente la prospettiva, organismi internazionali come l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE) e l'UNESCO sottolineano l'importanza di una "educazione per il futuro" (OECD, 2018), in cui flessibilità, inclusione e *lifelong learning* diventano le direttrici fondamentali per la costruzione di sistemi educativi resilienti e capaci di far fronte alle transizioni sociali, economiche e tecnologiche. In tale scenario, la didattica non può più essere pensata come trasmissione unidirezionale del sapere, ma come costruzione condivisa di conoscenze e competenze, in cui il

docente assume il ruolo di facilitatore, mediatore culturale e guida nella costruzione dell'autonomia dello studente.

La necessità di ampliare e diversificare l'offerta formativa è un tema di ampio dibattito sia a livello nazionale che internazionale e, in questo contesto, l'innovazione nella didattica ha assunto un ruolo sempre più strategico nel processo di produzione e diffusione della conoscenza. L'apprendimento e l'insegnamento costituiscono la missione principale delle istituzioni educative a tutti i livelli di istruzione, richiedendo un ripensamento delle strategie pedagogiche, dei contenuti e delle modalità di erogazione della formazione.

Il sistema di istruzione, con particolare riferimento all'università, si trova nella necessità di ridefinire la propria identità e il proprio ruolo, al fine di rispondere in modo efficace alle nuove esigenze del mondo scolastico, del mercato del lavoro e della società globale, sempre più caratterizzata da cambiamenti rapidi e dall'esigenza di competenze interdisciplinari e digitali (Di Palma & Belfiore, 2020). A ciò si aggiunge il crescente bisogno di integrare le cosiddette *soft skills* (pensiero critico, collaborazione, flessibilità cognitiva) che rivestono un ruolo centrale nel favorire l'occupabilità e l'adattabilità degli individui in un mondo del lavoro in continua trasformazione (World Economic Forum, 2023).

L'innovazione didattica non si limita all'adozione di nuove tecnologie, ma rappresenta un processo dinamico e continuo che coinvolge la progettazione, lo sviluppo e l'implementazione di metodologie volte a favorire un apprendimento attivo, partecipativo e centrato sullo studente. Questo significa promuovere esperienze formative interattive e attive, che incoraggino il pensiero critico, la collaborazione e la capacità di risolvere problemi complessi. Strumenti come la didattica esperienziale, l'apprendimento basato su progetti (*Project-Based Learning*), il *cooperative learning* e l'integrazione di ambienti digitali e piattaforme di *e-learning* stanno progressivamente ridefinendo le modalità di insegnamento, garantendo un'educazione più efficace, personalizzata e orientata alle sfide del futuro oltre che su esperienze partecipative e *learner-centred* (Salomoni & Sancassani, 2018).

A tal proposito, risulta fondamentale la valutazione, da intendersi come un fatto pedagogico e, quindi, una parte integrante e costitutiva del processo di insegnamento/apprendimento (Notti, 2023). In particolar modo, è indispensabile rendere sostenibile l'intero processo valutativo soprattutto in contesti universitari in cui il docente si relaziona con un numero elevato di studenti. Secondo Boud (2000), la valutazione sostenibile è una valutazione "che soddisfi i bisogni del presente e che prepara gli studenti a soddisfare i loro bisogni di apprendimento futuri" (p. 151) e che si "concentra sul concetto di giudizio valutativo, che riguarda la capacità degli studenti di dare giudizi sul proprio lavoro e su quello degli altri" (Scierri, 2024, p. 111). A tal fine, è necessario che

ciascuno assuma la responsabilità di una parte del processo valutativo, rendendo la valutazione uno strumento per l'autoregolazione e l'apprendimento riflessivo. Di conseguenza, è fondamentale che il docente acquisisca consapevolezza circa l'importanza che tale processo riveste, soprattutto nel suo potenziale in qualità di agente di coinvolgimento e di responsabilizzazione degli studenti (Trinchero, 2023; Coggi & Pizzorno, 2017).

La letteratura individua alcuni punti cardine sui quali si dovrebbe basare un efficace processo di innovazione didattica nei contesti di formazione formale, intesa come sistema scolastico ed universitario. Tra i principali aspetti su cui porre il focus vi è la promozione delle forme di *student-centred learning* (Christersson et al., 2019), l'adozione e l'utilizzo efficace delle risorse digitali (Jorgensen, 2019) e la formazione pedagogica del personale docente (EFFECT, 2019; Salomoni & Sancassani, 2018).

Numerosi studi dimostrano come le pratiche valutative, in particolare quelle con funzione formativa, siano in grado di influenzare positivamente non solo i risultati scolastici, ma anche aspetti personali fondamentali per l'apprendimento, come l'autoefficacia e l'autoregolazione (Scierri, 2023; 2024). In questa prospettiva, la valutazione non dovrebbe essere concepita unicamente come momento di verifica da collocare al termine di un'azione didattica, bensì come processo dinamico, orientato a guidare e sostenere lo sviluppo delle competenze degli studenti (Clark, 2012).

Un aspetto particolarmente significativo riguarda il collegamento tra *assessment as learning* e *sustainable assessment*. Questo approccio sottolinea il ruolo attivo dello studente nel processo valutativo, promuovendo una maggiore consapevolezza metacognitiva e capacità di autoregolazione. Gli studenti sono così coinvolti in attività che li rendono protagonisti del proprio apprendimento attraverso la co-definizione di criteri valutativi, l'uso continuo e pertinente del feedback, l'autovalutazione e la *peer review* (Trinchero, 2023; Lam, 2016; Earl, 2013).

Le strategie orientate all'autoregolazione e alla sostenibilità dell'apprendimento si contraddistinguono per alcune caratteristiche fondamentali, di seguito elencate (Scierri, 2023).

1. Promuovono apprendimenti significativi, andando oltre la mera rievocazione delle conoscenze pregresse.
2. Attivano la partecipazione riflessiva degli studenti all'interno del processo valutativo.
3. Favoriscono lo sviluppo del giudizio critico attraverso esperienze di valutazione autentiche e collaborative.

In tale ambito, le concezioni valutative degli insegnanti rappresentano un ambito di studio di grande rilevanza all'interno della ricerca educativa contemporanea. Esse non solo orientano le pratiche didattiche e valutative quotidiane

ma incidono profondamente sugli esiti di apprendimento degli studenti. Comprendere tali concezioni significa indagare il nucleo stesso della professionalità docente, con implicazioni dirette sui processi formativi iniziali e in servizio (Scierri, 2023).

Emerge, quindi, un interesse crescente verso l'analisi delle concezioni degli insegnanti, riconosciute come strutture cognitive centrali che influenzano la pianificazione, l'implementazione e l'interpretazione delle pratiche didattiche e valutative. Con il termine "concezioni" si fa riferimento a sistemi complessi e gerarchici, composti da convinzioni centrali e periferiche (Thompson, 1992), che fungono da lente interpretativa attraverso cui il docente elabora il proprio agire professionale (Marton, 1981).

Le percezioni dei docenti possono essere considerate come delle "dimensioni latenti che, in termini di pensiero e atteggiamento, si pongono dietro l'azione dell'insegnante influenzandone le decisioni, i comportamenti e le pratiche" (Rosa & Ciani, 2023, p. 279). Si fa riferimento, infatti, a "convinzioni profonde e generate da schemi di pensiero di portata sia cognitiva che affettivo/emotiva, costruiti e sedimentati nel tempo" (Pentucci, 2024, p. 160): la complessità dell'azione valutativa, quindi, si intreccia con aspetti culturali, ideologici, valoriali e psicologici (Viganò, 2017) oltre che con conoscenze teoriche, competenze pratiche, esperienze fatte in ambito professionale e personale (Pentucci, 2024).

Le ricerche confermano che tali concezioni modellano non solo il *cosa* e il *perché* dell'insegnamento, ma anche le modalità di valutazione adottate (McMillan, 2001; Hermans, Van Braak & Van Keer, 2008). Pertanto, indagare il modo in cui i docenti concepiscono l'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione diventa essenziale per orientare efficacemente percorsi di formazione iniziale e continua (Scierri, 2023; Richardson, 1996).

"Se nell'ambito della formazione iniziale non si agisce in profondità su tali rappresentazioni implicite e latenti [...] il rischio è che, nell'impatto con l'esperienza professionale, la proposta di nuove concettualizzazioni e pratiche valutative venga riasorbita/ricondotta nel quadro di concezioni preesistenti centrate sul docente piuttosto che sullo studente e orientate alla selezione piuttosto che al miglioramento, portando tutt'al più a un'adesione puramente formale e superficiale che ne inibisce il potenziale trasformativo" (Rosa & Ciani, 2023, p. 280).

Particolare attenzione deve essere posta sulla formazione iniziale degli insegnanti in cui persistono ancora modelli formativi centrati su una visione riduttiva della professione docente, intesa principalmente come trasmissione di contenuti. Tuttavia, l'insegnamento efficace richiede una molteplicità di competenze: culturali (legate ai saperi disciplinari), didattiche (relative alla progettazione e conduzione delle attività), relazionali (gestione della relazione

educativa), e organizzative (capacità di strutturare ambienti di apprendimento efficaci) (Baldacci, 2023).

Infine, risulta imprescindibile che la riflessione teorica e metodologica si traduca in politiche educative coerenti, che valorizzino la ricerca e promuovano una cultura professionale collaborativa e riflessiva. Valorizzare e comprendere le concezioni valutative degli insegnanti non è solo un'esigenza teorica, ma una necessità concreta per promuovere l'innovazione didattica, il miglioramento dell'apprendimento e la crescita professionale docente. Solo attraverso un'azione formativa consapevole, che integri dimensioni cognitive, pratiche e riflessive, è possibile costruire una cultura della valutazione capace di sostenere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Metodologia di una ricerca sulle concezioni valutative dei docenti pre-service

Il presente studio, ispirato al framework teorico delineato, adotta un approccio di ricerca-azione (Kemmis & McTaggart, 1982) implementato presso l'Università degli studi di Salerno. L'indagine persegue un duplice obiettivo: rilevare le concezioni valutative possedute dai docenti *pre-service* durante la loro formazione iniziale; implementare interventi formativi utili a decostruire le concezioni infondate e promuovere lo sviluppo di altre scientificamente valide. Al fine di conseguire gli obiettivi prefissati, la ricerca si articola attorno ai seguenti quesiti: quali sono le concezioni valutative dei docenti *pre-service*? Quali strategie formative possono efficacemente promuovere lo sviluppo di concezioni valutative in linea con la letteratura scientifica di riferimento?

La selezione dei partecipanti è avvenuta attraverso un campionamento non probabilistico di convenienza, coinvolgendo gli studenti frequentanti l'insegnamento di "Modelli e strumenti per la valutazione" (48 ore), parte integrante del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria (SFP). La scelta di focalizzarsi su docenti in formazione iniziale è motivata da evidenze empiriche che attestano la significativa influenza di esperienze pregresse, in particolare quelle maturate nel contesto scolastico, sulle concezioni valutative individuali (Grion, 2008). Tali pregressi possono talvolta rappresentare un ostacolo all'acquisizione di competenze professionali adeguate, rendendo imprescindibile una loro attenta considerazione all'interno dei percorsi formativi iniziali. La ricerca si articola nelle seguenti fasi operative:

- 1) somministrazione di un questionario durante il primo giorno di lezione per rilevare le concezioni valutative ingenuie;
- 2) analisi dei dati;

- 3) discussione critica sulle concezioni ingenue e confronto con modelli valutativi efficaci;
- 4) implementazione di attività didattiche orientate all'apprendimento di modelli e strumenti di valutazione efficaci;
- 5) ri-somministrazione del questionario durante l'ultimo giorno di lezione per rilevare eventuali evoluzioni nelle concezioni (Gragnaniello, 2024; Gragnaniello & Tammaro, 2024).

La somministrazione è stata effettuata in due anni accademici consecutivi (2023-24 e 2024-25). Il questionario strutturato adottato è il Teacher' Conceptions of Assessment - Abridged version (TCoA-IIIa), tradotto e adattato a partire dalla letteratura di riferimento (Brown, Gebril, & Michaelides, 2019; Brown, 2006). Il TCoA-IIIa è finalizzato all'esplorazione di quattro tipologie di concezioni valutative:

- *improvement*, attribuisce alla valutazione il ruolo di favorire l'apprendimento. L'*assessment* è inteso come un processo formativo, capace di fornire *feedback* per orientare l'azione didattica e sostenere la crescita individuale;
- *school accountability*, considera la valutazione come uno strumento per la misurazione dell'efficacia complessiva dell'istituzione scolastica e per la rendicontazione dei processi educativi attivati. L'*assessment* è orientato alla raccolta di dati aggregati che consentano di monitorare il rendimento degli studenti a livello di sistema;
- *student accountability*, focalizza la funzione della valutazione sull'accertamento del livello di apprendimento individuale e sull'attribuzione agli studenti della responsabilità per i risultati raggiunti. L'*assessment* è inteso come uno strumento di verifica sommativa, finalizzato alla misurazione degli apprendimenti conseguiti;
- *irrelevant*, la valutazione è percepita come un'attività di scarso valore aggiunto o addirittura controproducente per il processo formativo.

Il TCoA-IIIa si compone di 27 affermazioni distribuite in nove fattori (1 = responsabilità scolastica; 2 = responsabilità degli studenti; 3 = valutazione delle abilità; 4 = miglioramento dell'apprendimento; 5 = miglioramento dell'insegnamento; 6 = validità della valutazione; 7 = valutazione negativa; 8 = ignorare la valutazione; 9 = imprecisione della valutazione), ciascuno costituito da tre item.

Lo strumento somministrato durante la prima rilevazione è composto da 31 item suddivisi in due sezioni: una anagrafica (4 item) volta alla raccolta di informazioni su sesso, età, esperienza di insegnamento e autovalutazione delle competenze valutative mediante domande a scelta multipla semplice; l'altra volta all'indagine delle concezioni valutative (27 item) attraverso domande con scala Likert a quattro passi (da 1 = per niente d'accordo a 4 = molto d'accordo) (Lisimberti, 2015). Rispetto alla prima rilevazione (Gragnaniello, 2024;

Gragnaniello & Tammaro, 2024), la seconda annualità della ricerca ha introdotto alcune integrazioni allo strumento. In particolare, nella seconda sezione è stata inserita una domanda dicotomica con funzione di filtro, propedeutica a ulteriori due nuove domande: un item con scala Likert a sei punti (da 1 = per niente a 6 = moltissimo) e una domanda aperta focalizzate sull'esperienza personale con la valutazione scolastica. Tale aspetto, emerso come significativo nel primo anno di ricerca è stato quindi approfondito nella seconda rilevazione.

Il questionario autocompilato, somministrato online tramite Google Moduli, è stato corredato da una lettera di presentazione con informazioni generali sulla ricerca, istruzioni per la compilazione e dettagli sulla normativa privacy (D.Lgs. n.101/2018).

Profili concettuali sull'assessment dei docenti pre-service: i risultati

Il contributo espone i risultati derivanti dall'analisi dei dati in ingresso raccolti durante le due annualità. Il campione complessivo è costituito da 163 docenti *pre-service*: 94 nell'a.a. 2023-24 e 69 nell'a.a. 2024-25. Il campione è prevalentemente di genere femminile (96.3%). Solo una minoranza esigua si identifica con il genere maschile (1.8%) o non specifica la propria identità di genere (1.8%).

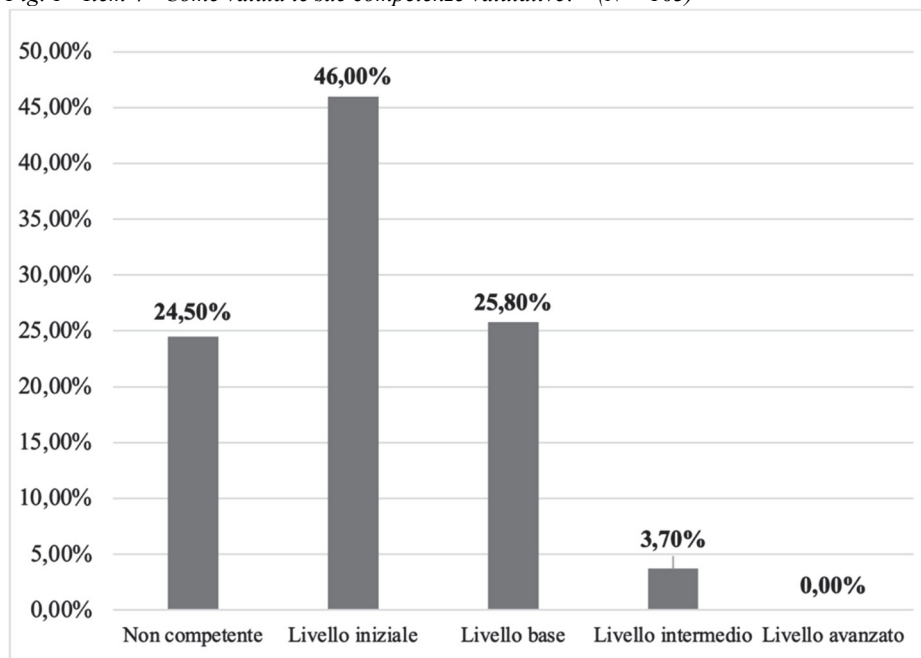
La fascia d'età con più concentrazione è quella 20-29 anni (94.5%), seguita da 30-39 anni (4.9%) e 40-49 anni (0.6%). Non si sono registrate adesioni nelle fasce 50-59 anni e superiori ai 60 anni.

La quasi totalità dei partecipanti (95.7%) ha dichiarato di non aver maturato esperienze pregresse di insegnamento. Una minoranza (6.4%) ha svolto attività di supplenza, con una prevalenza di incarichi mensili (2.5%), seguiti da supplenze giornaliere (1.2%) e annuali (0.6%). Nessun rispondente ha indicato esperienze pluriennali di supplenza o un contratto a tempo indeterminato.

In riferimento alla competenza valutativa percepita, la distribuzione degli aspiranti docenti evidenzia una prevalenza nei livelli iniziali (46%). Una porzione considerevole dichiara un'assenza di competenze (24.5%), mentre quote inferiori si attestano sui livelli base (25.8%) e intermedio (3.7%). Nessuno si identifica nel livello di competenza avanzato (Fig. 1).

Questa distribuzione, nonostante la mancanza di formazione specifica o esperienza professionale, indica che le autovalutazioni potrebbero riflettere pregresse esperienze da studenti. Pertanto, è necessario indagare le concezioni valutative degli aspiranti insegnanti, poiché una sottovalutazione della complessità della valutazione e della formazione specifica potrebbe compromettere la qualità della didattica e dell'*assessment* (Gragnaniello, 2024; Gragnaniello & Tammaro, 2024).

Fig. 1 - Item 4 “Come valuta le sue competenze valutative?” (N = 163)



Inizialmente, si presentano i risultati descrittivi. Successivamente, ci si focalizzerà sul legame tra concezioni valutative ed esperienze pregresse, analizzando dati quantitativi e qualitativi della seconda annualità. Il profilo concettuale sull'*assessment* si basa sulle quattro concezioni del TCoA-III: *improvement*, *school accountability*, *student accountability*, *irrelevant* (Brown, Gebril, & Michaelides, 2019). Si precisa che nell'analisi per evidenziare le tendenze di accordo, sono state aggregate le frequenze dei livelli di risposta positivi sulla scala Likert.

La concezione di *school accountability* riscuote un accordo contenuto nel Fattore 1. Solo il 55.9% considera la valutazione dei risultati degli studenti come fornitrice di informazioni sul funzionamento delle scuole (item 5); il 39.9% come un indicatore accurato della qualità di una scuola (item 6); e il 39.8% come un buon modo per valutare una scuola (item 7).

La concezione di *student accountability* si articola con una duplice enfasi. Relativamente al Fattore 2, emerge un accordo limitato con la funzione classificatoria della valutazione, attestandosi al 16%, mentre il 19.6% esprime un accordo parziale e una consistente maggioranza (64.4%) manifesta un netto dissenso (item 8). Analogamente, l'accordo sull'assegnazione di un voto o livello si attesta

al 38% (item 9). In contrasto, si riscontra un consenso significativamente più elevato, pari al 79.8%, riguardo al ruolo della valutazione nel determinare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento (item 10). Nel Fattore 3 si riscontra un buon livello di accordo: il 73% ritiene che la valutazione rilevi quanto gli studenti hanno appreso (item 11); il 63.2% che individui cosa è stato appreso (item 12); e il 58.9% che misuri abilità cognitive superiori (item 13).

La concezione dell'*improvement* registra nel Fattore 4 un elevato accordo: il 90.8% ritiene che la valutazione fornisca *feedback* utili sulle *performance* (item 14). Analogamente, il 67.5% riconosce la sua capacità di fornire agli studenti informazioni sui loro bisogni di apprendimento (item 15), e il 71.2% concorda sul suo ruolo nel supportare il miglioramento (item 16). Per quanto concerne il Fattore 5, si registra un consenso significativo: il 77.9% concorda sull'integrazione della valutazione con la pratica didattica (item 17); l'82,8% riconosce la sua utilità nel fornire informazioni che consentono di modificare l'insegnamento (item 18); e il 73% sottolinea il ruolo nell'adeguamento dell'insegnamento in relazione alle differenze individuali (item 19). Nel Fattore 6 emerge che per il 43% i risultati della valutazione siano affidabili; per il 44,8% siano coerenti agli apprendimenti conseguiti dagli studenti; e per il 46% si possa far affidamento su di essi.

Le concezioni di *irrelevant* ottengono livelli di accordo generalmente bassi. Nel Fattore 7 solo il 13.5% concorda sul fatto che la valutazione costringa gli insegnanti a insegnare in modo contrario alle proprie convinzioni (item 23); il 23.3% sull'induzione di ansia negli studenti (item 24); e il 29.4% sull'interferenza con l'insegnamento (item 25). Nel Fattore 8 il 58.2% concorda sul sottoutilizzo dei risultati (item 26); il 42.9% sul fatto che i risultati siano archiviati e ignorati (item 27); e il 23.9% sul minimo impatto della valutazione sull'insegnamento (item 28). Nel Fattore 9 l'accordo è significativo: il 73.7% concorda sulla necessità di cautela interpretativa (item 29); il 79.8% ritiene che si debbano considerare errori nei processi valutativi (item 30); e il 41.7% percepisce la valutazione come un processo intrinsecamente impreciso (item 31) (Fig. 2).

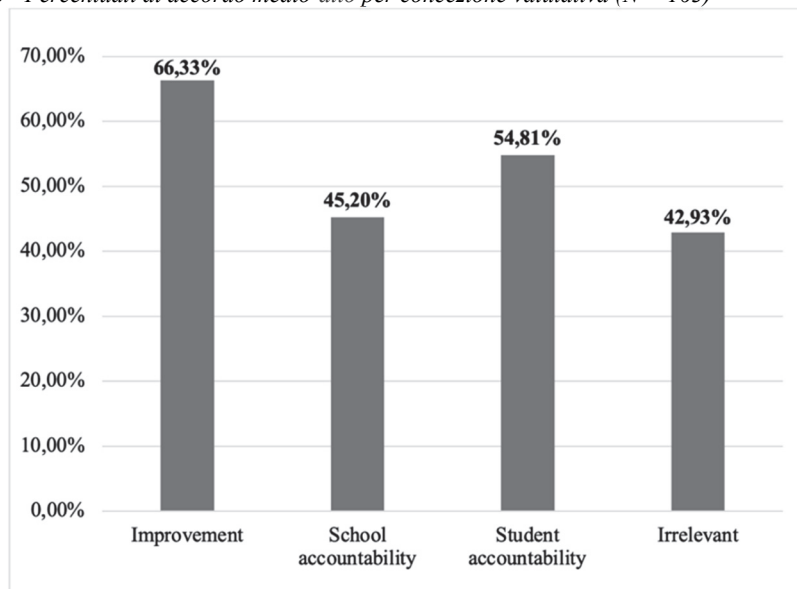
Calcolando le medie delle percentuali di accordo medio-alto relative agli item costituenti le quattro concezioni valutative indagate, si delinea un profilo concettuale del campione di docenti *pre-service* caratterizzato da una preminente adesione alla concezione di *improvement* (66.33%). Segue, con un accordo significativo, la *student accountability* (54.81%). La *school accountability* (45.20%) ottiene un'adesione più contenuta, mentre l'*irrelevant* (42.93%) registra l'accordo minore (Fig. 3).

In sintesi, i futuri docenti tendono a considerare la valutazione principalmente come strumento di crescita individuale e accertamento, con minore enfasi sulla responsabilità istituzionale e una consapevolezza dei limiti pratici dell'*assessment* (Corsini, 2023; Ciani & Rosa, 2021; Castoldi, 2010; Fajet, Bello, Leftwich, Mesler, & Shaver, 2005).

Fig. 2 - Analisi delle concezioni valutative dei docenti pre-service (N = 163)

Concezioni valutative	N. item	Per niente d'accordo (%)	Poco d'accordo (%)	Abbastanza d'accordo (%)	Molto d'accordo (%)
School accountability					
Fattore 1 – responsabilità scolastica					
La valutazione dei risultati degli studenti fornisce informazioni sul funzionamento delle scuole	5	9.1	35	48.5	7.4
La valutazione dei risultati degli studenti costituisce un indicatore accurato della qualità di una scuola	6	17.2	42.9	36.2	3.7
La valutazione dei risultati degli studenti è un buon modo per valutare una scuola	7	19.6	40.6	38	1.8
Student accountability					
Fattore 2 – responsabilità degli studenti					
Classifica gli studenti	8	64.4	19.6	8.6	7.4
Consiste nell'assegnare un voto/livello	9	27.6	34.4	27	11
Determina se sono stati raggiunti gli obiettivi	10	1.2	19	54.6	25.2
Fattore 3 – valutazione delle abilità					
Consente di rilevare quanto gli studenti hanno appreso	11	3.1	23.9	58.3	14.7
Consente di rilevare cosa gli studenti hanno appreso	12	4.9	31.9	46.6	16.6
Consente di misurare abilità cognitive superiori	13	9.2	31.9	41.7	17.2
Improvement					
Fattore 4 – miglioramento dell'apprendimento					
Fornisce feedback	14	1.8	7.4	48.5	42.3
Fornisce informazioni sui bisogni di apprendimento	15	6.7	25.8	48.5	19
Aiuta a migliorare l'apprendimento	16	4.9	23.9	46	25.2
Fattore 5 – miglioramento dell'insegnamento					
È integrata con la pratica didattica	17	4.3	17.8	51.5	26.4
Consente di modificare l'insegnamento	18	0.6	16.6	45.4	37.4
Consente di adeguare l'insegnamento in relazione alle differenze individuali	19	6.1	20.9	44.8	28.2
Fattore 6 – validità della valutazione					
I risultati della valutazione sono affidabili	20	8.5	48.5	38.7	4.3
I risultati della valutazione sono coerenti	21	5.5	49.7	36.8	8
Si può fare affidamento sui risultati della valutazione	22	4.9	49.1	41.7	4.3
Irrelevant					
Fattore 7 – valutazione negativa					
Costringe a insegnare in modo contrario alle proprie convinzioni	23	47.2	39.3	11	2.5
È ingiusta nei confronti degli studenti	24	33.8	42.9	17.2	6.1
Interferisce con l'insegnamento	25	33.2	37.4	22.7	6.7
Fattore 8 – ignorare la valutazione					
Gli insegnanti utilizzano poco i risultati	26	11	30.8	38	20.2
I risultati della valutazione sono archiviati e ignorati	27	26.4	30.7	28.8	14.1
Ha un impatto minimo sull'insegnamento	28	38.7	37.4	17.2	6.7
Fattore 9 – imprecisione della valutazione					
I risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con cautela	29	3.1	23.2	43.6	30.1
Gli insegnanti dovrebbero tener conto delle imprecisioni in tutti i processi valutativi	30	3.1	17.1	38.7	41.1
È un processo impreciso	31	15.4	42.9	31.3	10.4

Fig. 3 - Percentuali di accordo medio-alto per concezione valutativa (N = 163)



L'indagine sul legame tra esperienza valutativa pregressa e concezioni sull'*assessment*, condotta tramite quesiti integrativi nel questionario 2024-25, ha inizialmente esplorato la percezione complessiva (item 33). La maggioranza (59.4%) ha riferito un'esperienza positiva, una quota significativa (40.6%) negativa.

Chi ha valutato positivamente ha quantificato tale positività su scala Likert a sei punti (da 1 = per niente a 6 = moltissimo) con il 95% attestato sui livelli superiori. Tra chi ha espresso negatività, si osserva una distribuzione eterogenea: il 57.1% indica una negatività moderata, il 42.9% più contenuta.

Questi dati suggeriscono un legame tra il vissuto pregresso con la valutazione in qualità di studenti e la prospettiva attuale degli aspiranti docenti nei confronti dell'*assessment* (Rosa & Ciani, 2023; Pastore & Pentassuglia, 2015).

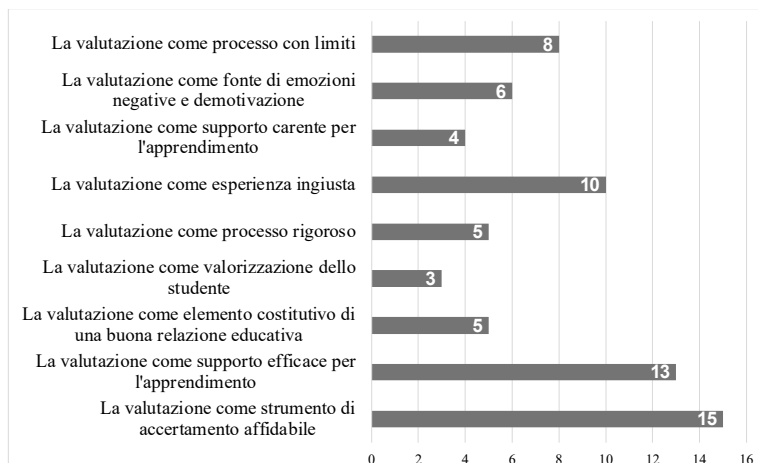
Successivamente, un quesito aperto sulle motivazioni delle valutazioni esperienziali pregresse è stato analizzato tramite categorizzazione manuale. La procedura ha previsto un'analisi iniziale indipendente da parte dei tre autori per generare categorie preliminari, seguita da un confronto per definire quelle definitive. Queste sono state applicate congiuntamente a un campione per uniformare l'interpretazione. Infine, i dati sono stati rianalizzati indipendentemente, con eventuali discordanze risolte tramite confronto finale per una interpretazione condivisa (Benvenuto, 2018).

L'analisi tematica del contenuto delle motivazioni fornite dagli studenti (N = 69) rivela una distribuzione polarizzata delle percezioni, con una prevalenza di vissuti positivi (N = 41) rispetto a quelli negativi (N = 28).

Tra coloro che hanno descritto un'esperienza positiva, il tema più ricorrente è *la valutazione come strumento di accertamento affidabile* (N = 15). Segue, con una frequenza significativa, *la valutazione come supporto efficace per l'apprendimento* (N=13), evidenziando il valore attribuito al *feedback* costruttivo e alla chiarezza dei criteri valutativi. Ulteriori elementi che contribuiscono a un'esperienza positiva, seppur con minore frequenza, includono *la valutazione come elemento costitutivo di una buona relazione educativa* (N = 5), *la valutazione come processo rigoroso* (N = 5), e *la valutazione come valorizzazione dello studente* (N = 3).

Per quanto concerne le esperienze negative, il tema predominante è *la valutazione come esperienza ingiusta* (N = 10): nucleo tematico che riflette la frustrazione degli studenti di fronte a valutazioni ritenute non allineate al proprio impegno. Un'altra dimensione rilevante è rappresentata dalla *valutazione come processo con limiti* (N = 8), che include critiche relative all'eccessiva focalizzazione sul voto e a dinamiche di confronto percepite come ingiuste. Seguono, con minore incidenza, *la valutazione come fonte di emozioni negative e demotivazione* (N = 6) e *la valutazione come supporto carente per l'apprendimento* (N = 4) (Rosa & Ciani, 2023; Thompson, 1992; Tabachnick & Zeicher, 1984; Feiman-Nemser, 1983) (Fig. 4).

Fig. 4 - Categorie tematiche ottenute dall'analisi di contenuto e relative occorrenze (N = 69)



A titolo esemplificativo, le Figure 5 e 6 presentano una selezione di risposte, categorizzate in relazione ai nuclei tematici precedentemente identificati e

distinte in base alla valenza affettiva espressa: esperienze positive; esperienze negative.

Fig. 5 - Estratti di risposte per categoria tematica su esperienze positive con la valutazione

La valutazione come processo rigoroso	“Credo che gli insegnanti utilizzino metodi valutativi coerenti sia rispetto alla disciplina che alla mia preparazione personale in sede di verifica”. “Gli insegnanti erano preparati e capaci di effettuare valutazioni corrette. Sono sempre stati equilibrati nei miei confronti e ritengo non abbiano fatto errori”.
La valutazione come valorizzazione dello studente	“La valutazione è stato un modo che mi ha permesso di riconoscere le mie capacità, il mio impegno e i miei traguardi. Allora stesso tempo ho compreso meglio i miei punti di forza, le aree in cui eccello. Inoltre, la valutazione mi ha aiutato a rafforzare la motivazione, a proseguire il mio percorso di studi e a credere sulle mie capacità di affrontare sfide future”. “Durante il processo di valutazione, i commenti forniti non solo hanno evidenziato le aree in cui potevo migliorare, ma hanno sottolineato i miei punti di forza. Questo approccio equilibrato è stato molto motivante, poiché mi ha permesso di riconoscere ciò che stavo facendo bene e male”.
La valutazione come elemento costitutivo di una buona relazione educativa	“Ho avuto insegnanti che sapessero tener conto di tutte le diverse variabili che caratterizzavano un alunno (situazione emotiva, familiare, ecc.). Sono riusciti poi a farci sentire in un ambiente confortevole e sicuro”. “Gli insegnanti si sono sempre mostrati volenterosi prima nel farci comprendere e sviluppare competenze, senza interessarsi in primo piano del voto”.
La valutazione come supporto efficace per l'apprendimento	“Le diverse valutazioni mi hanno permesso di capire quale metodo di studio adottare, cosa modificare anche rispetto alle diverse discipline e come migliorare le mie performance”. “Dalle valutazioni ricevute ho potuto capire lacune, mancanze e punti di forza su cui far leva. Le valutazioni erano oggettive, i voti erano quelli che meritavo: siano essi inferiori o superiori al 6”.
La valutazione come strumento di accertamento affidabile	“Ho sempre ritenuto le valutazioni ricevute coerenti con il mio impegno e le conoscenze acquisite”. “Ho ricevuto valutazioni sempre coerenti con le competenze che avevo sviluppato, aiutandomi a capire meglio i miei progressi”.

La triangolazione di dati quantitativi e qualitativi rivela una forte coerenza nelle concezioni valutative degli aspiranti docenti. Prevale nettamente l'idea di *improvement*, confermata dall'enfasi sull'utilità e affidabilità della valutazione per l'apprendimento. L'accordo sulla *student accountability* si lega

all'affidabilità, ma con riserve su equità e coerenza. La *school accountability* riceve un sostegno moderato, indirettamente legato alla percezione di giustizia valutativa. Infine, la concezione di *irrelevant* è decisamente respinta, con ampie motivazioni qualitative sull'impatto significativo della valutazione.

Fig. 6 - Estratti di risposte per categoria tematica su esperienze negative con la valutazione

La valutazione come processo con limiti	“L'utilizzo di una valutazione esclusivamente orale o scritta potrebbe mostrare dei risultati distorti rispetto alla realtà, in quanto non è detto che l'apprendimento sia effettivamente stato significativo”. “Tropo spesso si tiene conto solo delle risposte corrette e non del percorso che ha portato a sbagliare o a raggiungere anche le piccole conquiste”.
La valutazione come fonte di emozioni negative e demotivazione	“Mi sentivo giudicato più per i voti che per l'impegno o i progressi fatti. La pressione di ottenere sempre buoni voti generava ansia, influenzando negativamente la mia motivazione e il piacere di imparare. Molto spesso, mi sentivo paragonata agli altri, senza che venissero riconosciuti i miei sforzi o il mio stile di apprendimento”. “A scuola sentivo una forte pressione legata alla paura di fallire, che mi metteva costantemente sotto stress e il sistema sembrava concentrarsi troppo sui voti piuttosto che sul mio apprendimento reale, e mancava spesso un feedback costruttivo che mi aiutasse a migliorare. Il continuo confronto con i miei compagni, poi, alimentava insicurezze e una competizione che trovavo malsana”.
La valutazione come supporto carente per l'apprendimento	“I docenti erano più focalizzati sul cercare di ottenere voti alti che sull'apprendimento degli studenti in sé. Molto spesso i docenti, pur di avere voti alti e la reputazione di buon docente che ha voti alti, arrivavano addirittura ad essere cattivi”. “I docenti non avevano la passione di far apprendere gli alunni con entusiasmo la materia insegnata”.
La valutazione come esperienza ingiusta	“La loro valutazione era limitata al voto e non alle capacità olistiche del soggetto e tendevano a far primeggiare chi per loro era più portato e a tener dietro chi invece aveva bisogno di più tempo per apprendere”. “La valutazione non è sempre stata coerente al mio impegno e al sapere. Questo a volte ha modificato il mio modo di vedere sia la scuola sia il metodo valutativo, non sempre così oggettivo”.

Conclusioni

La ricerca ha delineato e implementato un percorso formativo strutturato in tre fasi sinergiche, utili a promuovere l'adozione di approcci valutativi scientificamente rigorosi e pedagogicamente sostenibili (Boud, 2000). In primo luogo,

attraverso discussioni guidate in aula ispirate ai principi di Flavell (1977), si è mirato alla decostruzione delle concezioni ingenue in merito a dimensioni cruciali della valutazione, stimolando la consapevolezza metacognitiva e il confronto critico con evidenze empiriche. Successivamente, l'integrazione di laboratori didattici esperienziali (Schön, 1987) e attività collaborative di *peer review* (Tammaro & Gragnaniello, 2024; Cartney, 2010) ha offerto opportunità concrete per l'apprendimento attivo di modelli e strumenti valutativi efficaci, favorendo la riflessione sulle problematiche connesse e lo sviluppo di una comprensione approfondita dei criteri di validità e attendibilità.

In definitiva, questa indagine si configura come un contributo significativo alla ri-generazione dell'HE verso una maggiore sostenibilità pedagogica, fornendo un modello di intervento formativo mirato allo sviluppo di competenze valutative avanzate nei futuri professionisti dell'educazione, capaci di orientare le proprie pratiche su basi teoriche solide e consapevoli (Baldacci, 2023; Trinchero, 2023).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti, *LLL*, 19(42), 7-13. Doi: 10.19241/lll.v19i42.746.
- Benvenuto, G. (2018). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Carocci.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167. Doi: 10.1080/713695728.
- Brown, G.T.L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99(1), 166-170. Doi: 10.2466/PRO.99.5.166-170.
- Brown, G.T.L., Gebriel, A., Michaelides, M.P. (2019). Teachers' conceptions of assessment: a global phenomenon or a global localism. *Frontiers in education*, 4(16), 1-13. Doi: 10.3389/feduc.2019.00016.
- Cartney, P. (2010). Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 551-564. Doi: 10.1080/02602931003632381.
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Mondadori.
- Christersson, C., Staaf, P., Braekhus, S., Stjernqvist, R., Pusineri, A.G., Giovani, C., Mainelli, X.U. (2019). *Promoting active learning in universities*.
- Ciani, A., Rosa, A. (2021). CONVAL: validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione. *LLL*, 17(39), 9-113. Doi: 10.19241/lll.v17i39.648.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249. Doi: 10.1007/s10648-011-9191-6.
- Coggi, C., Pizzorno, M.C. (2017). La valutazione formativa in Università. In A.M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 37-58). Pensa MultiMedia.

- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. FrancoAngeli.
- Decreto Legislativo 10 agosto 2018, n. 101. *Disposizioni per l'adeguamento della normativa nazionale alle disposizioni del 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, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati)*.
- Di Palma, D., Belfiore, P. (2023). La trasformazione didattica universitaria ai tempi del Covid-19: un'opportunità di innovazione? *Formazione & Insegnamento*, XVIII(1), 281-293. Doi: 10.7346/-fei-XVIII-01-20_23.
- Earl, L.M. (2013). *Assessment as Learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin.
- EFFECT (2019). *Promoting a European dimensions to teaching enhancement. A feasibility study from the European forum for enhanced collaboration in teaching (EF-FECT) project*.
- Fajet, W., Bello, M., Leftwich, S.A., Mesler, J.L., Shaver, A.N. (2005). Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 717-727. Doi: 10.1016/j.tate.2005.05.002.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In Shulman, L., Sykes, G. (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp.150-171). Longman.
- Flavell, J.H. (1977). *Cognitive Development*. Prentice-Hall Press.
- Gagnaniello, D. (2024). Assessment conceptions: data and reflections from future teachers. *Q-Times*, XVI(3), 971-983.
- Gagnaniello, D., Tammaro, R. (2024). Il Sustainable Assessment: una ricerca-azione tra futuri docenti. *Articolo* 33(5), 37-43.
- Grion, V. (2008). Qualità della didattica universitaria e formazione iniziale degli insegnanti. In Biasin, C. (Ed.), *La responsabilità sociale dell'università per le professioni* (pp. 269-281). Pensa MultiMedia.
- Hermanas, R., Van Braak, J., Van Keer, H. (2008). Development of the beliefs about primary education scale: distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and teacher education*, 24(1), 127-139. Doi: 10.1016/j.tate.2006.11.007.
- Jorgensen, T. (2019). Digital skills. Where universities matter. *Learning & Teaching Paper* (EUA).
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.
- Lam, R. (2016). Assessment as learning: Examining a cycle of teaching, learning, and assessment of writing in the portfolio-based classroom. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1900-1917. Doi: 10.1080/03075079.2014.999317.
- Lisimberti, C. (2015). Impiegare gli strumenti di rilevazione: approfondimenti operativi. In Montalbetti, K., Lisimberti, C. (Eds.), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti* (pp.83-127). Pensa MultiMedia.
- Marton, F. (1981). Phenomenography-describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.

- McMillan, J.H. (2001). *Essential assessment concepts for teachers and administrators*. Corwin.
- Notti, A.M. (2023). Riflessioni conclusive: la valutazione come funzione regolativa del processo educativo. In Notti, A.M., & Tammaro, R. (eds.), *Docimologia Oggi. Manuale per docenti e futuri docenti* (265-273). Pensa MultiMedia.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030. The OECD learning compass 2030*. Parigi: OECD Publishing.
- Pastore, S., Pentassuglia, M. (2015). “Another brick in the wall”? Concezioni degli insegnanti sulla valutazione: il punto di vista di chi è in formazione. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 249-264.
- Pentucci, M. (2024). La percezione degli insegnanti sulle funzioni della valutazione e sul potenziale trasformativo e metacognitivo del feedback. *Annali online della Didattica e della Formazione Docenti*, 16(28), 159-172.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sikula J., Buttery, T. J., Guyton, E. (eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Educators* (pp.102-119). Macmillan Library.
- Rosa, A., Ciani, A. (2023). Esperienza valutativa e concezioni sulla valutazione: una ricerca empirica con futuri insegnanti di scuola secondaria. *QTimes*, XV(3), 278-293.
- Salomoni, P., Sancassani, S. (2018). *Ecosistemi digitali come driver di innovazione didattica. I Magnifici incontri. CRUI 2018, Piano Nazionale Università Digitale*.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey.
- Scierri, I.D.M. (2023). Per una valutazione centrata sull’allievo: framework teorico e primi risultati di un’indagine su concezioni e strategie valutative degli insegnanti. *LLL*, 19(42), 83-101. Doi: 10.19241/lll.v19i42.754.
- Scierri, I.D.M. (2024). Perché valuto? Costruzione e validazione della scala delle concezioni valutative degli insegnanti (CoVI). *Ricerche di Pedagogia e Didattica-Journal of Theories and Research in Education* 19(1), 109-128. Doi: 10.6092/issn.1970-2221/19258.
- Tabachnick, B. & Zeichner, Kenneth. (1984). The Impact of the Student Teaching Experience on the Development of Teacher Perspectives. *Journal of Teacher Education - J TEACH EDUC.*, 35, 28-36. Doi: 10.1177/002248718403500608.
- Tammaro, R., Gragnaniello, D. (2024). La sfida dei docenti: dalla valutazione tradizionale all’assessment for learning, tra concezioni e buone pratiche. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, XVI(1), 1-12.
- Thompson, A.G. (1992). Teachers’ beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In Grouws, D.A. (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp.127-146). New York: Macmillan.
- Trinchero, R. (2023). Assessment as learning in università. Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 108-117. Doi: 10.7346/PO-012023-12.
- Viganò, R. (2017). Qualità e professione docente: la valutazione come risorsa. *Edetania: Estudios y propuestas socioeducativos*, 52, 269-285.
- World Economic Forum. (2023). *The Future of Jobs Report 2023*. Ginevra: World Economic Forum.

Virtual English LAB: The Impact of Virtual Worlds on English Language Learning and Life Skills in Higher Education

*Alfonso Filippone**, *Maria Ermelinda De Carlo***, *Raffaele Di Fuccio****

Abstract

This study investigates the impact of immersive three-dimensional virtual environments on language learning and professional skills development in Higher Education. Grounded in constructivist and socio-cultural pedagogies, the research explores the implementation of the *English LAB Virtual World* – FrameVR-based educational platform – within two university-level English language laboratory courses for future primary school teachers. Adopting a quasi-experimental, mixed-methods design, the study analyzes learning outcomes, motivation, life skills, and perceived usability through validated tools: Cambridge Assessment-aligned tests (A2/B1), the MSLQ, the LiSST scale, and the SUS questionnaire. The experimental group, engaged in blended learning within the immersive environment, demonstrated statistically significant improvements in grammar, vocabulary, listening, and speaking skills ($p < 0.001$), alongside enhanced intrinsic motivation and substantial growth in life skills domains such as critical thinking,

* PhD student in Digital Transformation (curriculum Education), Department of Psychology and Education, Pegaso University, Italy, and Contract Professor at DAFNE, DISTUM and Medical Area Departments, University of Foggia, Italy. Corresponding author: e-mail: alfonso.filippone@unipegaso.it, alfonso.filippone@unifg.it.

** RTD-B in Experimental Pedagogy, Department of Psychology and Education, Pegaso University, Italy.

*** Associate Professor in Teaching and Special Pedagogy, Department of Psychology and Education, Pegaso University, Italy.

The article is the result of discussion and scientific collaboration among the authors. However, the attribution of scientific responsibility is as follows: A. Filippone, paragraphs 1, 2.2, 2.4, 3, 4, 5 and 6, as well as the supervision of the article and the creation of the virtual world; M.E. De Carlo, paragraph 1 and 6; R. Di Fuccio, paragraph 2.1, 2.3 and 6.

Excellence and Innovation in Learning and Teaching (ISSNe 2499-507X), 2025, 1

Doi: 10.3280/exioa1-2025oa20579

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

collaboration, and self-efficacy. Correlational analyses revealed strong associations between perceived usability, motivation, and transversal skills development. Qualitative data from focus groups further confirmed the transformative nature of immersive learning, emphasizing engagement, agency, and collaborative dynamics. The findings support the potential of Virtual Worlds to function not only as linguistic learning platforms but also as pedagogical ecosystems for developing 21st-century competencies. This research contributes to the evolving paradigm of the Eduverse, suggesting that virtual environments – when purposefully designed and pedagogically structured – can act as strategic enablers of inclusive, student-centered, and transformative learning in Higher Education.

Keywords: Immersive Learning; Virtual Worlds; Language Education; Teacher Training; Life Skills

Article submitted: 13/04/2025; accepted: 21/06/2025

1. Introduction

In recent years, higher education has been facing highly complex challenges mainly related to digital transformation, the demand for more engaging learning environments and the need to develop transversal skills in future education professionals. In this context, the digitalization of training processes can no longer be conceived as a mere technological transposition of traditional models, but must represent a strategic lever for the construction of authentic, participatory learning environments capable of promoting transferable skills (Redecker, 2017).

In parallel, the paradigm of *immersive learning* has emerged, which identifies three-dimensional (3D), augmented or virtual contexts as a potentially transformative space for the educational experience (Dede, 2009). These environments are characterized by the possibility of simultaneously activating cognitive, affective and social components, making learning closer to real situations, more motivating and more student-centred. Empirical evidence suggests that the integration of immersive environments in university teaching can facilitate active involvement, metacognitive reflection and the personalization of training paths (Johnson-Glenberg, 2018; Radianti et al., 2020).

In the specific context of initial teacher training, these approaches are particularly relevant, in fact, they offer the opportunity to experiment with simulated professional situations, to develop problem solving and

communication skills, to increase perceived self-efficacy in interacting with the teaching environment, and in this direction, numerous studies have highlighted the formative potential of virtual worlds for the promotion of linguistic, pedagogical and socio-relational skills (Filippone et al., 2024; Grivokostopoulou et al., 2020).

This work is therefore part of the research aimed at exploring the impact of the use of immersive virtual environments within Higher Education, with particular reference to the teaching of the English language aimed at university students training to teach in primary schools.

2. Theoretical framework of reference

2.1 Educational innovation and immersive environments in higher education

Teaching innovation in the university environment can no longer ignore a radical rethinking of learning methodologies and environments. In fact, in line with the principles of the constructivist and socio-cultural approach (Vygotskij, 1978), attention has shifted from the one-way transmission of knowledge to educational models centered on the student, on collaboration and on active learning. In a decidedly transformative perspective, immersive technologies – such as 3D virtual worlds – represent not only technical tools, but real pedagogical environments capable of transforming the educational relationship and enabling innovative teaching practices in a radical paradigm shift (Garrison & Akyol, 2013).

Virtual Worlds are interactive and persistent three-dimensional digital environments, designed to simulate real or imaginary contexts in which users, represented by avatars, can interact with each other and with virtual objects in real time. These environments are configured as immersive and participatory spaces capable of promoting experiential learning, peer collaboration and the development of transversal skills such as problem solving, effective communication and adaptability (Filippone et al., 2023).

They are learning spaces characterized by teaching materials, interactive games to enhance learning, materials for assessing learning and metacognitive reflection, virtual places in which to meet to co-construct learning through cooperative study, simulating the school environment, reachable, however, at any time of the day so as to encourage the personal study process (Filippone et al., 2023/a).

Virtual Worlds can be enhanced with the presence of Intelligent Tutoring Systems (ITS) in order to support self-reflective and adaptive learning so as to improve autonomous study processes (Filippone et al., 2024).

Numerous studies have highlighted how the use of virtual environments can promote experiential learning, the personalization of the training path, engagement and the enhancement of perceived self-efficacy (Merchant et al., 2014; Radianti et al., 2020), and in particular, the immersive simulations and interaction dynamics that characterize these digital spaces offer students the opportunity to *experience* complex learning situations, thus enhancing the ability to transfer knowledge into real or plausible contexts.

In the field of language teaching, virtual worlds are configured as privileged environments for the authentic use of language, encouraging interaction between peers and overcoming psychological barriers linked to linguistic performance (Peterson, 2016), so that learning occurs not only through exposure to linguistic content, but also through the construction of meanings in authentic social and communicative contexts, enhancing the affective and motivational dimensions of the educational experience (Schwienhorst, 2002).

In the context of initial teacher training, the adoption of immersive environments therefore takes on a strategic value: on the one hand, it offers students an opportunity for linguistic and metacognitive growth; on the other, it introduces them to innovative teaching models that they can in turn re-propose in school, contributing to building an educational ecosystem more consistent with contemporary challenges.

2.2 *Virtual worlds and language teaching*

Educational research has increasingly highlighted how three-dimensional virtual worlds can constitute favourable environments for language learning, thanks to the possibility of integrating the use of language in authentic and dynamic social contexts (Schwienhorst, 2002; Peterson, 2016) by configuring environments, modelled on the paradigm of social interaction and realistic simulation, which allow the student to take on an active role in the construction of linguistic meaning, and favour a communicative and situated approach, in line with the principles of the *Task-Based Approach* and *Constructivism-Based Language Learning* (Richards & Rodgers, 2014).

Learning experiences that take place within virtual worlds stand out for their ability to overcome the barriers of the frontal lesson, creating situations in which students can explore, collaborate and reflect on the use of language in an engaging and emotionally significant way (Dede, 2009; Merchant et al., 2014), characteristics that are particularly effective in strengthening

communicative and pragmatic-discursive competence, which represents a key objective in the training of future language teachers.

2.3 Adaptive Learning and 3D environments

3D environment lends itself naturally to adaptive learning strategies, understood as the personalization of the educational path based on the needs, levels and cognitive styles of the student (Johnson-Glenberg, 2018). In virtual worlds, the learner has the opportunity to move autonomously, choose alternative paths, repeat exercises in asynchronous mode and interact with objects or scenarios that stimulate complex cognitive processes, and this contributes to the development of greater autonomy, metacognition and awareness of one's own progress.

In particular, three-dimensional virtual environments stimulate a series of complex cognitive processes, such as problem solving, working memory, critical thinking and metacognition. The immersive interaction with virtual objects and scenarios, combined with the collaborative dimension, activates cognitive strategies of analysis, planning and decision making, typical of experiential learning (Filippone et al., 2023/a, Filippone et al., 2024).

Digital escape rooms, in virtual environments organized in this way, for example, present students with authentic tasks that require the simultaneous activation of selective attention, logical inference, cognitive flexibility, and metacognitive monitoring. Furthermore, continuous feedback and a motivating narrative context help strengthen the links between declarative and procedural learning (Bevilacqua & Filippone, 2023).

Furthermore, adaptive learning in 3D environments can be enhanced through integration with intelligent feedback and monitoring systems, such as tutoring systems or analytics dashboards, which promote self-regulation and reflection on one's own learning path (Filippone et al., 2024), making three-dimensionality not a simple graphic element, but a cognitive and relational component of the learning environment.

2.4 Life skills and motivation: indicators for transformative learning

Transformative learning in advanced educational contexts is often associated with the development of life skills and the presence of high levels of intrinsic motivation (Mezirow, 2003; Deci & Ryan, 2000).

Life skills, as defined by the World Health Organization (1997), include a set of cognitive, emotional and social abilities that allow individuals to effectively face the challenges of daily life and their relevance in the educational field has been reiterated in numerous studies, which underline

their predictive role with respect to personal, academic and professional success (Kennedy et al., 2014; Pearson et al., 2020).

There are many consolidated tools that investigate these life skills, such as the *Life Skills Assessment Scale* (LSAS), the *CSSL Life Skills Core Tool* and the *Life Skills Survey Tool* (LiSST), with particular attention to dimensions such as effective communication, collaboration, critical thinking and problem solving. The LiSST, in particular, is a more compact and operational tool, aimed at measuring the perceived pre-post change and structured on four key domains - *Positive Mindset*, *Interpersonal Skills*, *Higher-Order Thinking* and *Community Mindset* - equipped with measurable items on a 5-point Likert scale, with empirical validation, and compared to the other scales mentioned above, it is ideal for university educational contexts. In parallel, there are also numerous tools for motivation that are the basis of exploration in its metacognitive and affective dimension, such as the *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ scale), which has proven to be reliable in measuring perceived self-efficacy and the value attributed to the task, especially in the university context (Pintrich et al., 1993).

2.4 Eduverse and teacher-student integration

The evolution of virtual worlds towards stable, persistent and socially shared educational environments has led to the definition of the concept of Eduverse, understood as an immersive and interconnected educational universe in which students and teachers co-construct knowledge in real time (Filippone et al., 2023/a), a model that overcomes the dichotomy between physical classroom and digital environment, proposing a space in which social presence, synchronous interaction and cooperation represent founding elements of the educational process.

In the Eduverse, the teacher assumes the role of facilitator, mentor and reflective observer, capable of accompanying the student in personalized and significant learning experiences, where the teacher-student interaction shifts from a transmissive model to a dialogic and relational one, based on trust, autonomy and constructive dialogue. These characteristics make the Eduverse a privileged framework for experimenting with innovative teaching methodologies, especially in the initial training of teachers.

3. Aim and methodological approach

In light of the most recent theoretical reflections and empirical evidence emerging from the scientific literature on the topic of immersive learning, this

study aims to investigate the teaching effectiveness of a 3D virtual environment called *English LAB Virtual World*¹, designed on the FrameVR platform and integrated into the courses “English Language Laboratory I” and “English Language Laboratory II” of the Degree Course in Primary Education Sciences at the University of Foggia.

The educational intervention is part of the training practices aimed at the initial preparation of future teachers and intends to explore the transformative potential of virtual worlds in the field of teaching/learning of the English language with a focus on the possibility of promoting transformative and cooperative learning, highly motivating, thanks to the use of immersive digital environments capable of supporting interaction, active experimentation and self-regulation of the cognitive process. The experimentation involved a quasi-experimental design with an experimental group and a control group, in fact while the experimental group integrated in-person teaching with immersive experiences in the virtual world, the control group followed only the traditional classroom path.

The central aim of the research was to analyse how the English LAB Virtual World environment affects the effectiveness of students’ language learning, with particular reference to four fundamental areas: grammar, vocabulary, listening and speaking, assessed through tools inspired by the official A2 (Elementary, KET) level tests for the first year cohort and B1 (Preliminary, PET) for the second year cohort produced by Cambridge Assessment. In parallel, the study aimed to measure any changes in levels of motivation for learning, using the motivational section of the *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich et al., 1993), recognised for its reliability in measuring motivational constructs such as task orientation, task value and self-efficacy beliefs.

Alongside the motivational dimension, the research project paid attention to the development of transversal skills (*life skills*), detected through the use of the LiSST (IYF, 2022), an internationally validated tool, and to the perception of the usability of the immersive environment, which was measured using an adapted version of the *System Usability Scale* (Brooke, 1996), appropriately calibrated to the context of 3D virtual reality.

Further qualitative investigation was ensured by conducting exploratory focus groups aimed at collecting the subjective perceptions of students with respect to the experience carried out in the virtual world, paying particular attention to the training experience, the perceived quality of the environment, the sense of engagement and the degree of active and conscious participation.

¹ The virtual world is available at <https://framevr.io/englishlabs>. To access it, you need a password that you can request from the corresponding author.

The methodological approach adopted is quasi-experimental, with a pre-post design and control group, according to a transformative and comparative perspective that aims not only to measure the effectiveness of the results, but also to understand the processes underlying the construction of didactic innovation, an approach based on a student-centered educational paradigm, which values experience, the personalization of paths and the use of immersive technologies as enabling tools for meaningful learning.

3.1 Sample

The sample of this research is composed of 430 students enrolled in the Degree Course in Primary Education Sciences at the University of Foggia, organized into two cohorts based on the year of the course and further into two experimental and control groups, according to a quasi-experimental design with balanced assignment (Table 1).

Table 1 – Composition of the sample subject to experimental research

Year	Group	Total	Female	Male	Mean Age	SD Age
1st Year	Experimental	112	108	4	21,2	1,1
1st Year	Control	112	108	4	21,3	1,0
2nd Year	Experimental	103	100	3	22,1	1,2
2nd Year	Control	103	101	2	22,0	1,1

The table summarizes the distribution of the sample by year of study and experimental or control group, indicating the total number of participants for each group, the breakdown by gender (males and females), the mean age and the standard deviation. The data confirm the prevalent female presence in primary education courses, as well as the homogeneity of demographic variables between groups, a configuration that guaranteed the balance between experimental conditions, minimizing the risk of bias related to the composition of the sample.

3.2 Context and virtual setting

The training path, for the experimental group, was carried out in blended mode, combining in-person activities with immersive experiences within the *English LAB Virtual World*, a 3D space designed using the FrameVR platform, not limited to merely reproducing a physical space, but configured as an interactive and dynamic learning ecosystem, oriented towards the personalization of the educational experience.

The virtual world has welcomed within it a multiplicity of functional and thematic environments, each aimed at supporting specific aspects of language learning, where the presence of an interactive virtual classroom has represented the fulcrum of synchronous meetings between teachers and students, favoring the establishment of a dialogic and collaborative teaching. Within the world, students have been able to explore environments dedicated to the in-depth study of grammar, vocabulary and the communicative use of the English language, structured according to a constructivist approach and oriented towards the development of linguistic skills through experiential activities.

A particularly notable element was the design of a learning escape room, conceived according to the principles of cooperative learning, in which students were asked to solve linguistic tasks in a collaborative manner, generating a space capable of promoting the development of soft skills and consolidating linguistic abilities through gamification and the playful-didactic dimension.

Furthermore, the virtual world was equipped with informal spaces for socialization, designed to strengthen the sense of belonging to the learning community, promote spontaneous interaction between peers facilitated thanks to the continuous and asynchronous accessibility to the environment that allowed students to independently manage the times and methods of using the contents, promoting personalized learning that can be adapted to different cognitive styles and individual rhythms.

3.3 Detection tools

To evaluate the dimensions under investigation, the following validated and scientifically recognized tools were used specifically:

- the motivational section of the *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), composed of 31 items on a 7-point Likert scale, divided into sub-dimensions such as self-efficacy, task value and goal orientation (Pintrich et al., 1993), for the evaluation of learning motivation;
- the *Life Skills Survey Tool* – LiSST (IYF, 2022), which evaluates 14 skills on a 5-point Likert scale, divided into four areas: positive mindset, interpersonal skills, higher-order thinking and community mindset, for the evaluation of *life skills*;
- assessment tests – pre-post – inspired by the official A2 (Elementary) level tests for the first year cohort and B1 (Preliminary, PET) for the second year cohort published by Cambridge Assessment, focused on the four English skills (*Reading, Writing, Listening and Speaking*);

- the *System Usability Scale* (SUS), adapted to the context of educational virtual worlds (Brooke, 1996) to evaluate perceived usability;
- focus groups conducted with a semi-structured outline on a representative sample of students from the experimental groups, whose collected data were subjected to thematic analysis according to the procedure proposed by Braun and Clarke (2006).

3.4 Procedure

In the framework of the educational experimentation conducted, the research design was structured into three distinct phases, each with a strategic function to ensure the methodological solidity and pedagogical relevance of the intervention.

In a first phase, called Pre-test (T0), an initial survey was carried out through the administration of a battery of standardized instruments to all participants and specifically, linguistic tests were used to measure previous disciplinary skills, the MSLQ questionnaire to investigate motivational profiles, and a validated scale for the evaluation of *life skills*, in order to collect baseline data useful for comparison with subsequent measurements.

The second phase represented the heart of the experimental intervention, divided into a period of six weeks, a time span in which the sample was divided into two groups (experimental and control); the experimental group participated in both traditional in-person teaching activities and in a complementary path carried out within an immersive virtual environment called English LAB Virtual World, freely accessible and designed to enhance interaction, cooperation and active involvement through 3D and gamified learning experiences, while the control group continued to follow exclusively the classroom lessons, without accessing any training experience in the virtual world, thus maintaining a conventional teaching condition.

Finally, in the third phase, called Post-test (T1), the entire set of tools administered in the initial phase was replicated, to allow a comparative evaluation of the results, where only the experimental group was administered the SUS (System Usability Scale) with the aim of detecting the perception of usability of the virtual world. To integrate the quantitative data, qualitative focus groups were conducted with the participants, with the aim of collecting reflections, perceptions and subjective experiences regarding the use of the virtual world and the entire learning path.

This mixed approach allowed us to explore the effectiveness of the intervention on multiple levels: cognitive, motivational, relational and metacognitive.

3.5 Data analysis

The analysis of the collected data was conducted according to a mixed methodological approach, integrating quantitative and qualitative tools in order to provide an in-depth and detailed understanding of the observed phenomena.

As regards the quantitative component, descriptive statistics techniques were used (including mean, standard deviation and percentage variations) to provide an initial summary of the trends that emerged; to evaluate the effectiveness of the educational interventions, the t-test for paired samples was used, in order to compare the pre- and post-intervention scores within the experimental groups, so as to detect significant variations attributable to the experiment itself; and to explore any differences between distinct groups – such as the year of the course or the experimental group to which they belong – independent samples t-tests and two-way analysis of variance (Two-Way ANOVA) were used, which allowed us to evaluate the interaction between factors and the main effect of each independent variable.

To complete the quantitative investigation, a correlation analysis was conducted using the Spearman coefficient, suitable for ordinal and not necessarily normally distributed data, which allowed us to explore the interrelations between the main dimensions under examination – motivation, life skills, perceived usability and language learning results – highlighting any significant connections and helping to outline a complex but coherent picture of the effects of the educational intervention.

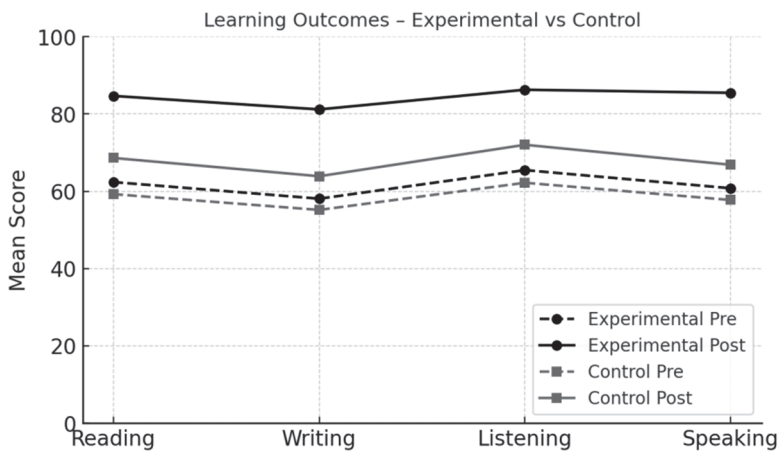
In parallel, the qualitative analysis was developed according to an inductive thematic approach, in line with what was proposed by Braun and Clarke (2006), through a systematic process of open coding of the data, emergence of thematic categories and subsequent construction of conceptual maps in order to enhance the voice of the students involved, capturing nuances and perceptions that would not have been detectable with quantitative techniques alone. The textual data collected through focus groups and reflective tools were read in an interpretative key, favoring the identification of recurring nuclei of meaning, strengths and perceived critical points, as well as the representation of the experiential and identity transformations that matured in the learning process.

The integration between the two perspectives – quantitative and qualitative – has favored an in-depth analysis of the educational dynamics emerging from the use of immersive virtual environments, returning not only objective data, but also a rich narrative and experiential heritage, crucial for a reflection based on the processes of didactic innovation in Higher Education.

4. Results

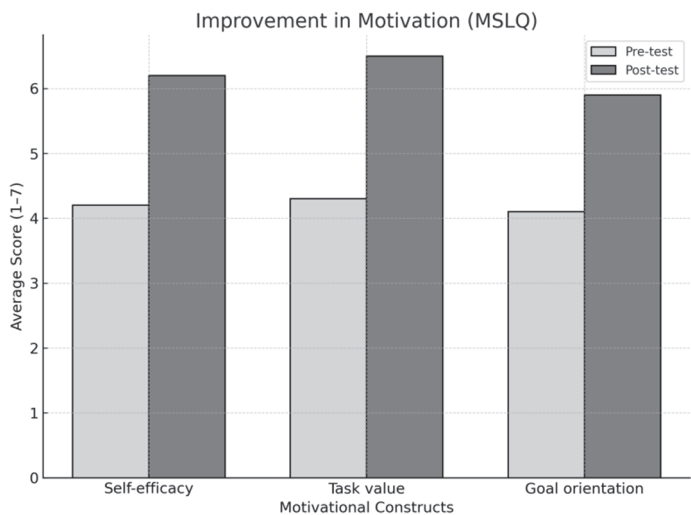
The quantitative analysis of the scores obtained in the linguistic tests administered before and after the training intervention highlighted a statistically significant improvement in the four areas evaluated – *Reading*, *Writing*, *Listening* and *Speaking* – in the experimental group compared to the control group. The data, subjected to t-tests for paired (intra-group) and independent (inter-group) samples, showed levels of significance lower than $p < 0.001$ in all the areas analyzed, attesting to the effectiveness of the training experience mediated by the immersive environment, and, in particular, in the experimental group, the average scores, normalized on a base of 100, went from 62.4 to 84.7 for grammar, from 58.1 to 81.2 for vocabulary, from 65.5 to 86.3 for listening, and from 60.8 to 85.5 for oral production, with a contextual decrease in the standard deviation, demonstrating greater homogeneity in the learning levels achieved (Figure 1).

Figure 1 – Learning Outcomes



The improvement in language skills was accompanied by a significant increase in learning motivation, measured using the MSLQ scale. The results showed an increase in the overall mean score from 4.2 to 6.1 (on a scale of 1–7) in the experimental group, with particularly marked increases in the dimensions of self-efficacy (+48%), task value (+53%) and intrinsic goal orientation (+42%). On the contrary, in the control group the mean increase was limited to 15%, and comparisons between groups returned values of $p < 0.001$, confirming the significant motivational effect of the immersive intervention (Figure 2).

Figure 2 – Improvement in Motivation (MSLQ)



The *life skills* assessment was conducted using LiSST scale, a validated instrument that allowed monitoring the perceived changes in 14 key skills divided into four domains. In the experimental group, the mean pre- and post-intervention scores increased from 2.6 to 4.3 for the *Positive Mindset* domain, from 2.8 to 4.5 for *Interpersonal Skills*, from 2.7 to 4.6 for *Higher-Order Thinking* and from 2.5 to 4.2 for *Community Mindset* (scale 1-5). In the control group, the increases were modest and statistically non-significant. Statistical analysis using a two-way ANOVA confirmed a main effect of the group and of the group-time interaction with high levels of significance ($p < 0.001$). The most developed skills were effective communication, critical thinking, cooperation, problem solving skills and positive management of emotions, indicating that the virtual environment represented a favorable context for the promotion of complex cognitive, relational and social skills, in line with the theoretical assumptions of LiSST (Figure 3).

The subjective perception of usability of the virtual world was measured through the *System Usability Scale* (SUS), administered only to the experimental group. The average score recorded was 91.2/100, indicating an excellent level of usability according to the reference standards (Brooke, 1996). Among the items that obtained the highest scores were: “I would use this system frequently” (4.9/5), “I feel confident in using it” (4.8/5) and “It is easy to use” (4.7/5). The lack of significant differences between first and

second year students confirms a homogeneously positive perception of the immersive environment (Figures 4 and 5).

Figure 3 – Life Skills improvement



Figure 4 – System Usability Scale (Mean Score)

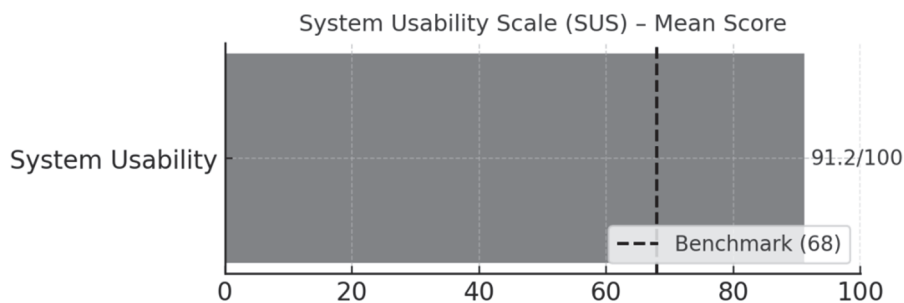
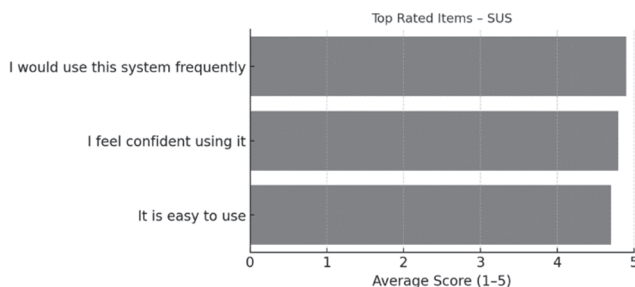


Figure 5 – System Usability Scale (Top Rated Items)



Figures 6 and 7 illustrate the results of the correlation analyses conducted separately for the Experimental and Control groups in the *English LAB Virtual World* study. The correlations, calculated using the Spearman coefficient, are particularly suitable for the non-parametric nature of the data collected. The aim of the analysis was to explore the interrelationships between improvements in English language skills (*Reading, Writing, Listening, Speaking*), motivation to learn, the development of life skills and the perception of the usability of the platform (measured using the System Usability Scale, SUS).

As for the experimental group (Figure 6), the correlation matrix highlights a network of strong and statistically significant relationships. In particular, a robust positive correlation ($\rho = 0.83$) emerges between motivational gain and that in life skills, suggesting that motivational engagement was closely linked to the development of transversal skills. This result corroborates the hypothesis according to which immersive environments favor integrated growth in the affective and metacognitive domains. High correlations are also observed between improvements in oral production (*Speaking*) and the linguistic components of grammar ($\rho = 0.76$) and vocabulary ($\rho = 0.73$), indicating how the development of oral skills occurred in synergy with the structural acquisition of the language, highlighting the holistic nature of the immersive approach. Finally, the SUS score shows moderate-strong correlations with both motivational gain ($\rho = 0.59$) and life skills gain ($\rho = 0.54$), highlighting the crucial role of user experience in promoting educational effectiveness. These data suggest that the perceived ease of use and satisfaction with the virtual platform have contributed to reinforcing learning processes on a cognitive and emotional level.

In contrast, the correlation matrix of the control group (Figure 7) provides a less cohesive and structured picture. Although there are some relationships between linguistic skills, the general interconnection between the variables is weaker. For example, a moderate correlation is found between improvements in vocabulary and speaking ($\rho = 0.50$), and a similar trend emerges between listening and grammar ($\rho = 0.47$). The relationship between motivational gain and life skills development appears weaker ($\rho = 0.39$), indicating a lower synergy between the affective-relational dimensions than observed in the experimental group.

These differences suggest that traditional education, although effective in some areas, is less likely to generate integrated and transformative learning. The comparison between the two groups highlights the importance of context and pedagogical design in orienting educational outcomes towards more interconnected trajectories. Correlation analyses therefore highlight the pedagogical benefits resulting from the integration of immersive

environments in the training path of future teachers. The experience in the virtual world favored coherent and synergic growth in motivational, linguistic and relational areas, significantly mediated by the perceived quality of the learning environment. On the contrary, the control group showed more fragmented progress, confirming the added value of educational innovation conveyed by immersive technologies.

Figure 6 – Correlation Matrix (Experinmental Group)

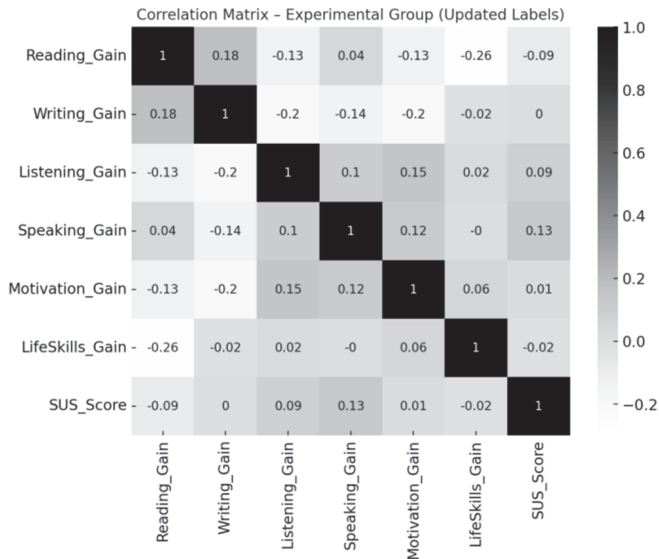
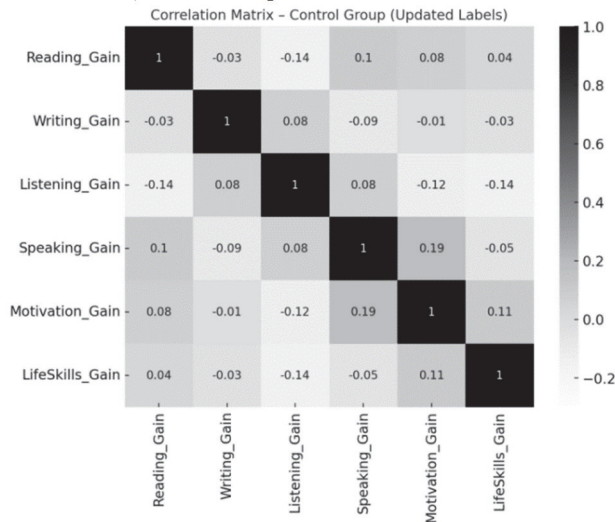


Figure 7 – Correlation Matrix (Control Group)



Finally, the thematic analysis of the focus groups returned a narrative consistent with the quantitative evidence, articulated around five main themes: the high emotional involvement of students, the promotion of peer collaboration, the strengthening of linguistic self-efficacy in a non-judgmental context, the perception of accessibility and flexibility of the system, and the effectiveness of authentic learning mediated by realistic simulation. These qualitative outcomes contribute to strengthening the overall picture of the effectiveness of the educational intervention mediated by virtual worlds, demonstrating its positive impact on both learning and on the motivational and personal development of students (Figure 8).

Figure 8 – Word Cloud of the most recurring themes in the experimental group



5. Discussion

The results of this experiment provide solid confirmation of the effectiveness of 3D virtual worlds as transformative learning environments in Higher Education. The significant increase in linguistic skills observed in the experimental group, compared to the control group, suggests that the immersive context offered by the *English LAB Virtual World* has favored situated, experiential and socially mediated learning, in line with what was argued by Peterson (2016) and Grivokostopoulou et al. (2020). These results are further supported by the evidence collected by Filippone et al. (2023/a), according to which the integration of educational escape rooms and interactive spaces in virtual worlds significantly increases engagement, motivation and the consolidation of disciplinary knowledge.

The data relating to learning motivation, measured by the MSLQ scale, highlighted a substantial increase in the experimental group, in particular with regard to self-efficacy and the value attributed to the task. The virtual environment acted as a facilitating context for self-regulation and active participation, confirming what was stated by Deci and Ryan (2000) on the importance of environments that support intrinsic motivation. These observations are further confirmed by Filippone et al.'s research (2024), where it is highlighted how the adoption of immersive worlds integrated with intelligent tutoring systems can support not only cognitive learning, but also the development of metacognitive and motivational strategies, especially in language teaching.

As regards the development of transversal skills, the survey through LiSST showed a substantial improvement in the dimensions of critical thinking, effective communication and collaboration, confirming the enabling effect of the virtual world. These results are fully consistent with the work of Filippone et al. (2023/a), where it is described how cooperative participation within virtual environments stimulates the emergence of life skills that are fundamental for the professional identity of the future teacher.

Finally, the qualitative analysis of the focus groups returned strongly positive narratives on the lived experience, with particular emphasis on the affective dimension and the communicative effectiveness of the environment. The themes that emerged – including agency, collaboration, self-efficacy – recall what was expressed by Filippone et al. (2023/b) in defining the Eduverso as a training space that breaks the sequentiality of the traditional lesson to configure itself as a fluid and interactive ecosystem, centered on the relationship between peers and the co-construction of knowledge.

The data collected and the qualitative evidence indicate that the integration of virtual worlds in university teaching can act as a structural lever for the innovation of the educational process, particularly in the initial training of teachers. The use of the *English LAB Virtual World* has not limited itself to facilitating the acquisition of linguistic contents, but has promoted an epistemological transformation of the role of the student, who has become an active, reflective and competent protagonist of his/her own educational path.

This approach fits into the framework of the *Eduverse* model, as outlined by Filippone et al. (2023/b; 2024), where the virtual world is not a simple representation space, but an interactive environment that allows exploration, manipulation and attribution of meaning through relationships and digital corporeality. The interaction between students, favored by the presence of the avatar, has proven to be fundamental in strengthening the social dimension of learning and in promoting key skills for teaching professionalism, such as collaboration, active listening, problem solving.

The adoption of the escape room within the virtual world also represented a highly effective teaching strategy to activate peer tutoring dynamics, cooperative learning and ongoing self-assessment, in line with the experiences documented by Filippone et al. (2023/a). The combination of interactivity, play and narrative context favored greater cognitive depth and higher emotional participation compared to conventional teaching settings.

The overall analysis suggests that virtual worlds can be considered as fully-fledged complex and enabling training environments for language teaching and learning in initial teacher training. They offer a space where it is possible to experiment, simulate, make mistakes and reflect in a safe, authentic and motivating way. The possibility of living an immersive learning experience, which stimulates body, emotion and mind, constitutes a turning point in educational planning.

As highlighted by Filippone et al. (2023/b), the transition from a space of “representation” to a space of “educational action” allows students to actively take ownership of their own educational path, developing strategies, solving problems and sharing knowledge in an authentic and participatory way. Furthermore, the adoption of environments such as the *English LAB Virtual World* helps to make the relational and intersubjective dimension of learning visible, offering a concrete response to the need for a more inclusive, flexible and student-centered education.

Finally, the possibility of integrating virtual worlds with tools based on artificial intelligence – such as adaptive tutoring and automated feedback systems – opens up promising future scenarios for increasingly personalized, equitable teaching, oriented towards building long-lasting transversal and professional skills (Filippone et al., 2024).

6. Conclusions

This research, has highlighted the effectiveness of the use of immersive virtual worlds in teaching English in Higher Education, with particular reference to the initial training of future teachers. The experience carried out through the environment called *English LAB Virtual World* has produced positive results on multiple levels, contributing significantly to the improvement of linguistic skills, to the increase in motivation to learn, to the development of life skills and to the highly favorable perception of the usability of the tool by the students involved.

The data collected document a significant benefit of the experimental group exposed to the immersive environment, with improvements of over 35% in the four linguistic skills, accompanied by marked increases in the motivational and

metacognitive dimensions. The LiSST scale confirmed a transformative impact in the development of transversal skills, highlighting significant progress in effective communication, critical thinking and cooperation. The qualitative results, collected through focus groups, further corroborated the quantitative data, giving back the voice of the students who described the virtual world as an engaging, safe and stimulating environment for learning.

This experience, however, is not limited to the experimentation of a technological tool, but is configured as a real transformative practice, in line with recent theoretical developments related to immersive learning and the concept of *Eduverse* (Filippone et al., 2023/b). The *English LAB Virtual World* has taken the form of a dynamic, open and participatory space, within which learning has not been simply mediated by technology, but rethought in a relational, spatial and symbolic way.

In this perspective, the tested model confirmed the possibility of structuring authentic digital educational environments, in which the body, space, agency and collaboration constitute the pillars of a truly transformative teaching. In particular, the integration of the escape room as a pedagogical device proved to be a powerful catalyst for cooperative learning, favoring the shared construction of meanings and the internalization of effective problem solving strategies, in line with what has already been documented in previous studies (Filippone et al. 2023/a) perspectives. Among these, the possibility of extending the *Eduverse* model to other disciplinary fields is highlighted, with the aim of promoting complex and integrated learning. Further developments may concern the strengthening of the adaptive and inclusive dimensions of immersive environments, also through the integration with Intelligent Tutoring Systems (Filippone et al., 2024), and the design of training paths that promote the interconnection between real and virtual environments, while strengthening the professional autonomy and pedagogical reflexivity of future teachers.

In conclusion, the documented experience confirms that virtual worlds, if designed with educational intentionality and supported by a solid didactic architecture, can radically transform the methods of teaching and learning in schools and universities. These environments do not only represent an emerging technology, but also real pedagogical devices capable of activating authentic processes of learning, inclusion and personal growth.

References

Bevilacqua, A., & Filippone, A. (2023). Divulgazione scientifica e didattica della Microbiologia. Un modello di didattica innovativa in una scuola secondaria di primo grado. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13(2), 68-84.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brooke, J. (1996). SUS: A “quick and dirty” usability scale. In P. W. Jordan, B. Thomas, B. A. Weerdmeester & I. L. McClelland (Eds.), *Usability evaluation in industry* (pp. 189-194). London: Taylor & Francis.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*, 323(5910), 66-69. Doi: 10.1126/science.1167311.
- Filippone, A., Montepeloso, E. A., Leone, R., & Bevilacqua, A. (2023/a). Cooperative learning in virtual worlds: An innovative teaching and learning experience for STEAM education. *Italian Journal of Educational Research*, 31, 100-113.
- Filippone, A., Ferulli, M., & Bevilacqua, A. (2023). Virtual Worlds and Eduverse: A reflection on the body, space and learning in the metaverse. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 7(3). Doi: 10.32043/gsd.v7i3.983.
- Filippone, A., Barbieri, U., Di Fuccio, R., De Carlo, M. E., & Marsico, E. (2024). Teaching and Learning in 3D Virtual Worlds integrated with Intelligent Tutoring Systems: New perspectives for Virtual Reality, Eduverse and Artificial Intelligence in Education. *Education Sciences & Society*: 2, 298-313. Doi: 10.3280/ess2-2024oa18448.
- Griovokostopoulou, F., Kovas, K., & Perikos, I. (2020). The effectiveness of embodied pedagogical agents and their impact on students learning in virtual worlds. *Applied Sciences*, 10(5), 1739. Doi: 10.3390/app10051739.
- International Youth Foundation. (2022). *Life Skills Survey Tool (LiSST)*. -- Retrieved from <https://iyfglobal.org>.
- Johnson-Glenberg, M. C. (2018). Immersive VR and education: Embodied design principles that include gesture and hand controls. *Frontiers in Robotics and AI*, 5, 81. Doi: 10.3389/frobt.2018.00081.
- Kennedy, F., Pearson, D., Brett-Taylor, L., & Talreja, V. (2014). The Life Skills Assessment Scale: Measuring life skills for the disadvantaged. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(2), 197-210. Doi: 10.2224/sbp.2014.42.2.197.
- Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education*, 70, 29-40. Doi: 10.1016/j.compedu.2013.07.033.
- Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education*, 70, 29-40. Doi: 10.1016/j.compedu.2013.07.033.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.

- Pearson, D., Kennedy, F., Talreja, V., Bhat, S., & Newman-Taylor, K. (2020). The Life Skills Assessment Scale: Norms for young people aged 17-19 and 20-22 years. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 48(4), 1-15.
- Peterson, M. (2016). The use of virtual worlds in language learning: A review of the literature. In T. Sylvia (Ed.), *Virtual Worlds for Language Learning: From Theory to Practice* (pp. 13-30). Peter Lang.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778. Doi: 10.1016/j.compedu.2019.103778.
- Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778. Doi: 10.1016/j.compedu.2019.103778.
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. In: Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Doi: 10.2760/159770.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Schwienhorst, K. (2002). Why virtual, why environments? Implementing virtual reality concepts in computer-assisted language learning. *Simulation & Gaming*, 33(2), 196-209.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- World Health Organization, WHO (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Geneva.

Promuovere l'autovalutazione: dal setting formativo all'aula scolastica

Promoting self-evaluation: from pre-service teacher training to the classroom

Katia Montalbetti[^]

Riassunto

La letteratura converge sulla necessità di costruire una nuova alleanza tra apprendimento e valutazione poiché quest'ultima svolge una funzione strategica nell'indirizzare verso esperienze formative profonde oppure verso acquisizioni di superficie. Parimenti vi è consenso nel riconoscere la capacità di valutare e valutarsi come life skill per decidere in modo consapevole, esercitare criticamente i propri diritti e governare la complessità. In questa prospettiva, diventa urgente considerare la competenza (auto)valutativa come obiettivo formativo da perseguire all'interno del sistema scolastico già a partire dall'infanzia. Le normative vigenti aprono in tale direzione spazi di lavoro interessanti; tuttavia per cogliere tali opportunità è necessario che gli insegnanti siano adeguatamente formati. Sperimentare l'autovalutazione nella preparazione iniziale può agire da fattore facilitante la trasposizione didattica all'interno del contesto classe. Per mettere allo studio tale ipotesi è stata condotta una ricerca empirica somministrando un questionario semistrutturato a futuri insegnanti frequentanti il corso di studi in Scienze della formazione primaria. Gli esiti documentano una debole diffusione dell'autovalutazione all'interno del percorso formativo universitario e, più in generale, una scarsa presenza di pratiche valutative che valorizzano l'agency degli studenti. La problematizzazione delle evidenze emerse sul campo alla luce del quadro teorico-concettuale che emerge dalla letteratura fa risaltare un gap tra "dichiarato" ed "agito".

Parole chiave: autovalutazione; preparazione iniziale; ricerca; questionario; scuola

[^] Università Cattolica del Sacro Cuore, e-mail: katia.montalbetti@unicatt.it.

Abstract

The scientific literature agrees on the need to strengthen the alliance between learning and assessment since the latter plays a strategic function in directing towards deep training experiences or towards superficial acquisitions. Likewise, there is consensus in recognizing the ability to evaluate and evaluate oneself as a life skill for making informed decisions, critically exercising one's rights and governing complexity. From this perspective, it becomes urgent to consider (self-)evaluative competence as an educational objective for the school system starting from childhood. The current national regulations open up interesting work spaces in this direction; however, to take these opportunities, teachers need to be well trained. Having personal self-evaluation experience in pre-service training can act as a facilitating factor in didactic transposition into classroom context. To study this hypothesis, empirical research was conducted by administering a semi-structured questionnaire to future teachers attending their pre-service training. The results show a weak diffusion of self-evaluation practices in the university educational path and, more generally, a limited presence of evaluation practices that enhance student agency. The reflection on the field data in relation to the theoretical-conceptual framework coming from the literature highlights a gap between “declared” and “acted”.

Keywords: self-evaluation; pre service training; research; questionnaire; school

Articolo sottomesso: 29/11/2024; accettato: 10/06/2025

1.Valutazione e apprendimento: un binomio indissolubile

La letteratura converge sulla necessità di costruire una nuova alleanza tra apprendimento e valutazione (Pereira, Flores & Niklasson, 2016) poiché quest'ultima non solo è parte integrante del processo apprenditivo ma funge da bussola per sostenerlo e orientarlo. Non si tratta però di un rapporto necessariamente virtuoso: la valutazione infatti può accendere l'apprendimento, sollecitando un'appropriazione profonda e personale dei contenuti, oppure può spegnerlo, favorendo acquisizioni superficiali e strumentali (McTighe, Seif, & Wiggins, 2004; Coggi & Pizzorno, 2017; Boud; 2010; Brown, 2014) con un impatto negativo a lungo termine sui risultati.

Di là dalle diverse forme con cui si declina, l'azione valutativa mira a fornire evidenze utili sia al docente per adattare le sue strategie ai bisogni educativi,

sia agli studenti per comprendere, autoregolare e migliorare, con progressivi gradi di autonomia, il loro apprendimento (Black e Wiliam, 1998). Privata di questa autentica funzione formativa e confinata alla sola, per quanto importante e necessaria, funzione certificativa, la valutazione appare monca e rischia di perdere la sua intenzionalità pedagogica. Proprio in questa prospettiva, la ricerca, l'esplicitazione e la condivisione del "senso" che guida le scelte valutative possono aiutare docenti e studenti a rinforzare la loro alleanza in vista di un traguardo comune.

La valutazione quindi "non è un affare del docente" ma chiama in causa, o almeno dovrebbe farlo, anche gli studenti. Del resto, all'interno di una prospettiva di lettura socio-costruttivista dell'apprendimento, a chi apprende deve essere assicurata la possibilità di assumere un ruolo attivo e corresponsabile nell'intero processo: non vi sono ragioni per cui tale principio non debba essere riferito anche al processo valutativo (Strollo & Capobianco, 2022). A supporto di tale direzione di lavoro sono state portate evidenze positive sia nel migliorare i risultati di apprendimento (Hattie, 2009; Schneider & Prekel, 2017; Yan et al., 2022) sia nel promuovere dimensioni fondamentali come l'autoefficacia e l'autoregolazione (Panadero et al., 2017; Hawe & Dixon, 2017; To et al., 2022).

Diverse sono le modalità attraverso cui è possibile dare concreta attuazione all'agency valutativa: valutazione fra pari e autovalutazione sono certamente le pratiche che hanno riscosso maggiore diffusione e successo nei diversi contesti formativi, dall'ambito accademico a quello scolastico (Trinchero, 2020). Entrambe fanno perno sul meccanismo strategico del feedback (Dann, 2018) attraverso cui, chi è impegnato nell'apprendimento, riceve o fornisce un messaggio di ritorno su prestazioni, processi, artefatti (Pastore, 2019; Karami & Rezaei, 2015). Il potenziale formativo del feedback non deve però essere dato per scontato poiché la capacità di dare e farne buon uso poggia su una competenza (auto)valutativa che va intenzionalmente formata e coltivata.

Tale esigenza diventa urgenza se pensiamo che valutare e valutarsi sono essenziali non solo nel setting scolastico ma per governare la complessità nella quale siamo immersi e per dirigere sé stessi nel processo di crescita longlife e longwide (Boud & Soler, 2015; Nguyen & Walker, 2016). La stessa Agenda 2030 mette in relazione la competenza (auto)valutativa, intesa come soft skill volta a sostenere processi riflessivi e decisionali, con l'ambizioso obiettivo di consentire alle persone di realizzare il proprio potenziale con dignità ed uguaglianza in un ambiente sano. Le istanze poste dall'Agenda 2030, in realtà, riprendono una prospettiva già richiamata – almeno sul piano teorico – nella normativa nazionale italiana. In ambito scolastico, infatti, sia nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum (2012) sia nelle Indicazioni Nazionali e nuovi scenari (2018) più volte compaiono i termini "potenzialità" e "prendere decisioni" riferiti ad alunni e alunne. La capacità di prendere decisioni fa parte della

competenza relativa allo spirito di iniziativa e imprenditorialità e, come per altre competenze, può essere coltivata solamente entro un “contesto in cui si collabora, si ricerca, si sperimenta, si progetta e si lavora” (p.16). Abituare alunni e alunne ad esercitare azioni decisionali richiede la messa in gioco di conoscenze e l’adozione di comportamenti valutativi diversificati ma sempre volti a promuovere lo sviluppo delle potenzialità della singola persona. Per decidere, vanno considerati molteplici elementi per effettuare la migliore scelta possibile tra le poche o molte a disposizione: in altri termini, è richiesto di saper valutare i propri limiti, le proprie risorse e i propri pensieri (e quindi le proprie potenzialità) in modo da potersi autoregolare. Di conseguenza, se si impara a valutare e valutarsi si possono compiere scelte consapevoli, nel pieno esercizio della propria autonomia di giudizio e responsabilità. Eppure, nonostante le convergenze rintracciate in letteratura e le aperture della normativa, ad oggi la literacy valutativa degli studenti e delle studentesse non costituisce un obiettivo formativo esplicito all’interno del curriculum scolastico (Montalbetti, 2020; Tino & Grion, 2019). Per metterla al centro dell’azione formativa e per coltivarla in modo intenzionale vi sono molteplici strategie a disposizione; come accennato, autovalutazione e valutazione fra pari possono essere risorse preziose a patto che non vengano contrapposte all’eterovalutazione: è l’impiego integrato e sapiente delle diverse opzioni che può contribuire allo sviluppo di questa competenza (Mariani, 2013).

Tutti gli insegnanti conoscono bene la complessità di passare “dalla teoria ai fatti”; d’altronde Bloom e collaboratori (1956) avevano posto la valutazione al vertice della tassonomia degli obiettivi cognitivi. Ancora più sfidante è rendere la valutazione un contenuto formativo: per affrontare tale compito agli insegnanti va garantita la possibilità di sviluppare e consolidare nel tempo una literacy valutativa solida e di costruire una cassetta degli attrezzi ampia e variegata (Pastore, 2023).

2. L’autovalutazione come risorsa per studenti e docenti

Nel quadro della riflessione sulla valutazione, il tema dell’autovalutazione occupa uno spazio non marginale (Coggi, & Ricchiardi, 2007; Scierri, & Capperucci, 2024; Panadero, Brown, & Strijbos, 2016; Pastore, 2019): da un lato, le sono quasi unanimemente riconosciuti una serie di benefici, dall’altro non sempre vi è convergenza sulla sua definizione e di conseguenza su come debba essere implementata (Andrade, 2010; 2019; Brown, Andrade, & Chen, 2015; Brown & Harris, 2013; Panadero, Jonsson, & Botella, 2017).

In termini generali, l’autovalutazione indica un processo di revisione che consente di riflettere sull’esperienza passata, comprendere i processi attivati e

giungere ad un'idea più chiara dei traguardi raggiunti. Valutato e valutatore coincidono: colui che apprende è sollecitato a riflettere sul proprio percorso di apprendimento in modo globale e ad attribuire ad esso un senso: ne consegue che, "autovalutarsi significa [...] compiere un'operazione metacognitiva che richiede di operare un distanziamento dal proprio io, oggettivare la propria esperienza, il proprio vissuto e guardarlo come altro da sé" (Mariani, 2013, p. 2).

Quando assume ad oggetto la competenza, l'autovalutazione dà voce all'istanza della soggettività di colui che apprende (Pellerey, 2004); porsi in ascolto dei processi attivati ed esplicitati dallo studente per formulare il proprio giudizio (auto)valutativo permette al docente di cogliere gli aspetti motivazionali, volitivi e socio-emotivi che spesso faticano ad essere visibili dall'esterno. In tal senso, l'autovalutazione svolge una importante funzione di natura *informativa* poiché si configura come una porta di accesso preziosa per conoscere i meccanismi e le strategie adottati dallo studente.

A questa prima funzione se ne aggiunge una seconda, di natura *formativa*, che si esprime in modo articolato. Per un verso, l'autovalutazione rafforza l'agency dello studente poiché lo riconosce come interlocutore legittimo e autorevole che ha voce in capitolo rispetto al processo e agli esiti che sta via via raggiungendo; a buon titolo, perciò la pratica autovalutativa contribuisce a consolidare autostima e a rafforzare autonomia di azione e di giudizio. Attraverso il decentramento lo studente impara a riconoscersi e apprezzarsi; ha quindi l'opportunità di accrescere la consapevolezza sul proprio sapere e sulle modalità di funzionamento cognitivo, includendo anche le dimensioni sociali, affettive, attribuzionali, nella prospettiva di "apprendere ad apprendere" (Varani & Carletti, 2005). Così facendo ricava quindi elementi utili allo sviluppo della propria identità imparando ad accettare le proprie specificità, a controllare le proprie emozioni, a strutturare il "locus of control". L'autovalutazione è perciò formativa per lo studente poiché gli permette di esercitare controllo sui propri pensieri, azioni, emozioni e motivazioni, attraverso delle strategie personali, per raggiungere i propri obiettivi (Zimmerman, 2000); al tempo stesso, si configura come risorsa preziosa per il lavoro educativo del docente (Panadero e Alonso-Tapia 2013).

Intesa come pratica formativa ed educativa, l'autovalutazione non coincide perciò con la mera assegnazione di un voto a sé stessi ma chiama in causa l'attivazione di un processo complesso che coinvolge i diversi attori e che si snoda lungo diversi momenti (Mariani, 2013). Nella fase progettuale essa guida la pianificazione, ossia la scelta degli obiettivi, delle metodologie, dei materiali e delle attività; in itinere, monitora i processi e suggerisce eventuali aggiustamenti; ex post, sulla base degli esiti, orienta la presa di decisione su come procedere e come programmare i passi successivi. L'esercizio autovalutativo

poggia sul confronto fra la situazione osservata (il punto in cui si trova l'allievo in un determinato momento) e la situazione attesa (il punto in cui è desiderabile che si collochi al termine del percorso): ciò presuppone una descrizione chiara e dettagliata dei traguardi da raggiungere, di quelli già raggiunti e degli eventuali margini di miglioramento. In questa direzione di lavoro, spetta al docente esplicitare non solo gli obiettivi attesi ma anche i criteri di raggiungimento che possono, dove possibile, essere l'esito di un processo di co-costruzione (Montalbetti & Orizio, 2020). Tale lavoro collaborativo favorisce un apprendimento autoregolato facendo leva non solo sui processi cognitivi e metacognitivi (capire cosa cambiare) ma anche su quelli motivazionali (voler cambiare le proprie strategie) e comportamentali (cambiare il proprio modo di agire).

Per introdurre in modo graduale e con livelli progressivi di complessità strategie autovalutative è necessario investire non solo a livello individuale, cioè sul piano delle abilità dei singoli che vanno messi nella condizione di poter esercitare le proprie abilità, ma anche (o forse soprattutto) su quello collettivo e relazionale, costruendo un clima di fiducia in senso sia orizzontale (fra alunni) sia verticale (con l'insegnante). L'investimento sull'autovalutazione diviene pertanto un fattore facilitante per sviluppare un ambiente collaborativo e prendere le distanze dall'eccessiva connotazione competitiva che spesso accompagna la valutazione (Rezzara, 2000).

A livello operativo, le strategie autovalutative possono essere riferite ad oggetti molto differenziati: le prestazioni degli studenti, i processi cognitivi ed operativi, l'atteggiamento nei confronti dell'esperienza, l'idea di sé/autostima personale. Molteplici e vari sono anche gli strumenti a disposizione del docente (Pastore, 2019): costui dovrà pertanto scegliere sulla base della situazione in cui opera e del target di riferimento.

Come affermano Panadero e Alonso-Tapia (2013) molti studenti non si autovalutano spontaneamente, o correttamente, in primis perché non sanno come farlo, e secondariamente perché si tratta di un compito impegnativo. L'autovalutazione richiede tempo, volontà e disponibilità a mettersi in gioco; soprattutto per gli studenti più grandi può essere difficile uscire da una comfort zone che, per quanto passiva, risulta molto rassicurante. Per tali ragioni, prima si comincia meglio è, costruendo sin dall'infanzia condizioni facilitanti sia a livello di pensiero sia a livello di azione. Proposte che prendono le distanze dall'ordinario hanno maggiori chance di essere accettate quando sono poggiate su un rapporto di fiducia reciproca: studenti e famiglie colgono che la proposta dei docenti origina da un sincero interesse verso lo sviluppo e quindi la accolgono; i docenti credono che i loro studenti ce la possano fare e quindi restituiscono loro un messaggio di rinforzo.

Come già osservato, le normative vigenti aprono spazi all'impiego dell'autovalutazione; tuttavia, nessuna normativa, come è ben noto, è in grado di

cambiare le cose se chi opera sul campo non è convinto che valga la pena “cambiare”, nell’interesse prioritario di studenti e studentesse.

Affinché ciò accada è necessario costruire condizioni strutturali favorevoli sul piano contestuale e di funzionamento della scuola (tempi, spazi, risorse) ed investire nella formazione dei docenti (Doria, Grion, Zaggia, 2024; Grion, Doria, 2023); promuovere intenzionalmente tale dimensione sin dal segmento di preparazione iniziale implica non solo alfabetizzare i futuri docenti ma anche proporre esperienze che permettano loro di toccare con mano i benefici legati all’impiego dell’autovalutazione, senza disconoscere limiti e possibili derive. Entro l’appello, proveniente da più parti, a promuovere una cultura della valutazione va riservata un’attenzione specifica all’autovalutazione; come osservano giustamente Strollo e Capobianco (2022) “la cultura dell’auto-valutazione presenta più facce, in quanto non solo gli studenti devono imparare ad autovalutarsi, ma lo devono saper fare anche i docenti”; costoro sono infatti chiamati a “essere in grado di autovalutare il proprio operato come docente, riuscire a strutturare delle valide ed efficaci strategie auto-valutative per gli studenti; saper analizzare i risultati del processo auto-valutativo degli studenti; riuscire a capitalizzare i risultati del proprio processo auto-valutativo e di quello degli studenti” (Strollo, Capobianco, 2022, p. 245).

3. La ricerca con i futuri insegnanti

Nel quadro teorico-concettuale brevemente ricostruito è originato l’interesse di avviare una ricerca empirica che rispondesse a tre interrogativi generali: Di quale valutazione fanno esperienza i futuri insegnanti nel contesto della formazione iniziale? Quali modalità e strategie valutative incontrano nel loro percorso? Quali possibilità hanno di sperimentare l’autovalutazione?

Accanto a queste domande di ricerca, l’indagine ha offerto altresì l’occasione di approfondire aspetti di processo e di prodotto legati ad una specifica esperienza autovalutativa proposta da chi scrive a futuri insegnanti¹. In continuità con quanto riportato in letteratura (Fajet et al., 2005; Gijbels, 2006; Brown, 2004; Bellomo, 2013) si ipotizza che sperimentare l’autovalutazione

¹ Le modalità d’esame prevedono che ciascun studente individui una pratica valutativa vissuta – ad esempio nell’attività di tirocinio e/o nel contesto lavorativo - e che la analizzi in modo critico alla luce delle conoscenze e degli strumenti forniti dall’insegnamento. È resa disponibile una griglia autovalutativa costruita sulla base di criteri co-costruiti; dopo aver analizzato il proprio artefatto allo studente è richiesto di esprimere un voto sommando i punteggi conseguiti per ciascun criterio e di motivare il giudizio autoattribuito. La stessa griglia è poi utilizzata dalla docente; il colloquio orale muove da un confronto fra auto e eterovalutazione.

nel setting formativo possa agire da fattore facilitante la trasposizione didattica di tali dispositivi nell'ambito della pratica professionale.

Per ragioni di sostenibilità e di interesse didattico, si è scelto di condurre la rilevazione nel Corso di studi in Scienze della formazione primaria della sede bresciana dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Più nello specifico, è stato individuato un campione di convenienza, intercettando gli studenti/studentesse del IV anno².

I potenziali rispondenti sono stati individuati fra gli studenti e le studentesse che avevano sostenuto l'esame dell'insegnamento di Metodi e strumenti di valutazione³. Pertanto, agli interessi conoscitivi sopra richiamati, si è aggiunta la motivazione didattica di acquisire informazioni utili ad apportare eventuali correttivi all'esperienza proposta.

Per la rilevazione è stato costruito un questionario anonimo semistrutturato ad hoc – implementato attraverso l'applicativo Google moduli – articolato in 3 aree: esperienza valutativa nel corso di studi, esperienza autovalutativa nell'insegnamento, ricadute sul futuro professionale.

La somministrazione è avvenuta nell'arco dell'intera sessione d'esame (da giugno a settembre) in modo da raggiungere il più alto numero di rispondenti; per ciascuna finestra temporale, la compilazione è restata attiva 10 giorni⁴.

Sul piano delle modalità di analisi, per i dati strutturati è stata condotta un'analisi descrittiva⁵. Per le domande aperte (non obbligatorie) è stata condotta un'analisi tematica manuale da parte di due ricercatori indipendenti (Pagani, 2020)⁶.

Prima di entrare nel merito dei risultati vanno messi in evidenza i limiti della presente ricerca. Il primo è riferito alle modalità scelte per individuare i potenziali rispondenti; la decisione di intercettarli fra quanti avevano sostenuto l'esame ha di fatto escluso quanti avevano fatto scelto di differirlo nel tempo. Fra i potenziali compilatori può inoltre essere avvenuta una seconda distorsione dovuta alla decisione volontaria di aderire o meno all'indagine.

² La presenza nel contesto universitario da 4 anni è stata giudicata adeguata per poter esprimere giudizi poggiati sull'esperienza.

³ <https://docenti.unicatt.it/ppd2/it/docenti/14906/katia-montalbetti/didattica>.

⁴ Si è scelto di condurre la rilevazione dopo aver sostenuto l'esame per ridurre il rischio di desiderabilità sociale.

⁵ Laddove sono state condotte analisi incrociate per rilevare l'eventuale esistenza di differenze statisticamente significative fra i sottogruppi di rispondenti è stato inserito un riferimento puntuale nel testo.

⁶ Per ragioni di spazio, l'analisi dei campi testuali non è stata inserita nel contributo; soltanto, laddove utile, sono stati ripresi alcuni stralci ad integrazione del commento ai dati quantitativi.

Il secondo limite concerne la natura stessa del tipo di strumento impiegato (questionario): se da una parte questi consente di raccogliere dati in modo abbastanza rapido tutelando l'anonimato, dall'altro non facilita un lavoro di scavo; inoltre, il ricorso prevalente a item strutturati ha lasciato margini di libertà piuttosto ristretti. Nondimeno tali scelte tecniche sono state giudicate adeguate a garantire il rispetto sia dei criteri di scientificità (validità, pertinenza, affidabilità) sia di quelli legati alla fattibilità e sostenibilità, decisivi in una ricerca che si svolge in un contesto reale (Montalbetti, Lisimberti, 2015).

4. Presentazione dei dati

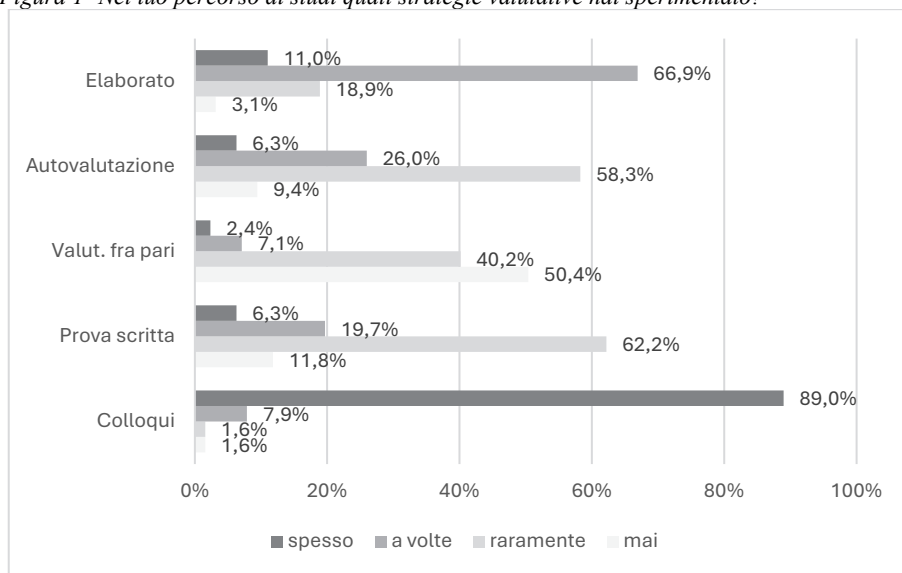
Sono pervenuti 127 questionari completi e, ai fini dell'analisi, sono stati considerati tutti validi. In termini complessivi, la popolazione di riferimento è costituita da 240 unità.

Per i campi strutturati sono presentati i dati complessivi avvalendosi di tabelle e grafici per massimizzare la chiarezza comunicativa. Laddove reputato utile, sono riportati i dati disaggregati.

Profilo dei rispondenti. Coerentemente con la composizione della popolazione iscritta al cds, la quasi totalità dei rispondenti è di genere femminile (92%); rispetto all'età, più di tre quarti (78%) si colloca in un range compreso fra i 22 e 24 anni mentre i restanti hanno più di 25. Per quasi tutti (90%) si tratta della prima laurea ma 8 su 10 hanno già avuto qualche esperienza professionale nella scuola dell'infanzia (21%), in quella primaria (33%) oppure in entrambe (28%).

Esperienza valutativa nel contesto del corso di studi. Nei quattro anni trascorsi nel contesto universitario, per i rispondenti la frequenza di incontro con alcune fra le principali strategie valutative è assai eterogenea; in continuità con quanto riportato in letteratura, il colloquio orale resta la modalità principe con la quale vengono accertati gli apprendimenti, seguita dalla stesura di elaborati (a volte denominati project work, altre volte compiti autentici) e dalle prove scritte. La diffusione di due principali strategie riconducibili al cosiddetto new assessment, che riconoscono allo studente un'agency valutativa più marcata, appare piuttosto limitata; 1 studente su 2 non ha fino ad ora fatto esperienza della valutazione fra pari mentre 8 su 10 dichiarano di aver praticato l'autovalutazione raramente (58%) o a volte (26%). Dall'osservazione di questa prima distribuzione, sembra che i futuri insegnanti sperimentino prevalentemente modalità valutative standard con una esperienza molto ridotta di strategie valutative alternative.

Figura 1- Nel tuo percorso di studi quali strategie valutative hai sperimentato?



Come è noto, l'architettura del corso di studi frequentato dai rispondenti si fonda su tre pilastri: insegnamenti, laboratori e tirocinio. Con riferimento specifico all'autovalutazione, è interessante verificare se e in quali segmenti gli studenti abbiano avuto la possibilità di farne esperienza diretta. I dati mostrano in modo piuttosto netto una presenza massiccia dell'autovalutazione nel tirocinio tanto che quasi 1 studente su 2 dichiara di praticarla "spesso", un radicamento più ridotto nei contesti laboratoriali mentre le frequenze decrescono in modo importante nell'ambito degli insegnamenti. Questa distribuzione pare evidenziare una certa chiusura e difficoltà ad introdurre le modalità autovalutative all'interno delle situazioni valutative formali la qual cosa potrebbe essere ricondotta a diversi fattori: una minor fiducia nelle potenzialità dell'autovalutazione da parte di docenti vs supervisori di tirocinio e conduttori di laboratorio, una minor padronanza della strategia autovalutativa da parte dei docenti, la presenza di condizioni strutturali ostacolanti come ad esempio la numerosità degli studenti, la difficoltà di integrare l'autovalutazione in un setting valutativo con una esplicita funzione certificativa. Nel complesso, risulta evidente che la pratica autovalutativa ha ancora molta strada da fare per rendersi legittima e autorevole nel percorso formativo pre servizio. Nondimeno più del 90% di chi l'ha praticata dichiara che è stata un'esperienza utile; fra le parole più spesso utilizzate per motivare il proprio giudizio (domanda aperta) sono due i termini ricorrenti: ripensare e riflettere. Le opinioni dei rispondenti sono convergenti con i benefici che sono riconosciuti all'autovalutazione in letteratura.

Figura 2- In quali contesti ti è stato chiesto di autovalutarti?

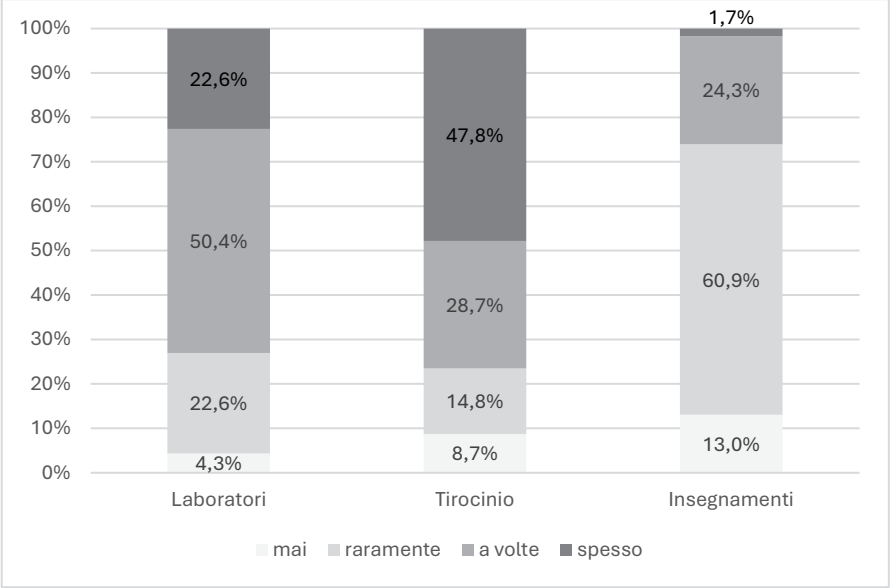


Tabella 1 – Nel complesso, autovalutarti è stata un’esperienza utile?

	N	%
sì	104	90,4%
no	1	0,9%
Non saprei	10	8,7%

Esperienza autovalutativa nell’insegnamento. Rispetto all’esperienza autovalutativa proposta nell’insegnamento, oltre ad una serie di informazioni legate al protocollo – qui omesse per ragioni di spazio – è parso utile indagare le percezioni riguardanti gli aspetti di processo, quelli di prodotto e quelli di guadagno.

A livello di processo, nel complesso, la maggioranza dei rispondenti dichiara di essersi sentito “a proprio agio” (17%) o “abbastanza a proprio agio” (48%); come già osservato, la scarsa familiarità con questa tipologia di valutazione può spiegare il disagio, più o meno intenso, avvertito da circa un terzo dei rispondenti.

Tabella 2 – Come ti sei sentito nell’autovalutazione del tuo elaborato?

	N	%
A mio agio	22	17,3%
Abbastanza a mio agio	61	48,0%
Abbastanza a disagio	40	31,5%
A disagio	4	3,1%

Rispetto alla percezione di adeguatezza al compito, la distribuzione si allunga verso la polarità positiva: più dell'80% si è sentito all'altezza (sì + più sì che no). Sebbene quindi l'esperienza pregressa non sia ampia, gli studenti – va ricordato che siamo al IV anno – si sentono pronti.

Tabella 3 – Ti sei sentito all'altezza del compito?

	N	%
no	4	3,1%
non saprei	4	3,1%
più no che sì	13	10,2%
più sì che no	66	52,0%
sì	40	31,5%

Informa indirettamente sulla bontà del loro agire, il dato riguardante l'allineamento fra l'esito dell'autovalutazione e l'esito dell'eterovalutazione fornita dal docente: per tre quarti, infatti, vi è stata piena corrispondenza. A buon titolo, va sottolineato che gli studenti rispondenti avevano terminato di frequentare l'insegnamento dedicato proprio alla competenza valutativa; pertanto, questo dato potrebbe indirettamente confermare anche l'efficacia, almeno parziale, della formazione.

Tabella 4 - L'autovalutazione è stata in linea con l'esito comunicato dal docente sulla piattaforma?

	N	%
no	32	25,2%
sì	95	74,8%

Laddove si è verificato un disallineamento fra auto e eterovalutazione, gli studenti dichiarano però di aver avuto la possibilità di un confronto in sede di colloquio orale; tre quarti di loro affermano di aver capito le ragioni e quindi, indirettamente, di aver tratto ulteriori spunti per rafforzare la loro competenza.

Tabella 5 – Se c'è stato un divario, nel colloquio orale hai compreso le ragioni?

	N	%
in parte	15	11,8%
no	20	15,7%
sì	92	72,4%

Simili esiti non sono certo frutto di un caso ma discendono dalla scelta, condivisa a monte in sede di definizione del patto d'aula, di co-costruire con gli studenti i criteri da adottare nella valutazione del prodotto. Come in altra sede abbiamo già osservato (Montalbetti & Orizio, 2020), la mera dichiarazione dei criteri non è sufficiente ma occorre “lavorarci su” insieme per verificare che

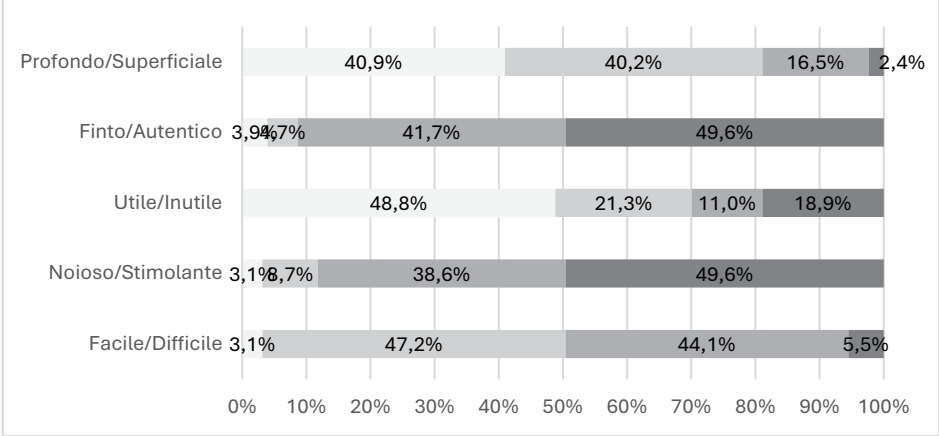
siano adeguatamente compresi e che possano, in seconda battuta, essere utilizzati in modo corretto anche dagli studenti. Quando i criteri sono chiari, condivisi e compresi nella fase iniziale dell’itinerario didattico, il rischio per ciascun allievo di non riuscire a valutare il proprio lavoro si riduce (Rust, Price, & O’ Donovan, 2003). Per supportare gli studenti nell’esercizio autovalutativo, i docenti possono agire attraverso due differenti modalità: mostrare esempi di lavori ben fatti e/o mal riusciti oppure presentare le rubriche valutative (Grion & Restiglian, 2019). In questo contesto, si è scelto di percorrere entrambe le strade: sono stati infatti proposti esempi di lavori di diversa qualità per fornire punti di riferimento e, come già richiamato, è stata co-costruita la rubrica utilizzata per l’auto e l’eterovalutazione.

Tabella 6 – I criteri inclusi nella griglia ti erano chiari?

	N	%
più no che sì	3	2,4%
più sì che no	26	20,5%
sì	98	77,2%

Per cogliere in maniera complessiva il vissuto, è stato chiesto ai rispondenti di posizionarsi lungo alcune polarità in modo da far emergere i tratti salienti dell’esperienza.

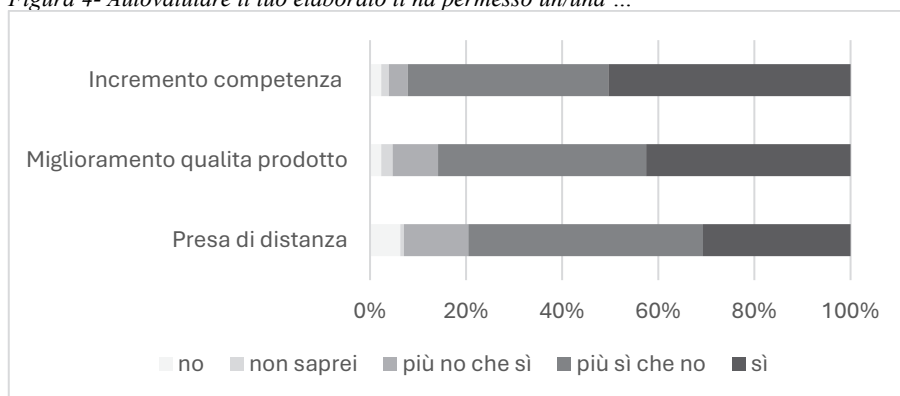
Figura 3- Hai vissuto il processo di autovalutazione come ...



Nel complesso, prevalgono, seppur in maniera differenziata, tutte le polarità positive: il processo è giudicato profondo, autentico, utile, stimolante e mediamente difficile. Non sono certamente da trascurare le percentuali associate ai poli critici le quali risultano però contenute.

La connotazione positiva pare riguardare non solo i processi vissuti ma anche gli effetti riconosciuti a valle; gli studenti dichiarano infatti che autovalutare il loro elaborato ha permesso un guadagno in termini di presa di distanza e decentramento rispetto al compito, un miglioramento della qualità del loro elaborato e, su un orizzonte più ampio, un rafforzamento della loro competenza valutativa. Nel commentare tali dati non va escluso l'effetto di una possibile desiderabilità sociale ma va ricordato che il questionario era anonimo e che è stato somministrato dopo lo svolgimento dell'esame.

Figura 4- Autovalutare il tuo elaborato ti ha permesso un/una ...



Ricadute. Come anticipato, ciò che viene vissuto da studenti contribuisce nel bene e nel male, almeno in parte, a costruire il profilo docente ideale che costituirà un riferimento nel momento in cui si entrerà nel contesto scolastico. Per questa ragione, tenuto conto anche dell'esperienza professionale già patrimonio dei rispondenti, si è cercato di comprendere se e come l'esperienza autovalutativa vissuta in prima persona nel setting universitario potesse avere ricadute più allargate in termini di trasposizione didattica. Benché si tratti soltanto di una dichiarazione relativa ad una intenzione, le risposte degli studenti sono molto incoraggianti: quasi 9 su 10 affermano di voler riproporre tale strategia nella loro pratica didattica. A seguito di analisi incrociate condotte con il test del chi quadro, emerge che tale intenzione è ancora più radicata in chi ha espresso un giudizio complessivo di utilità rispetto all'esperienza della valutazione vissuta sia nel cds ($p = ,003$) sia nello specifico insegnamento ($p = ,002$). Questo dato si pone in continuità con quanto riportato in letteratura: va perciò accolto come sollecitazione e come sprone per fare in modo che la pratica autovalutativa possa gradualmente guadagnare diritto di cittadinanza nei percorsi formativi dei futuri docenti così da cominciare a costruire condizioni favorevoli ad una capillare diffusione all'interno del contesto scolastico. Fra le motivazioni (non obbligatorie) fornite dai rispondenti per argomentare la loro opzione

a favore di una trasposizione didattica emergono alcuni dei principali benefici rintracciati in letteratura: “Per far vivere ai miei futuri alunni l’esperienza scolastica con più fiducia, sicurezza e consapevolezza che siano loro i protagonisti del loro apprendimento con le responsabilità e le soddisfazioni che ne conseguono”; “Credo che possa aiutare a rendere gli alunni più consapevoli dei loro punti di forza e punti di debolezza”; “Mi piacerebbe contribuire alla diffusione di una cultura valutativa consapevole che non guardi alla valutazione con paura.” Pare quindi che i rispondenti non solo si dicano favorevoli ad una futura implementazione di strategie autovalutative ma lo facciano anche sostenuti da buone motivazioni su cui la letteratura converge.

Tabella 7 – Sulla base dell’esperienza autovalutativa che hai vissuto, vorresti utilizzare tale pratica con i tuoi attuali/futuri alunni?

	N	%
no	2	1,6%
non saprei	12	9,4%
sì	113	89,0%

5. Discussione dei risultati

In che modo i dati raccolti all’interno di un contesto specifico arricchiscono il dibattito scientifico sul tema dell’autovalutazione? Quali piste di lavoro suggeriscono a livello locale?

Come già osservato la ricerca presenta alcuni limiti dei quali occorre tener conto nell’interpretazione degli esiti. Tuttavia, dalla base informativa emergono alcune tendenze: la debole diffusione dell’autovalutazione all’interno dei percorsi formativi rivolti ai futuri insegnanti che diventa quasi assenza se lo sguardo si restringe ai setting formativi più istituzionali ovvero gli insegnamenti. Si rileva una fatica ad accogliere strategie valutative che valorizzano l’agency degli studenti benché a parole costoro vengano posti al centro del loro percorso di apprendimento e benché si esprima, a più riprese, la convinzione che occorre imparare ad imparare per assicurare uno sviluppo longwive e longlife. C’è quindi un paradosso e una distonia tra il dichiarato e l’agito.

Una seconda diretta conseguenza attiene a ciò che accade nel contesto scolastico; non ci si può stupire se strategie valutative innovative come l’autovalutazione e la valutazione fra pari siano così poco diffuse poiché scarso è l’investimento formativo. Se da un lato, la competenza valutativa va allenata e deve costituire un obiettivo formativo esplicito a scuola, dall’altro ciò può avvenire soltanto se si agisce in modo coerente nei contesti nei quali i docenti si formano. Fuori da questa prospettiva si intravedono due rischi: il primo, più noto e

conosciuto, è ostacolare l'ingresso di nuove strategie valutative che hanno dimostrato, dati alla mano, buone potenzialità formative sul percorso degli studenti privandoli quindi di occasioni preziose per sviluppare competenze strategiche dentro e fuori la scuola. Il secondo, forse meno visibile ma con effetti altrettanto negativi, è di introdurre modalità autovalutative, magari sulla scorta di mode del momento, senza padroneggiarle a dovere rischiando perciò di banalizzarle, snaturarle e in definitiva depotenziarle. Per sviluppare l'autovalutazione, richiamata anche dai documenti normativi, bisogna che alunni e alunne imparino a valutare attraverso proposte didattiche esperienziali coerenti e durevoli: ciò potrà avvenire soltanto se ci saranno insegnanti preparati e ingaggiati.

Un altro elemento su cui merita richiamare l'attenzione è il giudizio positivo dato all'esperienza autovalutativa vissuta dai rispondenti. Di là dalle modalità concrete con cui è stata attuata, ciò che in questa sede merita sottolineare è il legame che sembra emergere fra una esperienza in prima persona positiva e l'intenzione di trasporla sul piano didattico. Accanto a nozioni e contenuti, indispensabili per inquadrare il tema della autovalutazione, sembra davvero utile proporre un approccio esperienziale che permetta di toccare con mano la fatica ma anche la ricaduta derivante dall'esercizio autovalutativo. Tale direzione di se si pensa che la maggior parte degli iscritti al corso di studi svolge, in modo più o meno sistematico, attività professionale come docente; costoro sono perciò nelle condizioni ideali, abitando entrambi i luoghi, per innescare virtuosi interconnessioni fra il setting della formazione e quello dell'agire didattico rinforzando il circolo fra teoria e pratica. La composizione della popolazione iscritta al corso di studi sempre più costituita da studenti-lavoratori potrebbe, grazie alla doppia appartenenza, fungere da ponte fra università e scuola.

Quale che sia il contesto, scolastico vs universitario, proporre esperienze di autovalutazione in modo episodico difficilmente potrà permettere di raggiungere il traguardo auspicato. Soltanto un ricorso sistematico potrà garantire a futuri docenti e studenti la possibilità di sperimentare una valutazione sostenibile mettendoli nelle condizioni di affrontare le sfide del futuro attraverso l'acquisizione progressiva di elementi di autonomia di giudizio e riflessività, indispensabili per autogestirsi efficacemente nei diversi contesti di vita (Boud & Soler, 2016).

In questa direzione di lavoro, accanto alle responsabilità della formazione, su cui nel contributo si è scelto di focalizzare l'attenzione, non vanno sottaciuti altri aspetti che rallentano l'ingresso di pratiche valutative che valorizzano l'agency degli studenti e delle studentesse. A tal proposito, una recente ricerca (Scierri, 2024), ha rintracciato quattro principali tipologie di ostacoli che si pongono al crocevia fra dimensione individuale e contestuale. In prima battuta, i docenti interpellati nello studio considerano gli studenti la principale fonte di ostacolo nell'implementazione di strategie valutative partecipative. Le

dinamiche relazionali, le carenze individuali degli studenti e la loro visione della valutazione sono tra i fattori percepiti come compromettenti per l'efficacia di tali pratiche. In secondo luogo, emerge la mancanza di una cultura valutativa condivisa dentro alla comunità scolastica e il limitato supporto istituzionale. A livello individuale, la preferenza accordata a modalità valutative tradizionali da parte di molti docenti è ricondotta alla convinzione che la valutazione sia una prerogativa esclusiva dell'insegnante oppure ad una scarsa padronanza di altre strategie. Infine, anche la resistenza dei genitori verso approcci valutativi alternativi è citata come fattore ostacolante.

A ben vedere, benché i fattori richiamati facciano riferimento ad aspetti assai differenziati, è possibile rintracciare sul fondo un riferimento comune: direttamente o meno essi chiamano in causa (ancora) la formazione sia nel segmento iniziale sia in quello in servizio. Rispetto alla scarsa competenza (auto)valutativa degli studenti è necessario riconoscere che la responsabilità di rendere costoro capaci di essere parte attiva nel processo di insegnamento-apprendimento e di condividere una visione della valutazione come momento di apprendimento ricade principalmente sui docenti che devono essere, a loro volta, preparati. Anche gli ostacoli ascritti alla mancanza di una visione comune internamente alla comunità scolastica, alla concezione della valutazione come leva ad uso esclusivo del docente e alla scarsa padronanza di strategie valutative alternative si possono configurare come aree bisognose di un investimento formativo. Non da ultimo, come già osservato, acquisire nei percorsi di preparazione competenze per interagire in modo efficace con i genitori stabilendo un rapporto di fiducia potrebbe ridurre la loro diffidenza verso pratiche valutative alternative.

Non si intende far ricadere in modo esclusivo l'onere della mancata diffusione sul segmento formativo ma sottolineare la prioritaria responsabilità in capo a chi si occupa di preparare e accompagnare nel tempo i docenti.

6. Conclusioni

In molte pubblicazioni scientifiche, documentazione grigia, testi normativi si ripete un mantra: porre l'alunno al centro del processo di apprendimento mettendolo nella condizione di imparare ad imparare. In tale direzione, la valutazione rappresenta un "passaggio obbligato" poiché costituisce un anello strategico del processo di apprendimento (Huba, & Freed. 2000). Promuovere un accostamento meno competitivo alla valutazione, senza con ciò venir meno alla funzione certificativa, può contribuire non solo ad innalzare la qualità dell'esperienza formativa del singolo ma anche a sdoganare un tema spesso al centro di polemiche e di scontri, dentro e fuori la scuola.

Investire nello sviluppo di competenze (auto)valutative, implica lavorare pedagogicamente in ottica proattiva e di orientamento al futuro sostenendo una reale educazione permanente. Occorre un cambio di passo in linea con un'idea di scuola inclusiva nella quale le/gli insegnanti sono attenti all'oggi, ma con una progettualità e una visione ampie che consentono di volgere uno sguardo consapevole al futuro.

Molto si è detto sui benefici derivanti dallo sviluppo della competenza di valutare e, ancora più nello specifico, di autovalutarsi: è forse giunto il tempo di provare, con convinzione, a passare dalla teoria alla pratica, ciascuno come può alla luce delle condizioni in cui opera ma condividendo l'orizzonte di senso.

Riferimenti bibliografici

- Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: academic self-assessment and the self-regulation of learning. In H. Andrade & G. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 90-105). Routledge.
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Front. Educ.*, 4(87). Doi: 10.3389/educ.2019.00087 (ver. 23.09.2024).
- Bellomo L. (2013). Il processo di valutazione nel contest scolastico: uno studio esplorativo sulle credenze e le pratiche didattico-valutative in un gruppo di insegnanti di scuola primaria. *Formazione e Insegnamento*, 1, 167-174.
- Black, P. & William, D. (Eds.) Assessment in education: Principles. *Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment. Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D. (2010). Assessment for developing practice. In J. Higgs, D. Fish, I. Goulter, S. Loftus, J. A. Reid & F. Trede (a cura di) *Education for future practice* (pp. 251-262). Rotterdam: Sense Publishers.
- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3): 400-413
- Brown G.T.L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11, 221-242.
- Brown, G. T., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *Sage Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 367-393). Sage.
- Brown, G., Andrade, H., & Chen, F. (2015). Accuracy in student self-assessment: directions and cautions for research. *Assess. Educ.*, 22(4), 444-457.
- Brown, S. (2014). *Learning, teaching and assessment in higher education. Global perspectives*. Palgrave Macmillan
- Coggi, C., & Pizzorno, M. C. (2017). La valutazione formativa in Università. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 37-58). Pensa MultiMedia.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2007). L'autovalutazione degli studenti. In *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria* (pp. 137-193). Pensa Multi-media.

- Dann, R. (2018). *Developing feedback for pupils learning. Teaching, learning and assessment in schools*. Routledge.
- Doria, B., Grion, V., Zaggia, C. (2024) Quale formazione continua sulla valutazione offrire ai docenti universitari? Una rassegna sistematica della letteratura, *Form@re*, 24(2), 14-30
- Fajet W., Bello M., Ahwee S.L., Mesler J.L., Shaver A.N. (2005). Pre-service Teachers' Perceptions in Beginning Education Classes. *Teaching and Teacher Education*, 21 (6), 717-727.
- Gijbels D., Dochy F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference. *Educational Studies*, 32, 399-409.
- Grion, V. & Restiglian, E. (2019). *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*. Erikson.
- Grion, V. Doria, B. (2023). Processi valutativi e formazione dei docenti universitari alla valutazione: sfide e problemi. In: (a cura di): Marisa Michelini Loredana Perla, *Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria* (pp. 414-419). Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses on achievement*. Routledge.
- Hawe, E., & Dixon, H. (2017). Assessment for learning: a catalyst for student self-regulation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1181-1192.
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Allyn and Bacon
- Karami, A., & Rezaei, A. (2015). An overview of peer-assessment: The benefits and importance. *Journal for the Study of English Linguistics*, 3(1): 93-100.
- Mariani, L. (2013). Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire. *Lingua e nuova didattica*, XLII, 2, 1-6.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2004). *Fare progettazione. La pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- McTighe, J., Seif, E., & Wiggins, G. (2004). You can teach for meaning. *Educational Leadership*, 62(1), 26-30.
- Montalbetti, K. (2020). Apprendere la competenza valutativa a scuola: un asset strategico per la vita. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 24, 54-66.
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa: risorse e strumenti*. Pensa multimedia.
- Montalbetti, K., & Orizio, E. (2020). Learning assessment skills in higher education: students at work. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), 115-127.
- Nguyen, T. T. H., & Walker, M. (2016). Sustainable assessment for lifelong learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1), 97-111.
- Pagani V. (2020). *Dar voce ai dati*. Junior.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electron. J. Res. Educ. Psychol.*, 11, 551-576.

- Panadero, E., Brown, G. L., & Strijbos, J.-W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educ. Psychol. Rev.*, 28(4), 803-830.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: four meta-analyses. *Educ. Res. Rev.*, 22, 74-98.
- Pastore, S. (2019). *Autovalutazione. Promuovere la riflessione e l'autoregolazione dell'apprendimento*. UTET Universitaria.
- Pastore, S. M. (2024). Definire la competenza dei docenti all'uso dei dati. Riflessioni a margine di una scoping review. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 88/89, 33-54.
- Pellerey, M. (2004). *Competenze individuali e portfolio*. La Nuova Italia.
- Pereira, D., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in assessment and evaluation in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008-1032.
- Rezzara, A. (2000) *Pensare alla valutazione*. Mursia
- Rust, C., Price, M., & O' Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147-164.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600.
- Scierri, I. D. (2024). Gli ostacoli all'utilizzo di pratiche valutative centrate sugli studenti. Il punto di vista degli insegnanti. In *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti. Modelli, approcci e metodologie* (pp. 827-833). Pensa Multimedia.
- Scierri, I. D., & Capperucci, D. (2024). Implementare strategie di autoregolazione dell'apprendimento in classe: una ricerca sulle percezioni di autoefficacia dei docenti e sul ruolo della dimensione valutativa. In *A cosa serve la ricerca educativa? Il dato e il suo valore sociale* (pp. 819-829). Pensa Multimedia.
- Strollo, M. R., & Capobianco, R. (2022). Formare i docenti alla cultura del self-assessment per attivare strategie critiche, riflessive e metacognitive negli studenti. *Nuova Secondaria*, 39(6), 242-252.
- Tino, C., & Grion, V. (2019). *Valutare le competenze trasversali in alternanza scuola-lavoro. Modelli e strumenti*. Anicia
- To, J., Panadero, E., & Carless, D. (2022). A systematic review of the educational uses and effects of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1167-1182.
- Trinchero, R. (2020). Il ruolo dell'autovalutazione degli apprendimenti nella formazione universitaria. Spunti dalla ricerca sul campo. *Form@re*, 20(1). 1825-7321
- Varani, A., & Carletti, A. (2005). *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*. Erickson.
- Yan, Z., Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, L., & Yang, M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100484.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press.

Utilising Digital Badges in Higher Education. A Pilot Case Study Analysing their Influence on University Students

Federica Pelizzari, Simona Ferrari*

Abstract

The use of digital badges in education has gained popularity in recent years, offering a novel way to recognize and certify students' competences and learning outcomes. These badges are akin to physical awards, but they can be shared online, making them accessible to potential employers and higher education institutions. A significant feature of digital badges is the detailed description of skills they represent, which enhances their transparency and value. Research has delved into the benefits and challenges of implementing digital badges, examining their impact on student motivation, learning, assessment, and best practices in design and implementation. Digital badges provide immediate feedback, thus promoting engagement and participation. They can also be "open" or "stackable," motivating students to pursue long-term learning goals. However, the implementation of digital badges presents challenges. To ensure integrity, digital badges must have clear and reliable criteria, and stakeholders should validate their design. Good practices include student involvement in design, collaboration with industry experts, and the use of reliable technologies.

This case study, as part of a master's degree program, found that students questioned the value of badges, emphasizing that they require teacher emphasis to be motivating and do not necessarily reflect skills attained. This study aligns with students' preference for learning without the need for tangible rewards, highlighting how badges can be complementary but not essential to the learning process. The research indicates the importance of further evaluation and

* Università Cattolica del Sacro Cuore (Italy), e-mail: federica.pelizzari@unicatt.it.

The authors collaboratively developed this article. F.P. contributed to Section 1, "Introduction", 2.2 "The Case Study and its Methodology", 3. "Results" and 4. "Discussion and Conclusions"; S.F. authored Section 2.1 "The context of Media Education Master's Degree".

improvement of digital badge implementation to maximize their educational impact.

Keywords: Digital badge, higher education, competences, lifelong learning, open learning

Article submitted: 25/08/2024; accepted: 23/06/2025

1. Introduction

Recent years have witnessed a remarkable surge in the integration of digital badges into the field of education. This trend has not gone unnoticed within the scientific community, and this innovative approach to credentialing has garnered significant attention and discussion. Digital badges serve as dynamic, visual representations of an individual's acquired learning skills, achievements, and competencies, like physical badges or medals awarded to acknowledge skills or accomplishments (Gibson et al., 2015). They are unique in that they transcend physical constraints, and they can be readily shared through social media platforms and seamlessly integrated into digital educational curricula (Shields & Chugh, 2017).

A digital badge comprises several essential components, working in concert to ensure its credibility and authenticity. These include a distinctive image, metadata providing vital information about the badge issuer, criteria that must be met to earn the badge, and supplementary verification details. Together, these constitute a robust framework, solidifying the badge's legitimacy and value (Chucowry et al., 2021).

Digital badges can be categorized into three distinct types, each purposefully designed to acknowledge and certify specific achievements or competencies (Muilenburg & Berge, 2016):

1. Achievement badges: These are the digital counterparts of accolades awarded for completing tasks or reaching predefined milestones within a learning journey. They celebrate and recognize specific accomplishments and progress along a learning path.
2. Skill badges: These mark an individual's proficiency in a particular skill or a set of related skills and validate their competence in specific areas of expertise.
3. Participation badges: These commend an individual's active engagement and meaningful contributions within a specific learning context, acknowledging their dedication and collaborative spirit.

One of the defining characteristics of digital badges is their online visibility, allowing students to easily share their credentials with prospective employers,

higher education institutions, or any other interested parties. These badges often come with a comprehensive description of the skills acquired and the specific criteria that led to their awarding. This transparency facilitates a deeper understanding of their significance and value (Frederiksen, 2013).

The emergence of digital badges has prompted extensive research into the potential benefits and challenges that they present. Researchers have delved into topics ranging from their influence on student motivation to their impact on the learning and assessment processes (Carey & Stefaniak, 2018). Relevant investigations have also uncovered best practices for badge design and implementation, further illuminating the potential of this innovative educational tool. One particularly noteworthy feature of digital badges is that they can recognize and validate skills acquired by students beyond traditional educational settings (Abramovich, 2016). For instance, a digital badge can be awarded to acknowledge effective collaboration, creativity, or proficiency in solving complex problems. This enables students to demonstrate their unique skills to a wider audience, including potential employers and institutions of higher learning (Jones et al., 2018).

Moreover, scientific literature has underscored the pivotal role of digital badges in bolstering student motivation. These badges provide immediate and concrete feedback on student performance, thereby prompting heightened engagement and active participation (Hurst, 2015). Further, they can be designed to be “open” or “stackable,” allowing students to accumulate badges progressively and effectively build an increasingly advanced skill set over time. This structured progression system has the potential to boost students’ motivation to pursue long-term learning goals (Gamrat et al., 2014).

The utilization of digital badges in education offers a plethora of advantages, as elucidated by Besser and Newby (2019):

- Increased motivation and involvement: The tangible nature of digital badges constantly increases motivation and active participation among students in the learning process.
- Specific outcomes and visible skills: Digital badges enable students to tangibly display their skills, making them readily shareable with peers, educators, and prospective employers.
- Micro-credentials: Digital badges effectively break down complex skills into manageable units, facilitating a targeted approach to learning and assessment.

Digital badges are versatile tools that have applications in various educational contexts, as described by Newby and Cheng (2020):

- Validation of skills: These badges can effectively validate a broad spectrum of skills, including technical expertise, soft skills, and digital literacy.

- Lifelong learning and essential skills: Digital badges align seamlessly with the notion of lifelong learning, providing individuals a clear means to demonstrate skills acquired over their lifetime.
- Competency-based training: Digital badges are in line with competency-centered training approaches, offering clear pathways for skill acquisition.

Nonetheless, the integration of digital badges into education poses a set of significant challenges. To maintain the integrity of the assessment process, transparent and dependable criteria must be established as the foundation for awarding these badges. Various stakeholders, such as employers and academic institutions (Ostashewski & Reid, 2015), must thoroughly evaluate their design to ensure the badges' validity and recognition. Existing literature provides invaluable insights into the most effective strategies for creating and implementing digital badges, including involving students in the badge design process, fostering collaboration between faculty and industry experts to delineate evaluation standards, utilizing reliable technologies for badge management and validation, and offering badge recipients opportunities to showcase and share their achievements (Ellis et al., 2016). The decision to integrate digital badges into educational practices is supported by several motivations (Alt, 2023):

1. Personalized learning: Digital badges promote personalized learning, enabling students to focus on skills directly aligned with their goals.
2. Formative assessment: Badges can furnish real-time feedback, thus enhancing the efficacy of formative assessment strategies.
3. Reflective and metacognitive practice: Badges encourage students to reflect upon the skills they have acquired, fostering a culture of reflective and metacognitive learning.
4. Student engagement: The opportunity to earn badges promotes a sense of accomplishment and recognition among students, thereby cultivating a positive learning environment.
5. Career readiness: Digital badges provide a tangible means to display an individual's competencies to current and prospective employers, thus enhancing career readiness.
6. Data-driven insights: Collecting data on badges earned yields valuable information for improving the learning process and optimizing course design.

In higher education, digital badges serve as a potent tool for acknowledging and validating students' competencies and accomplishments, transcending the confines of traditional grade-centric assessment systems (Dyjur & Lindstrom, 2017). They could be awarded to signify the completion of specific courses, modules, or projects, or they could be earned through various activities, including workshops, projects, and collaboration with peers, or through the

attainment of specific levels of competence within a particular field of study. Understanding the impact of digital badges on students' perceptions is crucial in the evolving landscape of higher education. In recent years, digital badges have gained prominence as a novel means for recognizing and validating students' achievements and competencies (Ifenthaler et al., 2016). They have the potential to transform the traditional paradigms of teaching and assessment by providing students with tangible micro-credentials for their accomplishments.

By exploring how students perceive these digital badges, we can gain insights into their motivational factors, engagement levels, and overall satisfaction with the educational experience (Fanfarelli & McDaniel, 2019). Such insights can inform educators and institutions on how to effectively utilise digital badges to enhance teaching and assessment strategies and contribute towards the broader goal of improving the quality of higher education.

2. Materials and Methods

2.1 The context of Media Education Master's Degree

The master's degree program in Media Education at Università Cattolica del Sacro Cuore (Milano, Italy) adopts an innovative and engaging pedagogical approach, combining elements of both online and in-person instruction. This blended learning program, which accommodates a cohort of 40 students, places significant emphasis on the didactics and media education domain and has its teaching methodology rooted in the principles of the EAS method as outlined by Rivoltella in 2013. The course structure follows a well-defined pattern, combining asynchronous online learning with synchronous in-person sessions, all facilitated through Blackboard, the University's learning management system (LMS). This holistic approach is designed to maximise student engagement and facilitate comprehensive learning experiences:

1. Online video lectures and anticipatory activities: Throughout the week, students can access video lectures that lay the theoretical foundation for the respective module. These video lectures serve as the initial point of contact with the course material. In addition to passive learning, students are tasked with completing an anticipatory activity from the comfort of their homes. This individual challenge helps prepare students for the subsequent group activities conducted during in-person sessions.
2. Synchronous in-person sessions: In contrast to the online lectures, the in-person sessions span a duration of three hours. During these sessions, students actively engage in in-group activities aimed at producing cognitive

artefacts. These activities are situated within the conceptual framework introduced during the online lectures. Following the completion of group tasks, students present their resulting products, fostering collaborative learning and knowledge exchange. This is followed by a debriefing session that encourages critical reflection. To conclude the module, the lecturer provides a posteriori lecture, offering additional insights and consolidating the learning experience.

3. Webinar integration: A pivotal component of this blended learning model is the incorporation of webinars between the online and in-person teaching phases. These webinars serve a triple purpose: troubleshooting, facilitating the sharing of doubts and contributions among students, and maintaining the pace of the course. They offer a platform for real-time interaction and ensure that students remain connected and engaged throughout the learning journey.

The assessment framework employed in this program is rooted in competency-based assessment principles, drawing from the work of Boud and Falchikov (2007). The assessment structure encompasses both the in-progress evaluation and final evaluation components:

- In-progress assessment (40% weight): This comprises a series of individual and group activities. These activities are thoughtfully designed to align with the learning outcomes of the course and are distributed throughout the learning journey. They carry a weight of 40% of the overall assessment. This ongoing assessment not only monitors student progress but also provides opportunities for formative feedback and skill development.
- Final assessment (weight 60%): The final assessment component consists of a written test and a subsequent oral interview. This assessment has the greatest weight, accounting for 60% of the overall assessment. In the written test, knowledge of the course material is ascertained, while in the oral interview, students must demonstrate their ability to apply theoretical concepts in practical contexts and their capacity for critical analysis and synthesis.

In this educational context, digital badges are intricately linked to specific individual actions that students are expected to perform throughout the course. These actions are not only essential for learning but also serve as milestones for assessing students' engagement and progress. Importantly, the Blackboard platform is programmed to automatically award badges when it detects the successful completion of predefined objectives. These objectives include a range of activities and tasks, each contributing to students' overall learning experience. They include the following:

- Acceptance of the “rules of the game”: To foster a sense of commitment and adherence to the course guidelines, students are initially required to accept the rules governing their participation.
- Hypervideo engagement: A key component of the course involves hypervideos, which must be viewed in their entirety. To ensure active engagement, questions embedded within these videos must be answered satisfactorily. This approach not only encourages attentiveness but also verifies comprehension.
- Review of module materials: Course materials, including supplementary reading materials and resources, are uploaded onto the Blackboard platform. To indicate engagement with these resources, students are required to mark them as “reviewed.” This step underscores the importance of self-directed learning.
- Timely delivery of e-tivities: To foster time management skills and adherence to course deadlines, students must submit e-tivities within the specified time frames. This requirement promotes discipline and a commitment to coursework.
- Self-assessment proficiency: For each module, students are evaluated using self-assessment tests. To earn a badge, a score of at least 6 out of 10 points must be achieved. This not only evaluates comprehension but also encourages self-reflection and improvement.
- Attendance at classroom lectures and webinars: Active participation is further emphasized through attendance requirements. Students are expected to attend at least 70% of classroom lectures and webinars, ensuring their engagement in both in-person and virtual learning environments.
- Adherence to module timelines: To reinforce time management skills and discipline, students are encouraged to complete each module within the predefined time frames established in the course calendar.
- Successful course completion: Finally, students earn a badge upon successful completion of the entire course. This signifies their comprehensive understanding and mastery of the course content.

The integration of digital badges within the Blackboard platform, a widely used learning management system, has provided an innovative approach to tracking and rewarding students’ progress and accomplishments in real time. To enhance students’ awareness of their achievements and ongoing progress, a dedicated badge dashboard has been integrated into Blackboard. This dashboard functions as a digital showcase, displaying badges as they are earned. This not only acknowledges students’ accomplishments but also motivates continued engagement and goal attainment.

2.2 The Case Study and its Methodology

The primary aim of this pilot case study is to examine digital badges within the context of higher education. Specifically, it seeks to comprehensively understand how students perceive digital badges and assess their potential contributions to the broader landscape of teaching and assessment practices.

The central research question guiding this study is as follows: What impact do digital badges have on students' perspectives and perceptions regarding their educational experiences in higher education?

To effectively address the research question and the research objective, we employed a structured survey instrument in the form of an anonymous online questionnaire. This questionnaire, administered at the end of the course, incorporates a validated scale obtained from a prior study conducted by Zhou et al. (2019) titled "Students' Perception of Using Digital Badges in Blended Learning Classrooms". This scale has been rigorously evaluated and refined, and it demonstrates a high degree of reliability with a Cronbach's alpha coefficient of 0.886. The survey instrument was designed to collect comprehensive data regarding students' perceptions, attitudes, and experiences with digital badges in the higher education context. It constitutes a range of questions and statements that were carefully formulated to assess various facets of the students' views on the subject. Additionally, demographic information was gathered to ensure a comprehensive understanding of the diverse perspectives within the student population. Subsequently, a descriptive and inferential data analysis was conducted (Kenny et al., 2020).

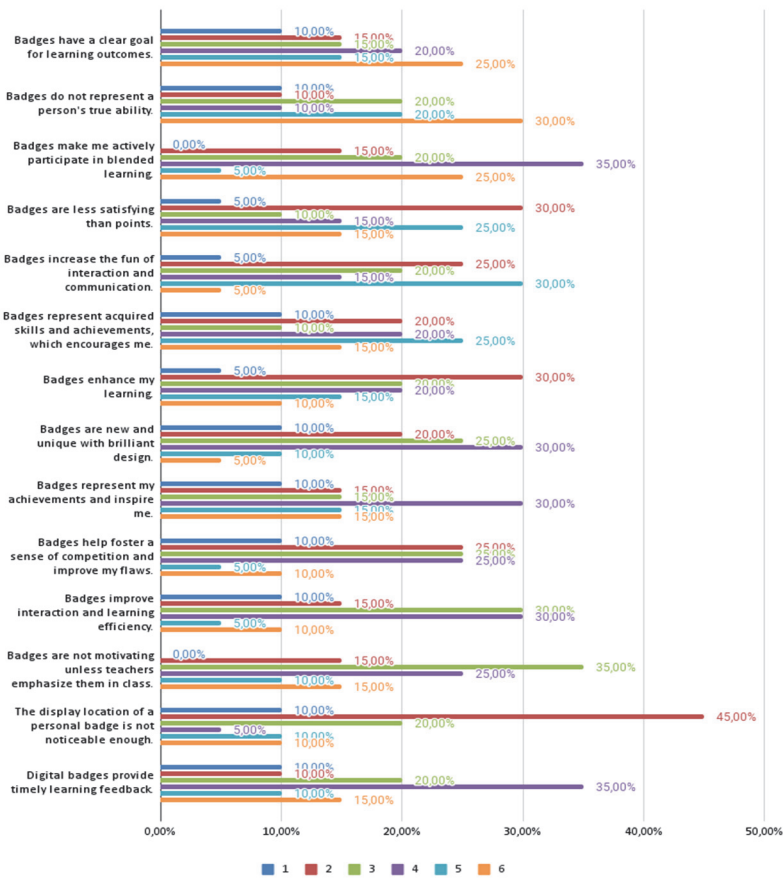
Twenty students were taken from the non-representative and non-probabilistic sample, including 14 male students and 26 female students. The ages of the students were categorized into three classes, as shown in the graph below. As noted, the prevalence of students is relative to the under-30 age group (45% between 20 and 25 years of age and 35% between 26 and 30 years of age), so the data analyses involved merging the classes by dividing students aged 20–30 (80% of the students thus belonged to this class) and those aged 30 years and above (20% of the students). Twelve of them were workers (60%), and the remaining 8 were non-workers (40%). Among the workers, their main employment was noted (see the graph): 5 were full-time workers (41.7%), 4 were part-time workers (33.3%), and 3 did casual work (25%). Finally, we examined how the students applied within the universities of origin for the bachelor's degree; only 35% of them came from the Catholic University, while the others all came from universities in Northern Italy (from Milan and Turin). All students completed the questionnaire.

3. Results

Looking at the items that investigate students’ feelings about the use of digital badges (on a five-point Likert scale, with 1 being “not at all” and 5 being “totally”), we find that the students and female students argued quite strongly that “badges do not represent a person’s true ability”. In fact, the average rating given to this statement was 4.1 out of 5. In contrast, male and female students were not satisfied with one of the features in the implementation of digital badges; the statement “The display position of a personal badge is not obvious enough” received the lowest score (2.9 out of 5).

Figure 1- Item digital badge

Try to think about the impact that the badges have had on the course and position yourself on the proposed scale (1 = not at all - 6 = completely)



It is indeed very interesting how the ratings of the statements “Digital

badges provide timely feedback on learning” (3.7), “Badges are not motivating unless lecturers emphasize them” (3.75), and “Badges represent my achievements and motivate me” (3.7) represent a countertrend to the scholarly literature, which often emphasizes the great ability of badges to encourage and motivate students to proceed with their courses.

Through a more in-depth statistical analysis, it is possible to discover how the scores and thus the importance attributed to digital badges are higher among female students than their male counterparts. This difference can be seen both from Spearman’s rho calculation, which reports significance at 0.01 in favor of women.

Table 1- Digital badge and sex

Q3 - SEX:		N	Media	Dev. std.	Standard error of the mean
QF - Total DIGITALBADGE	M	14	37,20	8,228	3,680
	F	26	53,07	13,210	3,411

Table 2- Spearman’s rho and sex

			Q3 - Sex:	QF - Total DIGITAL BADGE
Spearman’s Rho	Q3 - Sex:	Correlation coefficient	1,000	,561*
		Sig. (Two-tailed)	.	,010
		N	40	40
	QF - Total DIGITALBADGE	Correlation coefficient	,561*	1,000
		Sig. (Two-tailed)	,010	.
		N	40	40

* The correlation is significant at the 0.05 level (two-tailed).

This trend is also evident from the analysis conducted by independent-samples t-test; in fact, female students overall gave a significantly higher score (significance 0.022) to the use of digital badges than their male counterparts.

Table 3- Independent sample testing with sex

		Levene's test for equality of variances		Test t for equality of averages						
		F	Sign.	t	gl	Sign. (two-tailed)	Differences of the mean	Difference error std.	Confidence interval of the difference of 95%.	
									Inferior	Superior
QF - Total DIGITALBADGE	Equal variances assumed	,490	,493	-2,502	18	,022	-15,867	6,341	-29,188	-2,546
	Unassumed equal variances			-3,162	11,418	,009	-15,867	5,017	-26,861	-4,873

Even more significant is the difference in the perception of badges in the responses when students and female students are divided by employment status. Spearman's rho calculation shows a significance of 0.002 in favor of non-working students. The data show that non-working students attributed significantly higher scores to the badge-based instrument compared to their counterparts in the questionnaire. This finding suggests that the implementation of badges exerted a greater motivational and educational impact on students not engaged in external employment.

Table 4- Digital badge and employment status

Q5 - What is your current employment status?		N	Mean	Dev. std.	Standard error of the mean
QF - Total DIGITALBADGE	Student worker	24	41,92	11,107	3,206
	Non-working student	16	59,88	10,371	3,667

Finally, the independent-samples t-test analysis reveals that the total score attributed to the use and implementation of digital badges is significantly higher (significance of 0.002) for non-working students. Thus, this further confirms the observation with the previous statistical indicator, namely that non-working students attributed a significantly higher score to the badge tool than non-

working students in the questionnaire; therefore, badges had a greater impact on non-working students.

Table 5- Spearman's rho and employment status

		Q5 - Quale è il tuo status occupazionale attuale?		QF - Total DIGITAL BADGE
Spearman's Rho	Q5 - What is your current employment status?	Correlation coefficient	1,000	,638**
		Sig. (two-tailed)	.	,002
		N	40	40
	QF - Total DIGITALBADGE	Correlation coefficient	,638**	1,000
		Sig. (two-tailed)	,002	.
		N	40	40

Table 6- Independent sample testing with employment status

			Levene's test for equality of variances		Test t for equality of averages					Confidence interval of the difference of 95%	
			F	Sign.	t	gl	Sign. (two-tailed)	Difference s of the mean	Differen ce error std.	Inferior	Superior
QF - Total DIGITALBADGE	-	Equal variance s assumed	1,415	,250	-3,634	18	,002	-17,958	4,942	-28,340	-7,577
		Unassumed equal variance s			-3,687	15,887	,002	-17,958	4,871	-28,290	-7,627

4. Discussion and Conclusions

The results presented in this study offer intriguing insights into the role of tangible rewards, particularly digital badges, in the educational context. Notably, these findings challenge common expectations.

First, it is essential to acknowledge that the students' motivations and reactions about digital badges are influenced by their choice of enrolling in a blended degree program. Working students opt for this program due to the flexibility it provides, which allows them to seamlessly integrate their studies with their professional commitments. In contrast, non-working students appeared less likely to express a specific preference regarding the mode of the degree program, suggesting a more flexible or neutral attitude toward different learning formats. As a result, they rely on external and extrinsic recognition to maintain their commitment and engagement (Abramovich et al., 2013). Interestingly, this reliance on extrinsic motivation is more pronounced among female students, indicating a stronger need for tangible acknowledgment of their achievements.

The findings of this study challenge the widespread assumption that external rewards consistently enhance intrinsic motivation, aligning instead with previous research suggesting that this effect is not universally valid (Deci et al., 1999). In many cases, externally administered rewards can undermine intrinsic motivation, especially when used explicitly as behavior or learning incentives (Ryan & Deci, 2016). The possession of competence is closely tied to motivation. When individuals believe they excel at a particular task, they tend to be intrinsically motivated. However, it is important to note that intrinsic motivation may wane when external factors are removed, and extrinsic motivation can sometimes hinder intrinsic motivation (Warneken & Tomasello, 2008).

Finally, this study raises several key considerations. Despite being non-generalizable because of the sample type, it underscores that learning does not inherently depend on tangible "objects" like points or badges (Rughinis, 2013). These elements are often viewed as mere symbols or progress indicators, akin to a simple "achieved / not yet achieved" checklist. Nevertheless, the impact of badges can significantly vary depending on the context. Their effectiveness as feedback and competitive incentives is more pronounced when coupled with a shared leaderboard, fostering engagement and performance improvement.

Teacher recognition and badge visibility emerge as pivotal factors (Fields, 2015). Students derive the most benefit from badges when they are acknowledged by educators and prominently displayed, through pop-up notifications or an initial dashboard. Such recognition and visibility enhance the significance of badges in the learning process.

Digital badges, although they are dispensable for learning, can be powerful tools when they are clearly aligned with specific learning objectives (Cheng et al., 2018). This alignment enhances their effectiveness in motivating students to pursue academic improvement and success, as indicated by the study's findings.

In conclusion, the evolving landscape of digital badges necessitates multifaceted research endeavors. As they continue to find their footing as transformative tools in education, such research endeavors will be instrumental in harnessing their full potential. By navigating the uncharted territories of design, recognition, motivation, long-term impact, and ethical implications, these studies will empower educators, learners, and institutions to unlock maximum benefits while adeptly managing the inherent limitations of digital badges. In this journey, research will be the guiding star illuminating the path to a brighter future for education.

References

- Abramovich, S. (2016). Understanding digital badges in higher education through assessment. *On the Horizon*, 24(1), 126-131.
- Abramovich, S., Schunn, C., & Higashi, R. M. (2013). Are badges useful in education?: It depends upon the type of badge and expertise of learner. *Educational Technology Research and Development*, 61, 217-232.
- Alt, D. (2023). Who benefits from digital badges? Motivational precursors of digital badge usages in higher education. *Current Psychology*, 42(8), 6629-6640.
- Besser, E. D., & Newby, T. J. (2019). Exploring the role of feedback and its impact within a digital badge system from student perspectives. *TechTrends*, 63, 485-495.
- Boud, D., & Falchikov, N. (Eds.) (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. NY: Routledge.
- Carey, K. L., & Stefaniak, J. E. (2018). An exploration of the utility of digital badging in higher education settings. *Educational Technology Research and Development*, 66, 1211-1229.
- Cheng, Z., Watson, S. L., & Newby, T. J. (2018). Goal setting and open digital badges in higher education. *TechTrends*, 62, 190-196.
- Chukowry, V., Nanuck, G., & Sungkur, R. K. (2021). The future of continuous learning—Digital badge and microcredential system using blockchain. *Global Transitions Proceedings*, 2(2), 355-361.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2016). Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective. In *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 9-29). Singapore: Springer Singapore.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627.
- Dyjur, P., & Lindstrom, G. (2017). Perceptions and uses of digital badges for professional learning development in higher education. *TechTrends*, 61(4), 386-392.
- Ellis, L. E., Nunn, S. G., & Avella, J. T. (2016). *Digital badges and micro-credentials: Historical overview, motivational aspects, issues, and challenges*. *Foundation of*

digital badges and micro-credentials: Demonstrating and recognizing knowledge and competencies, 3-21.

- Fanfarelli, J. R., & McDaniel, R. (2019). *Designing effective digital badges: Applications for learning*. NY: Routledge.
- Fields, E. (2015). Making visible new learning: Professional development with open digital badge pathways. *Partnership: The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 10(1).
- Frederiksen, L. (2013). Digital badges. *Public Services Quarterly*, 9(4), 321-325.
- Gamrat, C., Zimmerman, H. T., Dudek, J., & Peck, K. (2014). Personalized workplace learning: An exploratory study on digital badging within a teacher professional development program. *British Journal of Educational Technology*, 45(6), 1136-1148.
- Gibson, D., Ostaszewski, N., Flintoff, K., Grant, S., & Knight, E. (2015). Digital badges in education. *Education and Information Technologies*, 20, 403-410.
- Hurst, E. J. (2015). Digital badges: Beyond learning incentives. *Journal of Electronic Resources in Medical Libraries*, 12(3), 182-189.
- Ifenthaler, D., Bellin-Mularski, N., & Mah, D. K. (2016). *Foundation of digital badges and micro-credentials*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Jones, W. M., Hope, S., & Adams, B. (2018). Teachers' perceptions of digital badges as recognition of professional development. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 427-438.
- Kenny, D. A., Kashy, D. A., & Cook, W. L. (2020). *Dyadic data analysis*. NY: Guilford Publications.
- Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (Eds.) (2016). *Digital badges in education: Trends, issues, and cases*. NY: Routledge.
- Newby, T. J., & Cheng, Z. (2020). Instructional digital badges: Effective learning tools. *Educational Technology Research and Development*, 68, 1053-1067.
- Ostaszewski, N., & Reid, D. (2015). A history and frameworks of digital badges in education. In T. Reiners, & L. C. Woods (Eds.), *Gamification in education and business* (pp. 187-200). NY: Springer.
- Rivoltella, P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. Brescia: La scuola.
- Rughinis, R. (2013). Talkative objects in need of interpretation. Re-thinking digital badges in education. In *CHI'13 extended abstracts on human factors in computing systems* (pp. 2099-2108).
- Shields, R., & Chugh, R. (2017). Digital badges – Rewards for learning?. *Education and Information Technologies*, 22, 1817-1824.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology*, 44(6), 1785.
- Zhou, L., Chen, L., Fan, Q., & Ji, Y. (2019). Students' perception of using digital badges in blended learning classrooms. *Sustainability*, 11(7), 2151.

Towards inclusive universities: Promoting self-advocacy and active citizenship for students with disabilities and Specific Learning Disorders

Lucia Borsini*, Noemi Del Bianco[^] and Catia Giaconi[°]

Abstract

The pursuit of inclusion in higher education requires reevaluating the roles and practices of universities. While institutions are increasingly recognized as essential agents in promoting social equity and community well-being, students with disabilities and Specific Learning Disorders continue to encounter barriers that prevent their full participation in academic and civic life. These challenges highlight the shortcomings of current approaches and emphasize the need for systemic innovations that prioritize both citizenship and active engagement. In this context, the University of Macerata has launched a project aimed at including students with disabilities and Specific Learning Disorders, seeking to develop transformative strategies that align educational equity with broader objectives of promoting community development and welfare.

Keywords: inclusion, higher education, citizenship, participation, self-advocacy.

Article submitted: 12/04/2025; *accepted:* 10/06/2025

1. Introduction

Inclusion poses a significant challenge for modern educational systems, particularly within higher education (Canevaro, 2007, 2014; Pavone, 2014;

* Dept. of Mental and Physical Health and Preventive Medicine, University of Campania “Luigi Vanvitelli”, Italy, e-mail: lucia.borsini@unicampania.it.

[^] Dept. of Education Sciences, Cultural Heritage, and Tourism, University of Macerata, Italy, e-mail: n.delbianco@unimc.it.

[°] Dept. of Education Sciences, Cultural Heritage, and Tourism, University of Macerata, Italy, e-mail: catia.giaconi@unimc.it.

d'Alonzo, 2015; Giaconi & Del Bianco, 2018; d'Alonzo & Giaconi, 2024; Aiello & Giaconi, 2024). Universities are expected to play a vital role not only as institutions of academic learning but also as promoters of community welfare, inclusive culture, and active civic participation (Palumbo & Proietti, 2020; Taddei et al., 2024). This has led to a growing emphasis on enhancing welfare and influencing policy and organizational decisions within universities. Consequently, innovative practices are being adopted to create pathways for empowerment (Elia et al., 2024).

However, despite the progress made, significant barriers remain that prevent the full inclusion of students with special educational needs (Mura, 2012; Bellacicco, 2018). These barriers include a lack of teacher training in adapting teaching methods to meet diverse student needs, insufficient accessibility of facilities and instructional materials, inadequate support services, and the persistence of biases and stereotypes (Sahu & Sahu, 2015; Bellacicco, 2018).

In response, there is a pressing need to develop innovative approaches that not only ensure formal accessibility but also promote the meaningful participation and academic success of all students, particularly those facing the greatest challenges (Moriña & Biagiotti, 2022). It is only through sustained commitment and a holistic perspective that universities can effectively fulfill their role as advocates for a more equitable and inclusive society, ensuring that all students have equal opportunities for personal growth and active engagement in civic life.

In light of these considerations, the University of Macerata has developed a project proposal aimed at enhancing the inclusion of university students with disabilities and Specific Learning Disorders, with the goal of fostering innovative strategies to promote community welfare within higher education contexts.

2. Research background

Over time, numerous institutional changes have occurred both nationally (e.g., Law 170/2010; CNUDD, 2014) and internationally (e.g., United Nations, 2020), creating opportunities for people with disabilities to access higher education. However, significant barriers remain, hindering effective participation and inclusion of these students in academic life (Soorenian, 2021; Moriña, 2022). To better understand the factors influencing learning and a sense of belonging in the university context (Grimes et al., 2019; Edwards et al., 2022; Tai et al., 2023), research is increasingly focusing on involving this student population.

One significant initiative in this area is the Students' Voice movement (Cook-Sather, Bovill & Felten, 2014; Di Vita, 2017; Grion & Cook-Sather, 2013; Healey & Jenkins, 2009; Giaconi et al., 2020; D'Angelo et al., 2020; Seale et al., 2021; Matthews & Dollinger, 2023). This movement operates on the principle that "there is something inherently wrong with building an entire system without consulting those directly involved in it" (Cook-Sather, 2002, p. 3). Initially focused on amplifying the experiences of children and adolescents in schools (Cook-Sather, 2018), the movement has evolved to address the specific needs of students with disabilities and SpLDs in higher education.

Originally, Students' Voices were used merely as a consultative resource to identify perceived barriers and their impacts (Moriña, 2017; Kubiak, 2015). The goal was to develop strategies to overcome these barriers (Kubiak, 2015). However, this approach has shifted towards co-design strategies that emphasize collaboration between students and faculty. Listening to student voices has fostered a bottom-up approach, not only improving or creating inclusive practices and environments but also establishing a partnership model defined as "a collaborative, reciprocal process through which all participants have the opportunity to contribute equally to curricular or pedagogical conceptualization, decision-making, implementation, investigation, or analysis" (Cook-Sather et al., 2014, p. 6-7).

This change in perspective has led researchers to recognize the importance of student input in shaping university policies and developing dedicated services (Soorenian, 2021; Moriña, 2022). It encourages a reevaluation of educational offerings (Moriña, 2017; Kubiak, 2015; Lombardi et al., 2018), instructional organization (Soorenian, 2021; Moriña, 2022), and the academic environment, including space, schedules, practices, and support structures (Gillespie-Lynch et al., 2017; Grimes et al., 2019).

This initiative highlights the importance of equipping students with self-advocacy and active citizenship skills, which are crucial for enhancing their agency (Grimes et al., 2019) and promoting personal and social empowerment (Moriña, 2022). In the context of higher education inclusion, self-advocacy refers to the ability to express and defend one's rights, needs, and interests (Test et al., 2005; Grion & Dettori, 2014; Kimball et al., 2016). For students with disabilities, this means effectively communicating their needs, negotiating reasonable accommodations, and actively participating in decision-making processes that impact them (Daly-Cano et al., 2015).

Active citizenship involves being consciously and responsibly engaged in both the academic community and the larger society. Research indicates that these two interconnected concepts are essential for promoting agency and empowerment among students with disabilities and SpLDs (Bellacicco, 2018; Elia et al., 2024). Additionally, developing self-advocacy skills has been linked

to better academic performance, increased self-esteem, and smoother transitions into the workforce (Ju et al., 2017; Traina et al., 2022).

Moreover, active participation in university life through active citizenship practices helps foster a sense of belonging, build social networks, and promote cultural change toward greater inclusivity (Moriña, 2017).

Despite the importance of these principles, implementing them effectively in academic settings still poses significant challenges. Many institutions struggle to provide adequate spaces and opportunities for promoting self-advocacy and active citizenship (Seale et al., 2021). Additionally, students may face barriers in acquiring and practicing these skills, often stemming from previous experiences of marginalization or a lack of support (Hong, 2015).

Addressing these complexities requires a multidimensional approach that involves all stakeholders in the university system. This includes providing specific training and raising awareness about self-advocacy issues, as well as creating institutional structures

that facilitate students' active participation in decision-making processes (Vaccaro et al., 2015). It is also crucial to recognize and value the diverse experiences and perspectives of students with disabilities, avoiding one-size-fits-all approaches that overlook individual specificities.

Embracing these challenges, the University of Macerata launched the "Inclusione 3.0" project in the 2018-2019 academic year. This initiative aims to promote the inclusion of university students with disabilities and SpLDs, progressively orienting its proposal towards enhancing self-advocacy and active citizenship skills.

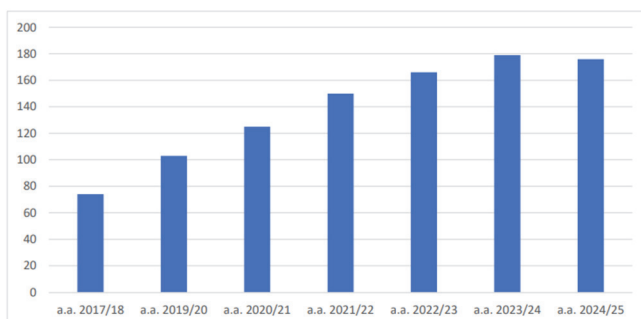
3. The field of research

The increasing enrollment of students with disabilities and Specific Learning Disorders at the University of Macerata (Tab. 1) has led to the establishment of dedicated services and initiatives. These are designed to enhance social and academic inclusion throughout the university community.

As highlighted in previous studies (Giaconi & Del Bianco, 2018; Giaconi et al., 2020; Del Bianco et al., 2021a, b), one of the key initiatives focused on inclusion is the "Inclusione 3.0" project. This project encompasses various operational areas and strategic axes, as outlined in Table 2.

Tab. 1 – Trend in the number of students with disabilities and SpLDs followed by the Service of the University of Macerata in the last 6 years. A.Y. 2024/25 data updated as of 31/10/2024

a.a. 2019/20	a.a. 2020/21	a.a. 2021/22	a.a. 2022/23	a.a. 2023/24	a.a. 2024/25
103	125	150	166	179	176



One of the significant actions within the project is the “alignment with accessibility criteria”. This entails providing all staff with the necessary resources to create teaching materials that are accessible and user-friendly. The guidelines implemented as part of the project are based on the “Guidelines for the Accessibility of Information” from the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015) and the “Guidelines on the Accessibility of Technological Tools” from the Agency for Digital Italy (2020). Key aspects of teaching material accessibility include compatibility with speech synthesis programs, use of highly legible fonts, inclusion of subtitles and audio descriptions, as well as appropriate line spacing and color contrast. Additionally, repositories have been established to collect accessible video lectures and adapted study materials.

The Inclusion 3.0 project also aims to create “inclusive university contexts” that enhance the educational and social strategies for university students with disabilities and SpLDs. After evaluating suitable technological solutions to support teaching, the University of Macerata has established four technologically equipped workspaces to improve student access to academic studies. These study spaces have been strategically placed in key locations, such as university libraries and computer labs, to promote the development of inclusive study communities, encourage peer mentoring, and facilitate cooperative learning. The primary specialized equipment includes backlit keyboards, mouse scanners, trackballs, and screens for visually impaired students, along with advanced software such as speech synthesis programs and tools for conceptual mapping.

Recognizing that many university students view assistive technologies as separate from traditional study methods and may struggle to use them independently, the Inclusion 3.0 project has developed an integrated

technology system to support all students, with a focus on those with disabilities and Specific Learning Disorders. This system allows for the accessibility of multiple teaching tools within a single platform, enhancing usability.

The project further expands its scope with an initiative called “Study Empowerment for Inclusion”. This area specializes in study support within the Research Centre for Teaching, Disability and Inclusion, Educational Technologies (TIncTec), designed as a comprehensive support space for students with disabilities and SpLDs. Here, students can benefit from personalized tutoring, access to technological tools, and skill enhancement programs. The goal is to guide students through their academic journeys by not only offering technical assistance but also promoting their autonomy and self-awareness as active members of the university community.

Forms of specialized and disciplinary support are being implemented to achieve these objectives. Specialized tutors, who are experts in special pedagogy, will work closely with students to support their personal and academic development, acting as intermediaries between the students, faculty, and administrative staff. Their role includes helping students recognize and utilize their resources to achieve their academic goals.

In addition to structured pedagogical strategies, the University of Macerata has introduced flexible and inclusive approaches, such as the disciplinary tutors program. In this program, particularly talented students in specific subjects offer academic support to their peers. Moreover, students in training also have the opportunity to become “Inclusion Buddies”, assisting classmates with disabilities or SpLDs not only academically but also in navigating university life and the broader community. Also organised by the TIncTec Research Centre, InclusiveL@b is a strategic action for inclusion implemented through the Inclusion 3.0 project. In detail, it serves as a meeting point for teachers, professionals, scholars, and the broader community, promoting research on innovative, inclusive, and sustainable devices, teaching, and educational practices. InclusiveL@b is, therefore, an initiative to enhance research and dissemination carried out in collaboration with local associations and schools. Every year, 40 to 50 participants attend a 30-hour training course, fostering the co-creation of knowledge and the establishment of an inclusive network between universities and communities.

The organisation of the Inclusion 3.0 project makes it possible to appreciate continuity and interconnection also with local realities, representing an emblematic example of how the enhancement of knowledge can be matched by practices capable of enhancing the prerequisites of teaching and research, encouraging exchange and development with the territory, a central element of this initiative is represented by “personalised internships”, which offer students with disabilities and SpLDs a concrete opportunity to enter the world of work.

These experiences not only allow participants to acquire professional skills and enhance their skills, but also help to debunk stereotypes and prejudices, raising awareness among companies and organisations of the adoption of inclusive practices and the creation of work environments accessible to all.

In addition, a student-led university “radio programme” has been launched since May 2020 to give voice to the experiences, concerns, aspirations, and reflections of students with and without disabilities. The programme has fostered discussions on key topics such as internships, job integration, and transition strategies from education to work. These initiatives emphasised the university’s responsibility not only to support students in obtaining their degree but also to support their transition into the world of work.

Alongside these actions, Inclusione 3.0 is enriched by moments of collective reflection, such as the “Inclusion Week”, an event that is configured as a space for reflection and comparison between students, teachers, and the wider community. Through seminars, workshops, and moments of discussion, this initiative makes it possible to deepen the issues related to inclusion and to identify concrete strategies to overcome the barriers still present in the university system. The Inclusion Week is a real laboratory of pedagogical innovation in which practices and proposals emerge that can be translated into concrete actions in collaboration with the wider EU territory.

Another essential dimension of Inclusione 3.0 is the “International Award Inclusione 3.0” (Premio Internazionale Inclusione 3.0), an award given to associations, projects, and organisations in Italy and internationally that stand out for their contribution to the implementation of inclusive practices. This award is not only an incentive but also a clear signal of the importance of inclusion as an institutional value. Over time, the Prize has delivered 160 awards on a national and international scale. This recognition not only enhances the most virtuous experiences but also acts as a stimulus for the creation of new projects and the spread of an inclusive culture.

In summary, as seen in Table 2, ‘Inclusione 3.0’ is not just a project but can represent a real observatory on inclusion, capable of generating a concrete impact. Through its systemic approach and multiple initiatives, the University contributes to transforming itself into an engine of social, cultural, and economic development, thereby strengthening the value of diversity and active participation. Its impact extends not only to the lives of students with disabilities and SpLDs but also to their families, the academic community, and society as a whole, charting the path to an inclusive future.

Tab. 2 - Summary of the trajectories proper to the University of Macerata's Inclusion 3.0 Project

Strategic Axis	Description
Alignment with accessibility criteria	Providing teachers and tutors with the necessary resources to create accessible and easily usable instructional materials.
Creation of inclusive university settings	Creating university settings equipped with assistive technologies (backlit keyboards, mouse scanners, speech synthesis software, etc.) to break down barriers to access to education and technologies for inclusion to be tested in different study tracks. The TIncTec Research Center offers an area dedicated to study support, with specialized tutoring, customized trainings that also make use of technological devices and grounded in the outcomes of scientific research.
Study Empowerment for Inclusion	Dedicated study support area within the TIncTec Research Center, where students can take advantage of personalized tutoring, technological tools, and skill-building pathways.
InclusiveL@b	Organized by the TIncTec Research Center, it is a meeting place for faculty, professionals, scholars and the community. It promotes research on innovative, inclusive and sustainable devices, teaching and educational practices.
Specialized and disciplinary support	Specialized tutors, experts in special pedagogy, work closely with students to support their personal and academic growth, acting as intermediaries between students, faculty and administrative structures. In addition to structured pedagogical strategies, the "disciplinary tutor" program fosters peer-tutoring processes. In addition, students in training also have the opportunity to become "Inclusion Buddies" to support orientation processes in university life and the broader community.
Customized internships	Fosters concrete opportunities for placement in the world of work, through the activation of internship and apprenticeship pathways that adhere to students' functioning profiles.
Radio program	Student-led university radio program to give voice to the experiences, concerns, aspirations, and reflections of students with and without disabilities on crucial issues such as internships, job placement, and transition strategies from education to the world of work.
Inclusion Week	Organization of an annual event aimed at reflection and discussion on issues of inclusion, involving students, faculty, and the academic community.
Inclusion Award	International recognition for projects and initiatives that stand out for their contribution to building an inclusive society.

In light of the developments and progress achieved over time, the Inclusion 3.0 project has increasingly shifted towards an innovative model aimed at enhancing active citizenship and self-advocacy skills. These insights were informed by a preliminary study (Del Bianco & Paviotti, 2024), which provided

valuable ideas for pedagogical reflection on potential implementation strategies to strengthen personal development, decision-making autonomy, and active participation in academic life.

In particular, several key dimensions – such as autonomy in making choices, managing difficulties, understanding one's rights, and participating in university life – require specific interventions. A pedagogical approach is necessary to address the needs of this group of students and encourage their full and active inclusion in academic settings.

Consequently, in the post-pandemic period, the focus has shifted to training students in skills related to active citizenship and self-advocacy, aiming to help them become aware and engaged members of society. The project has emphasized promoting a culture of inclusion that involves the entire university community, including training for academic staff. This training equips them with the necessary skills to support and celebrate the diversity of students. Additionally, awareness-raising initiatives are aimed at all students to encourage them to actively contribute to this cultural transformation.

4. The proposed project

The proposal represents an innovative evolution of an inclusive approach in higher education. By exchanging good practices and adapting inclusive strategies, it aims to build a more sensitive and supportive community where every student can find the necessary support to reach their full potential.

This approach recognizes the crucial role of universities not only as educational institutions but also as key drivers of social inclusion and promoters of active citizenship. The main objectives are multifaceted: to increase participation and access to civic engagement for everyone, particularly those with fewer opportunities; to design, develop, and test innovative approaches and tools that support the development of self-advocacy skills in students, both with and without special educational needs; and to strengthen the academic community's role in the processes of inclusion and civic participation.

The conceptual innovation lies in the explicit connection between academic inclusion, self-advocacy, and active citizenship. This approach understands that inclusion in higher education is not an end in itself but a means to prepare all students to become active, informed, and engaged citizens in society.

The methodology for implementing the proposal is based on creating a community space that serves as a catalyst for several interlinked phases. These phases include:

Tab. 3 - Summary of the phases

1.	Desk and field research to understand best practices and current challenges in the inclusion and promotion of active citizenship;
2.	Active involvement of stakeholders inside and outside the institution to ensure that the solutions developed meet the real needs of the community;
3.	Co-design and development of innovative strategies to support the enhancement of self-advocacy skills in students;
4.	Piloting innovative approaches and tools;
5.	Re-testing and validation of innovative strategies.

Initially (Phase 1), we plan to conduct both on-desk and field research aimed at exploring and deepening our understanding of the needs of university students regarding current challenges related to inclusion and the promotion of active citizenship. This analysis will focus on student engagement in civic responsibilities and community participation. We will employ a mixed research approach that includes studying existing literature and collecting new data through both quantitative and qualitative methods.

To achieve this, we will triangulate various observation points to identify constraints and opportunities for our target group. This will involve gathering insights from students with and without disabilities, as well as from third-sector associations that promote the inclusion of people with disabilities. By collecting data directly from beneficiaries and other key stakeholders, we aim to gain a deeper understanding of the needs and expectations of students, particularly regarding their participation in civic and community life.

Based on these findings, we will develop a preparatory program (Phase 2) to inform and train students, staff, and stakeholders on the concepts of active citizenship and self-advocacy. The goal is to equip participants with the theoretical foundations required to comprehend the fundamental principles of these approaches. The training will combine traditional teaching methods with interactive activities, fostering student involvement and stimulating participation to enhance their knowledge and skills.

Once the initial training is complete, a “Community Space” will be established (Phase 3), providing participants with the opportunity to collaborate on the topics addressed in the preparatory program. This methodology encourages cooperation, mutual knowledge exchange, and respect for person-centered processes among participants. We will support the organization of joint events and meetings to promote reflection on active citizenship within a community context, thereby creating a solid foundation for the next phase of

the project, during which new ideas and contributions will be generated to further evolve the program.

In the next phase (Phase 4), the methods and techniques that have been developed will be tested in real-world settings. This phase will involve creating research and evaluation tools, as well as systems to monitor progress and document the procedures being used. The goal is to implement the program in actual conditions to assess its effectiveness and identify any critical issues.

A significant aspect of the project will be the final evaluation (Phase 5), which will be conducted on four distinct levels: students, support staff, institutions, and external stakeholders. The evaluation data will be analyzed to determine which approaches were successful, for whom they were effective, and under what conditions. Based on the findings, a review of the methods, strategies, and tools used will take place to improve the program's effectiveness continuously. All partners will contribute to this phase of analysis and reflection.

In summary, through an integrated and participatory methodology, the project aims to promote inclusion within the university community while also strengthening the university's role as an organization that collaborates with external contexts to build broader, inclusive communities.

4.1 Challenges and implications

The proposal presents an innovative and comprehensive model for tackling the challenges of university inclusion. It has the potential to significantly impact student empowerment, promote transdisciplinary collaboration, and standardize inclusive practices.

One of the most innovative aspects of the project is its emphasis on student agency. The proposal aims to develop self-advocacy skills, enabling students to take charge of their own inclusion journey rather than simply being passive recipients of institutional measures. However, despite its promising potential, implementing the proposal faces several key challenges.

The first challenge is ensuring long-term sustainability. Maintaining and integrating the practices and structures developed during the course into the university's daily activities is crucial. This will require a continuous commitment from the academic institution to embed innovative principles and approaches into its organizational culture.

Another essential aspect to consider is the need for a practical impact assessment. Metrics must be developed to measure not only academic inclusion but also the growth of active citizenship skills and their long-term effects on students and society. This will help demonstrate the benefits of the model and allow for further refinement based on the results.

Lastly, in an age of increasing digitalization in higher education, it is essential to explore how emerging technologies can be integrated into the proposed model to enhance its effectiveness and reach. Using innovative digital tools could improve student accessibility, collaboration, and engagement, contributing to a more inclusive and interactive learning experience.

5. Conclusions

The proposal presented is an ambitious and innovative attempt to redefine the role of universities in promoting inclusion and active citizenship, to integrate these concepts in a systematic and lasting way throughout the academic ecosystem.

As highlighted in previous studies (Giaconi & Del Bianco, 2018; Giaconi et al., 2020; Del Bianco et al., 2021a, b), the ecological approach to inclusion goes beyond merely removing barriers; it encompasses the entire experiential and relational dimension of university life. By empowering the self-advocacy construct and promoting active citizenship, universities can transform into spaces where all students can develop their potential as empowered people and active members of the academic community.

The cultural change that this proposal aims to foster is essential both within and outside the academic community. It is critical to engage in training and awareness-raising efforts for not only students but also teachers, researchers, and administrative staff, ensuring that inclusion becomes a regular practice rather than an exceptional measure. This process should be viewed as a collaborative effort, providing an opportunity to co-create new, inclusive practices. It may be beneficial to explore innovative methodologies such as participatory training and action research that actively involve all stakeholders in the cultural transformation process.

Additionally, the proposal emphasizes a holistic approach to inclusion that engages all stakeholders, from academic institutions to civil society organizations. Through pedagogical interventions that promote an integrated approach, the aim is to build synergies between universities and the surrounding community, extending inclusion to the entire local context. Creating an inclusive environment requires a collective commitment that surpasses the academic sphere and encourages collaboration among various social actors. A cross-sectoral collaboration approach, which includes external stakeholders like companies, presents new opportunities to link academic inclusion with job prospects, thereby significantly improving employment opportunities for students from disadvantaged backgrounds (Del Bianco et al., 2021a, b; d'Alonzo, 2022; Pavone et al., 2022).

In this manner, inclusion becomes a fundamental aspect not only of the university experience but also contributes to the formation of a society that ensures equal opportunities for all its members.

Finally, it is crucial to note that this proposal is part of a broader discussion on the social responsibility of universities and their role in promoting a fairer and more inclusive society. This aligns with the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda (UN, 2015), particularly Goal 4 (Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all) and Goal 10 (Reduce inequalities within and between countries), illustrating how academic institutions can make tangible contributions to achieving these global objectives.

In conclusion, this proposal seeks to present a reflection on an innovative model for university inclusion while also opening new avenues for research and intervention in the field of inclusive academic education. The outlined ecosystem, participatory, and territorial approach aims to redefine the role of universities as agents of social change, fostering a culture of inclusion that transcends the boundaries of the academic institution, thereby contributing to the advancement of a fairer and more sustainable society.

References

- Aiello, P., & Giaconi, C. (Eds.) (2024). *L'Agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Scholè.
- Bellacicco, R. (2018). *Verso una università inclusiva: La voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Canevaro, A. (2014). Educazione come inclusione. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 3(1), 81-98.
- Canevaro, A. (Ed.). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Edizioni Erickson.
- Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD). (2014). *Linee Guida*.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational researcher*, 31(4), 3-14. -- <https://www.jstor.org/stable/3594363>.
- Cook-Sather, A. (2018). Listening to equity-seeking perspectives: How students' experiences of pedagogical partnership can inform wider discussions of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(5), 923-936. Doi: 10.1080/07294360.2018.1457629.
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty*. Hoboken: John Wiley & Sons.

- d'Alonzo, L. (2015). Didattica speciale per l'inclusione. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli (Eds.), *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 11-22). Brescia: La Scuola SEI.
- d'Alonzo, L. (2022). Promuovere l'inclusione in Università: un salto di qualità. *Education Sciences & Society*, 1, 347-361.
- d'Alonzo, L., & Giaconi, C. (Eds.) (2024). *Manuale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- D'Angelo I., Giaconi C., Del Bianco N., & Perry V. (2020). Students' Voice and Disability: Ethical and methodological reflections for Special Pedagogy research. *Education Sciences & Society*, 11(1), 112-123. -- <https://journals.francoangeli.it/index.php/ess/article/view/9537>.
- Daly-Cano, M., Vaccaro, A., & Newman, B. (2015). College Student Narratives about Learning and Using Self-Advocacy Skills. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 213-227. -- <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074673.pdf>.
- Del Bianco, N., & Paviotti, G. (2024). *Self-advocacy. La nuova sfida educativa per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Bianco, N., Giaconi, C., Gison, G., D'Angelo, I., & Capellini, S. A. (2021a). Inclusion at the University through technology: A case study in Italy. *Journal of Education and Special Education Technology*, 7, 1-15. Doi: 10.18844/jeset.v7i1.6793.
- Del Bianco, N., Paviotti, G., D'Angelo, I., Tarantino, A., Capellini, S. A., & Giaconi, C. (2021b). From university to the world of work world. Traineeship as a gateway to employment and social inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9, 61-68. Doi: 10.7346/sipes-02-2021-07.
- Di Vita, A. (2017). «Student Voice» per la valorizzazione delle risorse personali. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (16), 269-294. Doi: 10.7358/ecps-2017-016-divi.
- Edwards, M., Poed, S., Al-Nawab, H., & Penna, O. (2022). Academic accommodations for university students living with disability and the potential of universal design to address their needs. *Higher education*, 84(4), 779-799. Doi: 10.1007/s10734-021-00800-w.
- Elia, G., Seveso, G., Giaconi, C., & Vannini, I. (2024). Editorial. *Pedagogia Oggi*, 22(1), 9-18. Doi: 10.7346/PO-012024-01.
- Gazzetta Ufficiale. (2010). *Legge 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- Giaconi, C., & Del Bianco, N. (Eds.) (2018). *Inclusione 3.0*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C., Taddei, A., Del Bianco, N., Caldarelli, A., & D'Angelo, I. (2020). Dalla “voce degli studenti” alla co-progettazione di percorsi inclusivi: uno studio di caso. *SIRD*, 2, 186-193.
- Gillespie-Lynch, K., DeNigris, D., Cheriyan, B., Massa, A., Wong, V., Kostikas, C., et al. (2017). “Fostering effective teaching using strategies developed by peer mentors for autistic and non-autistic undergraduates”. In R. Obeid, A. Schwartz, C. Shane-Simpson, and P. J. Brooks (Eds.). *How We Teach Now: The GSTA Guide to Student-Centered Teaching* (Washington, DC: Society for the Teaching of Psychology)
- Grimes, S., Southgate, E., Scevak, J., & Buchanan, R. (2019). University student perspectives on institutional non-disclosure of disability and learning challenges:

- Reasons for staying invisible. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 639-655. Doi: 10.1080/13603116.2018.1442507.
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (eds.) (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Grion, V., & Dettori, F. (2014). Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa. In M. Tomarchio & S. Ulivieri (eds.). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 852-857). Pisa: ETS.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). Developing undergraduate research and inquiry. *Innovations in Practice, Celt Journal*, 2(1), 3-15.
- Hong, B. S. (2015). Qualitative analysis of the barriers college students with disabilities experience in higher education. *Journal of College Student Development*, 56(3), 209-226. Doi: 10.1353/csd.2015.0032.
- Ju, S., Zeng, W., & Landmark, L. J. (2017). Self-determination and academic success of students with disabilities in postsecondary education: A review. *Journal of Disability Policy Studies*, 28(3), 180-189. Doi: 10.1177/1044207317739402.
- Kimball, E.W., Wells, R.S., Ostiguy, B.J., Manly, C.A., Lauterbach, A.A. (2016). Students with Disabilities in Higher Education: A Review of the Literature and an Agenda for Future Research. In Paulsen, M. (Eds.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research. Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol 31. Cham: Springer. Doi: 10.1007/978-3-319-26829-3_3.
- Kubiak, J. (2015). Using 'Voice' to Understand What College Students with Intellectual Disabilities Say about the Teaching and Learning Process. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(1), 41-48. Doi: 10.1111/1471-3802.12098.
- Lombardi, A., Gelbar, N., Dukes III, L. L., Kowitt, J., Wei, Y., Madaus, J., ... & Faggella-Luby, M. (2018). Higher education and disability: A systematic review of assessment instruments designed for students, faculty, and staff. *Journal of Diversity in Higher Education*, 11(1), 34-50.
- Matthews, K. E., & Dollinger, M. (2023). Student voice in higher education: The importance of distinguishing student representation and student partnership. *Higher Education*, 85(3), 555-570. Doi: 10.1007/s10734-022-00851-7.
- Moriña, A. (2017). 'We aren't heroes, we're survivors': higher education as an opportunity for students with disabilities to reinvent an identity. *Journal of Further and Higher Education*, 41(2), 215-226. Doi: 10.1080/0309877X.2015.1070402.
- Moriña, A., & Biagiotti, G. (2022). Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 729-746. Doi: 10.1080/08856257.2021.1940007.
- Mura, A. (2012). Barriere architettoniche e percorsi di inclusione: un'esperienza internazionale nella scuola primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 95-102.
- Nazioni Unite (UN). (2015). *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- Palumbo, M., & Proietti, E. (2020). Le Università come parte del sistema di welfare territoriale: il caso dell'Apprendimento Permanente e della Certificazione delle Competenze. *Autonomie locali e servizi sociali*, 43(1), 87-105. Doi: 10.1447/97471.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa*. Milano: Mondadori Università.

- Pavone, M., Arenghi, A., Borgonovi, E., Ferrucci, F., Genovese, E., & Pepino, A. (2022). *Un ponte tra università e mondo del lavoro per l'inclusione e la vita indipendente*. Milano: FrancoAngeli.
- Sahu, K. K., & Sahu, S. (2015). Attitudinal barrier experienced by people with disabilities. *Journal of Disability Studies*, 1(2), 53-54.
- Seale, J., Colwell, C., Coughlan, T., Heiman, T., Kaspi-Tsahor, D., & Olenik-Shemesh, D. (2021). 'Dreaming in colour': disabled higher education students' perspectives on improving design practices that would enable them to benefit from their use of technologies. *Education and Information Technologies*, 26, 1687-1719. Doi: 10.1007/s10639-020-10329-7.
- Sooreanian, A. (2021). Equal and Inclusive Study Experiences for International Students with Disabilities. *Comparative & International Education Series*. -- <https://www.ojed.org/cies/article/view/1284>.
- Taddei, A., Giaconi, C., Girotti, E., & Capellini, S. A. (2024). The Inclusive University: Practices and reflections for student community well-being. *Education Sciences & Society*: (1), 148-158. Doi: 10.3280/ess1-2024oa17632.
- Tai, J. H. M., Dollinger, M., Ajjawi, R., Jorre de St Jorre, T., Krattli, S., McCarthy, D., & Prezioso, D. (2023). Designing assessment for inclusion: An exploration of diverse students' assessment experiences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(3), 403-417. Doi: 10.1080/02602938.2022.2082373.
- Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M., & Eddy, S. (2005). A Conceptual Framework of Self-Advocacy for Students with Disabilities. *Remedial and Special Education*, 26(1), 43-54. Doi: 10.1177/07419325050260010601.
- Traina, I., Leader, G., Ghirotto, L., & Andreoli, M. (2022). I programmi a sostegno della transizione al lavoro di giovani con disabilità intellettiva: una integrative review. *Education Sciences & Society*, 2, 264-283. Doi: 10.3280/ess2-2022oa14236.
- United Nations. (2020). *Resolution adopted by the General Assembly. Quadrennial comprehensive policy review of operational activities for development of the United Nations system*.
- Vaccaro, A., Daly-Cano, M., & Newman, B. M. (2015). A Sense of Belonging Among College Students with Disabilities: An Emergent Theoretical Model. *Journal of College Student Development*, 56(7), 670-686. Doi: 10.1353/csd.2015.0072.

Un progetto innovativo per il potenziamento delle competenze trasversali in medicina. L'esperienza dell'Università degli Studi di Padova

An innovative project for the empowerment of soft skills in medicine. The experience of the University of Padua

Lorenza Da Re, Giulia Mormando, Angelica Bonin, Roberta Bonelli, Marcello Rattazzi*

Riassunto

L'Università di Padova ha avviato un progetto innovativo per la formazione e lo sviluppo delle competenze trasversali nel Corso di Studio (CdS) in Medicina e Chirurgia, riconoscendone il ruolo cruciale nella professionalizzazione dei futuri medici. Un'indagine esplorativa condotta tramite un questionario ha analizzato la conoscenza, l'importanza e la padronanza percepita dagli studenti rispetto a queste competenze. L'indagine ha evidenziato un disallineamento tra la rilevanza attribuita dai rispondenti e il livello effettivo di acquisizione, facendo emergere anche differenze relative alla conoscenza del significato di alcune competenze trasversali. I risultati sono stati valorizzati per progettare e introdurre un percorso formativo innovativo inserito all'interno del tirocinio dedicato agli studenti del V anno del CdS in Medicina e Chirurgia, articolato in attività *online* e in presenza sui temi della comunicazione, *teamwork*, *leadership* e *followership*. Tale proposta mira a ridurre il divario tra teoria e pratica, migliorando la preparazione dei medici ad affrontare le sfide professionali con un approccio integrato tra competenze tecniche e trasversali. L'iniziativa si colloca in un più ampio processo di innovazione didattica volto a promuovere una formazione capace di gestire la complessità del contesto medico contemporaneo e di contribuire alla sostenibilità e qualità della professione medica.

* Università degli Studi di Padova. Il contributo è frutto del lavoro congiunto di tutti gli Autori. Tuttavia, è possibile attribuire a Giulia Mormando e Marcello Rattazzi il par. 1. e a Lorenza Da Re, Angelica Bonin e Roberta Bonelli i par. 2 e 3. Le conclusioni (par. 4) sono state elaborate congiuntamente da tutti gli Autori.

Excellence and Innovation in Learning and Teaching (ISSNe 2499-507X), 2025, 1

Doi: 10.3280/exioa1-2025oa20585

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Parole chiave: competenze trasversali, *soft skills* in medicina, formazione trasversale, innovazione didattica, *higher education*.

Abstract

The University of Padua has started an innovative project for the training and development of soft skills in the Degree Course in Medicine and Surgery, recognizing their crucial role in the professionalization of future doctors. An exploration survey, conducted through a questionnaire, analysed students' perceived knowledge, importance and mastery of these skills. The survey revealed a mismatch between the relevance attributed by respondents and the actual level of acquisition, also bringing out differences related to the knowledge of the meaning of some soft skills. Results have been valued to design and introduce an innovative training path included within the apprenticeship for 5th year students of the Degree Course in Medicine and Surgery, articulated in online and in-presence activities on the topics of communication, teamwork, leadership and followership. This proposal aims to reduce the gap between theory and practice by improving the readiness of doctors to face professional challenges with an integrated approach between technical and soft skills. The project is part of a broader process of educational innovation aimed at promoting a training that can handle the complexity of the contemporary medical environment and contribute to the sustainability and quality of the medical profession.

Key words: transversal competences, soft skills in medicine, transversal training, didactical innovation, *higher education*.

Articolo sottomesso: 08/04/2025; accettato: 21/06/2025

Competenze trasversali: una nuova esperienza nel Corso di Studi di Medicina e Chirurgia all'Università di Padova

1.1 Le competenze trasversali e il loro impatto per lo sviluppo personale, educativo e professionale

A livello nazionale e internazionale vengono usate diverse terminologie per definire le competenze trasversali. Per esempio, si parla di skills o competenze soft, transversal, core, key, basic, generic, essential (Bonelli & Da Re, 2025; Cimatti, 2016; Cinque, 2016; Enginoğlu & Arikan, 2016; Crețu & Agheorghiesei, 2014; Pepper, 2011; Ananiadou & Claro, 2009; OECD, 2005). Pur indicando

aspetti leggermente diversi della stessa definizione, vi è un comune riferimento a competenze non legate a una specifica disciplina o prestazione.

In generale, le competenze possono essere definite come la

Capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto (attivare) e a orchestrare (coordinare) su un piano operativo (pratico) le proprie risorse interne di natura cognitiva, affettiva e volitiva e a valorizzare quelle esterne utili e disponibili in modo valido e produttivo (Pellerey, 2006, p. 82).

Sono definite invece competenze “trasversali” le conoscenze/abilità/risorse che si riferiscono all’insieme di capacità della persona che possono essere applicate a svariate situazioni e contesti. Si tratta di competenze che possono quindi essere valorizzate in molteplici prestazioni o compiti in ambito personale, educativo o professionale e per tutto l’arco della vita, indipendentemente da dove sono state acquisite. Tali competenze generali sono richieste per tutti i tipi di lavoro e sono la base per il raggiungimento di competenze più specifiche o tecniche. Alcuni esempi di competenze trasversali sono la *leadership*, la comunicazione, la risoluzione dei problemi, il lavoro di squadra e la creatività (Sá & Serpa, 2018).

Discutendo un’altra prospettiva, anche

l’ISFOL¹ (2004, 2008) ha definito le competenze trasversali come un insieme di abilità di ampio spessore che sono implicate in numerosi tipi di compiti, dai più elementari ai più complessi, e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente generalizzabili (Zaggia, 2018, p. 21).

Si specifica poi che tali competenze sono presenti in molteplici esperienze di vita e non si limitano solo a quelle professionali. Inoltre, non sono specificamente legate a una particolare attività o posizione lavorativa, ma si attivano in diverse situazioni e influenzano la capacità degli individui di manifestare comportamenti professionali competenti o esperti, oltre a facilitare il trasferimento di competenze da un contesto lavorativo a un altro. Esse consentono all’individuo di sviluppare le proprie abilità in attività diverse e possono essere apprese attraverso modalità formali, informali e non formali. Infine, possono sempre essere potenziate lungo tutto il corso della vita, anche attraverso specifici percorsi formativi (Zaggia, 2018).

Anche a livello internazionale il dibattito sulle competenze trasversali è molto florido. Secondo il Cedefop (The European Centre for the Development of Vocational Training), che a sua volta riprende quanto argomentato nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2006 (Parlamento

¹ ISFOL: l’attuale Istituto Nazionale per l’Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP).

Europeo e Consiglio dell'Unione Europea, 2006), le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, di natura trasversale, sono essenziali per vivere e prosperare nell'era della conoscenza. Anche l'OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), attraverso il progetto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), ha approfondito il concetto trasversale di competenze chiave, sottolineando l'importanza di queste abilità non solo per i professionisti, ma per tutti gli individui, affinché possano affrontare le diverse richieste della vita quotidiana in modo sostenibile (OECD, 2005). Nel 2015, l'OECD ha anche ridefinito queste competenze come «*skills for social progress*», evidenziando il loro ruolo nel promuovere il progresso sociale (OECD, 2015, p. 31).

1.2 Le competenze trasversali in medicina

Nel mondo della medicina le competenze tecniche e scientifiche sono fondamentali, ma non sono sufficienti per garantire un'assistenza di qualità ai pazienti. Negli ultimi anni, si è compresa sempre di più l'importanza delle competenze trasversali, che includono, ad esempio, abilità comunicative, lavoro di squadra e capacità di *problem solving* (Sanguanwit *et al.*, 2023). Queste competenze non solo migliorano l'interazione tra medico e paziente, ma contribuiscono anche a un ambiente di lavoro più collaborativo, produttivo e sostenibile. Le competenze trasversali influenzano positivamente la pratica medica, migliorandone la gestione, i risultati clinici, la collaborazione tra professionisti della salute e la sicurezza del paziente e del lavoro (Chakraborti *et al.*, 2008). Gli errori medici sono frequenti e spesso dovuti a competenze trasversali non sviluppate in maniera ottimale. Gli effetti di tali comportamenti si intensificano in situazioni di crisi, dove fattori come rumori ambientali, affollamento, incertezze diagnostiche e scenari in rapido cambiamento possono compromettere la coesione del *team* e mettere a rischio la sicurezza del paziente. Molti di questi errori sono attribuibili a una *leadership* inadeguata, a una comunicazione inefficace e alla difficoltà di gestire cognitivamente le risorse e le situazioni in evoluzione (Leonard *et al.*, 2004). Inoltre, lo stress acuto tra i membri del *team* può influenzare negativamente le loro prestazioni, portando a una perdita di visione collettiva, al deterioramento dei modelli mentali condivisi e a decisioni errate o basate su procedimenti mentali intuitivi e sbrigativi (Doumouras & Engels, 2017).

Tradizionalmente, i corsi di area medica nelle università si sono concentrati principalmente sull'insegnamento della comunicazione con i pazienti, nonostante ci siano evidenze che dimostrano l'importanza di introdurre precocemente anche altre competenze trasversali, come il lavoro di squadra e le capacità decisionali. Un'esposizione anticipata a queste abilità può favorire una loro

migliore acquisizione in futuro, soprattutto perché l'insegnamento di queste competenze tende a essere meno efficace se avviene dopo la formazione e lo sviluppo di atteggiamenti professionali (Coggins *et al.*, 2017; Flin & Patey, 2009).

Sebbene ci sia un riconoscimento crescente della necessità di integrare queste competenze nel curriculum all'interno dei Corsi di Studio (CdS) in Medicina e Chirurgia, in Italia non sono state ancora standardizzate né l'introduzione, né la valutazione delle competenze trasversali.

2. Un'indagine sulle competenze trasversali in medicina presso l'Università degli Studi di Padova: aspetti metodologici

2.1 Contesto di riferimento e obiettivi dell'indagine

All'interno del CdS in Medicina e Chirurgia dell'Università di Padova, già nell'anno 2021 era stato promosso un progetto di miglioramento della didattica riguardo l'introduzione delle competenze trasversali, costituito da alcune ore di didattica frontale sulla comunicazione e da simulazioni di scenari clinici su questi argomenti. Dato il buon riscontro da parte degli studenti, nell'a.a. 2023-24 il CdS ha approvato l'inserimento, all'interno del percorso di tirocinio professionalizzante del V anno, di un credito formativo sulle *soft skills*, denominato nell'a.a. 2024-2025 "Le competenze trasversali per il tirocinio in medicina". La scelta di implementare la proposta in tale annualità è legata al desiderio di mantenere una maggiore coerenza con il percorso formativo, in particolare il IV e V anno, nei quali gli studenti affrontano insegnamenti di carattere maggiormente clinico e hanno già maturato esperienze di tirocinio. Questa collocazione consente di calare le competenze trasversali in situazioni reali, in parte sperimentate, favorendo un apprendimento contestualizzato e in continuità con le esperienze pregresse.

Prima di procedere alla progettazione di tale insegnamento, è stata proposta un'indagine esplorativa volta a individuare il grado di conoscenza, percezione di importanza e percezione di padronanza degli studenti iscritti a Medicina e Chirurgia rispetto ad alcune *soft skills*. L'indagine era volta, inoltre, a rilevare le aspettative degli iscritti al Corso nei confronti di una potenziale nuova iniziativa formativa legata allo sviluppo di competenze trasversali.

Nel presente contributo ci si focalizzerà, in particolare, sui dati raccolti a partire dalle domande chiuse relative alla conoscenza, percezione di importanza e percezione di padronanza rispetto ad alcune competenze trasversali indagate nello studio.

2.2 Metodologia e strumenti di rilevazione

Per raggiungere gli obiettivi prefissati, si è pensato di coinvolgere tutti gli studenti del Corso di Studio in Medicina e Chirurgia. Nello specifico, è stato predisposto un questionario semi-strutturato attraverso l'utilizzo di Google Moduli.

Lo strumento presentava la seguente struttura:

1. Informazioni sociografiche: genere, anno di iscrizione;
2. Informazioni rispetto all'iscrizione al Corso di Studio in Medicina e Chirurgia, indagando se si è trattato della propria "prima scelta" (domanda chiusa: Sì, No, Non ricordo/Non lo so) e motivazione per cui si è scelto di iscriversi a tale CdS (domanda aperta);
3. Sezione a risposta chiusa suddivisa in tre blocchi e dedicata alle competenze trasversali per la medicina: grado di conoscenza, percezione di importanza e percezione di padronanza (scala 1-5);
4. Domanda aperta riguardante le aspettative rispetto all'insegnamento sulle competenze trasversali per la medicina, non ancora frequentato.

Per la definizione della sezione a risposta chiusa dedicata alle competenze trasversali per la medicina è stato effettuato, in particolare, un approfondimento delle *soft skills* a partire dalla letteratura e dalle normative sul tema, come argomentato nel par. 1 (tra i contributi presi in esame, si evidenziano, ad esempio: Martínez-Clares & González-Lorente, 2019; Zaggia, 2018; Consiglio dell'Unione Europea, 2017, 2018; Ananiadou & Claro, 2009; Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2009).

A partire da questi documenti, le ricercatrici hanno poi selezionato le competenze trasversali maggiormente adatte e richieste nel contesto di riferimento, ossia quello medico, inserendole in diversi *item* (es. *saper lavorare in gruppo e gestione delle emozioni*). In tutto sono stati elaborati 17 *item* in grado di descrivere alcune competenze trasversali specifiche. Questi ultimi sono poi stati riproposti per ciascuna macroarea su scala 1-5: conoscenza, percezione di importanza, percezione di padronanza.

In questo contributo si prenderanno in esame e si analizzeranno i dati raccolti nelle sezioni riguardanti le informazioni sociografiche e la sezione a risposta chiusa relativa alle competenze trasversali. Si precisa che quanto emerso verrà esaminato in forma aggregata. Non verranno effettuate comparazioni tra diversi sottogruppi di studenti (es. diverse annualità), in quanto la presente indagine è volta a effettuare una prima ricognizione relativa ai bisogni e alle percezioni degli studenti di ambito medico rispetto ad alcune *soft skills*. Considerando la natura preliminare della proposta, ci si è focalizzati sull'adozione di un approccio descrittivo complessivo.

2.3 Rispondenti e tempistiche

Il questionario qui presentato è stato somministrato agli studenti tra dicembre 2024 e metà febbraio 2025. Il *target* di riferimento sono stati tutti gli studenti iscritti nell'a.a. 2024-2025, dal primo al sesto anno, presso il Corso di Studio in Medicina e Chirurgia dell'Università degli Studi di Padova. In totale sono stati contattati 2632 studenti. I rispondenti all'indagine sono stati 400, ossia il 15,16% del totale degli studenti coinvolti. Lo strumento è stato condiviso digitalmente tramite *e-mail* grazie al supporto di alcune figure che operano all'interno del contesto di riferimento. Il questionario era anonimo, ma vi era la possibilità di indicare un codice univoco (iniziale città di nascita; iniziale città di residenza; ultime tre cifre del numero di telefono) per agevolare eventuali confronti al termine del percorso.

Il tasso di risposta limitato evidenzia come gli studenti universitari tendano a non partecipare a indagini non obbligatorie o non vincolanti. Il campione raccolto, seppur ridotto, offre comunque preziosi spunti utili per l'avvio di una riflessione relativa al tema delle competenze trasversali, fondamentale per orientare la definizione di un percorso formativo.

2.4 Modalità di analisi

In questo contributo verranno prese in esame alcune domande a risposta chiusa. I dati raccolti da tali stimoli sono stati di tipo quantitativo. Si procederà, dunque, utilizzando la statistica descrittiva e illustrando, qualora possibile, le frequenze assolute (N) e le percentuali (%), o presentando le medie (M) dei punteggi su scala. Le analisi sono state effettuate utilizzando l'applicativo Excel, con il quale sono stati prodotti anche alcuni grafici e tabelle essenziali per presentare al meglio quanto analizzato.

3. Risultati

Di seguito verranno riportati i principali risultati ottenuti grazie ai dati raccolti dalle domande a risposta chiusa.

Dopo la presentazione di alcuni dati di carattere sociografico, si procederà illustrando quanto emerso in merito alle competenze trasversali, focalizzandosi su tre aspetti principali: conoscenza del significato, percezione di importanza e percezione di padronanza rispetto alle competenze riportate nei diversi *item*.

Si precisa che il numero totale di rispondenti è in genere 400 e che i risultati sotto riportati sono riferiti a domande obbligatorie. Qualora il totale dei rispondenti dovesse essere diverso da questo dato generale, verrà dettagliato in ciascuna domanda e/o *item*.

3.1 Dati sociografici

In riferimento al genere, la domanda prevedeva la possibilità di indicare più di una risposta qualora il rispondente si identificasse in più opzioni (ad esempio, sia nel genere femminile che maschile). Le risposte date dai 400 studenti sono in totale 404. Circa il 65% dei rispondenti si identifica nel genere femminile (N = 263 su 404), circa il 34% si identifica nel genere maschile (N = 138), e 3 rispondenti indicano l’opzione “Non binario” (1%). L’opzione “Preferisco non rispondere” non ha ottenuto alcuna risposta.

Gli studenti coinvolti nell’indagine appartenevano a diverse annualità del Corso di Studi in Medicina e Chirurgia. Pertanto, agli studenti è stato chiesto di indicare anche l’anno di iscrizione (“*A quale anno è iscritta/o?*”).

Come evidenziato nella tabella sotto riportata (Tabella 1), la maggior parte dei rispondenti nell’a.a. 2024-2025 è iscritta al primo anno (103 su 400) o al quinto anno (99 rispondenti). Rispetto alla distribuzione dei rispondenti, vale la pena segnalare che è possibile che l’effettiva presenza di un insegnamento sulle competenze trasversali al quinto anno possa aver influito sul tasso di riposta, motivando maggiormente gli iscritti a tale annualità rispetto ad altre. In Tabella 1 è possibile osservare il dettaglio delle risposte divise in base alle diverse annualità.

Tabella 1 - Anno di iscrizione dei rispondenti

I anno	II anno	III anno	IV anno	V anno	VI anno
103	67	43	58	99	30

3.2 Conoscenza del significato delle diverse competenze trasversali

Dopo aver raccolto alcuni dati sociografici, l’indagine si è focalizzata sul rilevare la conoscenza del significato di alcune competenze trasversali selezionate dalle ricercatrici. Lo stimolo proposto agli studenti è stato il seguente: “*Indichi, per ognuno dei concetti sotto indicati, quanto sente di conoscerne il significato*”.

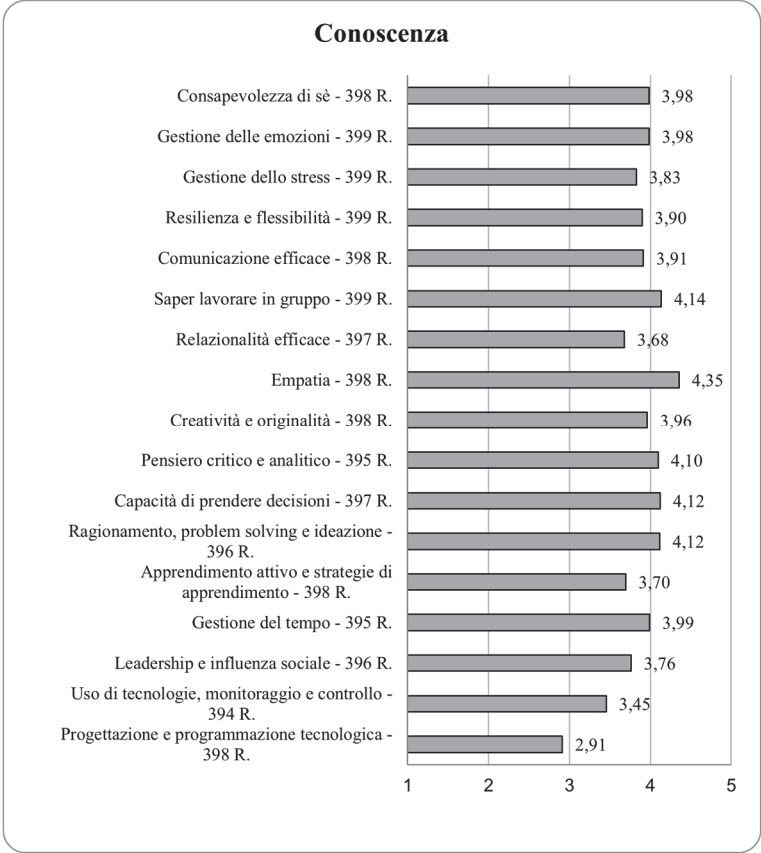
Per ogni *item* era possibile indicare un valore da 1 (= non conosco per niente il significato di questo concetto) a 5 (= conosco del tutto il significato di questo

concetto). Qualora lo studente avesse dei dubbi o non sapesse come rispondere, era possibile indicare anche l’opzione “Non so/non pertinente”.

Nei risultati non verrà presentato il numero di studenti che ha indicato quest’ultima opzione in quanto si proporranno le medie dei punteggi su scala. Per questo motivo, è possibile che il numero di rispondenti vari. Per ciascun *item* si provvederà, dunque, a indicare il numero di studenti che hanno assegnato un valore da 1 a 5.

In Fig. 1 è possibile osservare il dettaglio delle medie dei dati raccolti. Nello specifico, la competenza ritenuta maggiormente conosciuta dagli studenti è l’*empatia*: considerando 398 rispondenti, la media (M) è di 4,35 su 5. Seguono diverse competenze che si aggirano su una media simile. Tra questi il *saper lavorare in gruppo* (M = 4,14 su 399 rispondenti), il *pensiero critico e analitico* (M = 4,10 con 395 risposte), la *capacità di prendere decisioni* (M = 4,12 con 397 rispondenti), il *ragionamento, problem solving e ideazione* (M = 4,12 con 396 risposte).

Figura 1 - Conoscenza del significato dei concetti presentati



D'altra parte, tra i concetti che gli studenti dichiarano di conoscere meno osserviamo, in primo luogo, la *progettazione e programmazione tecnologica* (M = 2,91 con 398 risposte). Inoltre, con una media dei punteggi di 3,68 (397 rispondenti) troviamo la *relazionalità efficace*. Infine, *apprendimento attivo e strategie di apprendimento* ottiene una media di 3,70 su 5 (398 rispondenti).

3.3 Percezione di importanza delle diverse competenze trasversali

Dopo aver esplorato la dimensione della conoscenza, si è passati ad approfondire la percezione dell'importanza delle competenze trasversali elencate. Agli studenti è stato posto il seguente stimolo: “*Indichi, per ognuna delle competenze sotto indicate, quanto pensa siano importanti da possedere nel proprio percorso di vita personale, professionale e sociale*”.

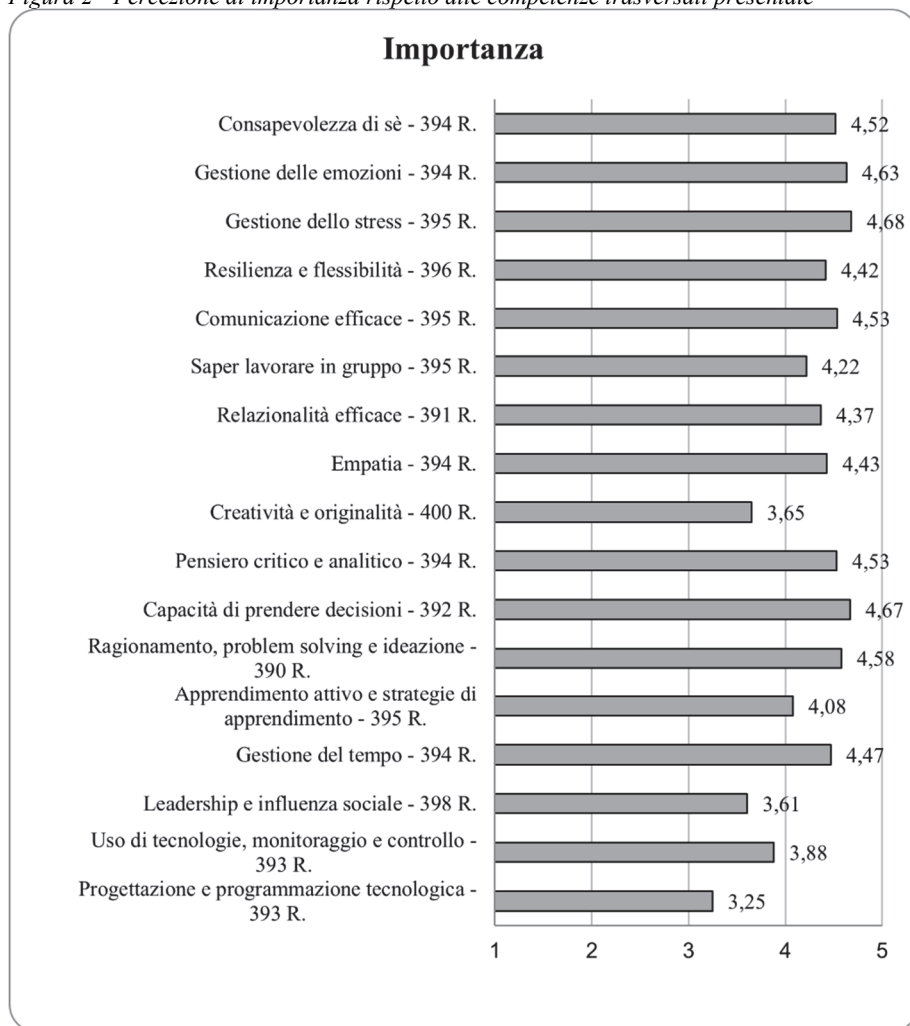
Si ricorda che gli *item* presentati in questa domanda sono gli stessi della domanda precedente e di quella successiva. Inoltre, anche in questo caso era possibile indicare un valore da 1 a 5. Tuttavia, in questo quesito la scala associava al valore 1 il significato di “per niente importante”, mentre al 5 di “del tutto importante”. Era poi nuovamente possibile indicare la risposta “Non so/non pertinente”, ma tale dato non verrà presentato in seguito. Dato il numero variabile di rispondenti che hanno assegnato un valore da 1 a 5, si procederà indicando il totale per ogni *item* presentato, come già avvenuto nella precedente discussione.

Come è possibile osservare dal grafico (Figura 2), tra le competenze ritenute meno importanti da possedere nel proprio percorso di vita personale, professionale e sociale si evidenziano: *progettazione e programmazione tecnologica* (M = 3,25 su 5 con 393 rispondenti), *leadership e influenza sociale* (M = 3,61 con 398 risposte), *creatività e originalità* (M = 3,65 su 5 con 400 rispondenti).

Per quanto concerne invece le competenze trasversali percepite come maggiormente importanti, emerge una media di 4,68 per la *gestione dello stress* (M = 395 risposte totali), una media di 4,67 per la *capacità di prendere decisioni* (392 rispondenti), e una media di 4,63 in riferimento alla *gestione delle emozioni* (394 risposte).

In generale, la percezione di importanza rispetto alle competenze trasversali indicate nei diversi *item* ottiene medie superiori a 3.

Figura 2 - Percezione di importanza rispetto alle competenze trasversali presentate



3.4 Percezione di padronanza delle diverse competenze trasversali

La terza dimensione analizzata dopo la conoscenza e l'importanza è stata quella relativa alla padronanza (*"Indichi il suo grado percepito di padronanza attuale rispetto ad ognuna delle competenze sotto indicate"*). Alla domanda era possibile rispondere indicando un valore da 1 (*"nessuna padronanza"*) a 5 (*"totale padronanza"*). Anche in questo caso gli *item* proposti riprendono interamente quelli presentati nelle precedenti domande. Il dato degli studenti che

hanno indicato “Non so/non pertinente” non verrà presentato. Escludendo questo numero, si procederà evidenziando il totale dei rispondenti in corrispondenza di ciascun *item*.

Come è possibile osservare dal grafico (Figura 3), le medie dei punteggi sono, in generale, inferiori a 4 su 5. Nello specifico, gli studenti ritengono di padroneggiare meglio la competenza riguardante l'*empatia* (M= 4,08 su 5, 399 rispondenti). Troviamo punteggi nella media anche per quanto concerne il *pensiero critico e analitico* (M = 3,82 con 398 risposte), e *ragionamento, problem solving e ideazione* (M = 3,70 su 5, 397 rispondenti).

Tra le competenze trasversali che i rispondenti ritengono di padroneggiare in modo più limitato troviamo, invece, la *progettazione e programmazione tecnologica* (M = 2,40, 393 risposte) e l'*uso di tecnologie, monitoraggio e controllo* (M = 2,89 con 396 rispondenti). Gli studenti ritengono di padroneggiare meno anche la competenza *leadership e influenza sociale*: la media dei punteggi è di 2,93 su 5 (396 risposte).

Tutte le medie dei punteggi su scala relative alla percezione di padronanza delle competenze trasversali sono indicate in Figura 3.

Figura 3 - Percezione di padronanza rispetto alle competenze trasversali presentate



4. Discussione dei risultati e conclusioni

I dati raccolti nell'indagine esplorativa condotta tra gli studenti del Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Medicina e Chirurgia dell'Università di Padova forniscono un quadro della percezione dei rispondenti rispetto alle competenze trasversali in ambito medico, esplorando tre dimensioni chiave: conoscenza, importanza e padronanza.

In particolare, come discusso, competenze trasversali come *empatia* e *saper lavorare in gruppo* appaiono piuttosto conosciute, mentre *skills* come *progettazione e programmazione tecnologica* e *leadership* risultano meno familiari ai rispondenti. È da notare come le competenze ritenute più importanti, come *gestione dello stress*, *capacità decisionale* e *gestione delle emozioni*, presentino invece livelli di padronanza percepiti inferiori rispetto alla loro rilevanza (su scala 1-5). Questo dato risulta particolarmente importante in ottica di progettazione di azioni formative per la professionalizzazione dei medici sul tema delle competenze trasversali. In generale, si evidenzia, infatti, un possibile disallineamento tra l'importanza attribuita ad alcune *soft skills* e la percezione di padronanza effettiva dei giovani medici in formazione. Inoltre, come emerge dai risultati raccolti, anche la conoscenza dei concetti spesso è inferiore alla percezione di importanza.

Alla luce di questi risultati, appare opportuno strutturare nuovi percorsi e insegnamenti in modo da:

1. incrementare il livello di conoscenza delle competenze trasversali e il loro ruolo chiave in ambito medico;
2. condividere la rilevanza delle *soft skills* in ambito medico, riducendo il generale *gap* esistente tra percezione di importanza e di padronanza;
3. rafforzare alcune competenze trasversali specifiche percepite come importanti, ma con bassa padronanza, come la *leadership*;
4. fornire strumenti pratici e riflessivi utili a migliorare la gestione dello stress e delle emozioni, fondamentali per la professione medica;
5. promuovere attività teoriche, pratiche, esperienziali e simulate per migliorare l'acquisizione e l'applicazione delle competenze trasversali.

L'implementazione di un curriculum innovativo e mirato potrebbe contribuire significativamente alla formazione di medici più preparati ad affrontare le sfide della professione, con un miglior equilibrio tra competenze tecniche e trasversali.

A partire quindi dagli spunti raccolti dalla letteratura e dai risultati emersi dall'indagine presentata, è stata definita una proposta formativa: un insegna-

mento di 20 ore denominato “Le competenze trasversali per il tirocinio in medicina”². Il percorso, inserito all’interno del tirocinio professionalizzante degli studenti del V anno del Corso in oggetto per l’a.a. 2024-2025, è stato articolato come segue:

- attività online, per un totale di 12 ore fruibili in modalità asincrona tramite la piattaforma Moodle;
- attività in presenza, per un totale di 8 ore accademiche suddivise in due moduli da 4 ore ciascuno.

L’intero percorso, a frequenza obbligatoria, si è svolto tra fine febbraio e fine marzo 2025 e comporta l’acquisizione di 1 CFU.

In generale, riprendendo quanto esplorato, il progetto ha previsto una parte online suddivisa in 4 moduli: *soft skills*, *teamworking*, comunicazione e *leadership*. Si è scelto di approfondire tali tematiche e competenze trasversali in quanto ritenute particolarmente importanti per gli studenti iscritti a Medicina e Chirurgia e per la loro professionalizzazione, anche in linea con quanto emerso dai dati e dallo studio della letteratura. Ciascuna sezione comprendeva, a sua volta, diverse risorse e strumenti, tra cui: questionari di autovalutazione, materiali di approfondimento, riflessioni guidate e simulazioni, analisi di casi reali o creati appositamente. Il percorso online ha previsto quindi un’esperienza riflessiva, di approfondimento e di professionalizzazione guidata sui temi oggetto dell’insegnamento.

Parallelamente, sono state progettate delle attività in presenza in linea con quanto proposto online. In particolare, sono stati erogati due moduli relativi a: la comunicazione efficace e ascolto attivo in medicina, e *teamworking*, *leadership* e *followership* in medicina. Le attività in presenza erano volte alla condivisione di alcuni spunti di carattere pedagogico integrati all’applicazione in campo medico, mantenendo un approccio teorico-pratico. Le attività in presenza hanno permesso agli studenti di arricchire le conoscenze e sperimentare e sviluppare alcune competenze trasversali grazie al confronto, alla riflessione e alla simulazione in gruppo.

Il percorso formativo appena descritto è stato accompagnato da un monitoraggio dei processi e da appositi strumenti per la rilevazione del gradimento e della soddisfazione verso l’insegnamento. I dati raccolti saranno valorizzati in ottica di miglioramento e riprogettazione della proposta, con la possibilità di

² Promosso dal Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Medicina e Chirurgia (sede di Padova e Treviso) dell’Università degli Studi di Padova, presidente prof. Marcello Rattazzi. Referente Scientifica: prof.ssa Lorenza Da Re. Referente operativa: dott.ssa Giulia Mormando. Team: prof. Marcello Rattazzi - Presidente del CLMCU in Medicina e Chirurgia; prof.ssa Lorenza Da Re; dott.ssa Giulia Mormando; dott.ssa Roberta Bonelli; dott.ssa Angelica Bonin.

estenderla anche ad altre annualità del CdS, auspicando un continuo sviluppo positivo delle azioni di professionalizzazione dedicate alle competenze trasversali in ambito medico.

Per quanto riguarda invece gli impatti più in generale per la comunità scientifica, anche se i dati e le discussioni sono contestualizzati nel CdS in Medicina e Chirurgia dell'Università di Padova, quanto emerso è sintomo di un bisogno potenzialmente comune in ambito sanitario e formativo e conferma quanto emerge dalla letteratura (Coggins *et al.*, 2017; Doumouras & Engels, 2017; Flin & Patey, 2009). I metodi di rilevazione, gli aspetti esplorati e la loro successiva valorizzazione possono quindi rappresentare un esempio di buona pratica, personalizzabile anche in contesti differenti, sia all'interno dell'Ateneo di riferimento, ma anche in ulteriori realtà. Pertanto, risulta fondamentale condividere i bisogni rilevati e le pratiche predisposte per agevolare la diffusione sistematica, l'innovazione e la generatività del dibattito sul tema. Inoltre, l'esplorazione del dibattito scientifico fa emergere in generale il bisogno comune di un lavoro di qualificazione dei medici rispetto alle competenze trasversali, riconosciute come aspetto fondamentale per una professionalizzazione sostenibile e di qualità.

Ringraziamenti

Si ringrazia il Corso di Studi in Medicina e Chirurgia (Presidente prof. Marcello Rattazzi) e la Scuola di Medicina e Chirurgia (Presidente Prof. Dei Tos) dell'Università degli Studi di Padova.

Riferimenti bibliografici

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries (EDU Working Paper No. 41)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19939019>.
- Bonelli, R., & Da Re, L. (2025). The assessment of transversal competences: Principles and methodological tools. In M. Torrado Fonseca (Ed), *Investigación educativa e innovación ante los retos de la sostenibilidad. Libro de actas del XXI Congreso Internacional de Investigación Educativa y IV Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE* (pp. 646-651). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
- Chakraborti, C., Boonyasai, R. T., Wright, S. M., & Kern, D. E. (2008). A Systematic Review of Teamwork Training Interventions in Medical Student and Resident Education. *Journal of General Internal Medicine*, 23(6), 846-853. Doi: 10.1007/s11606-008-0600-6.

- Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10(1), 97-130. Doi: 10.18421/IJQR10.01-05.
- Cinque, M. (2016). "Lost in translation". Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389-427. Doi: 10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427.
- Crețu, C.-M., & Agheorghiesei, D.-T. (2014). Strengthening Students' Transversal Competences Through Curriculum – A Matter of Network and Shared Responsibility. *Scientific Annals of the "Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi: Educational Sciences Series*, 18(2014), 139-160.
- Coggins, A., Desai, M., Nguyen, K., & Moore, N. (2017). Early acquisition of non-technical skills using a blended approach to simulation-based medical education. *Advances in Simulation (London, England)*, 2(12), 1-7. Doi: 10.1186/s41077-017-0045-2.
- Consiglio dell'Unione Europea (2017). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2017 sul quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, che abroga la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente. -- [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=NL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=NL).
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. -- [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Doumouras, A. G., & Engels, P. T. (2017). Early crisis nontechnical skill teaching in residency leads to long-term skill retention and improved performance during crises: A prospective, nonrandomized controlled study. *Surgery*, 162(1), 174-181. Doi: 10.1016/j.surg.2016.11.022.
- Enginoğlu, D., & Arıkan, C. L. (2016). A literature review on core competencies. *International Journal of management (IJM)*, 7(3), 120-127.
- Flin, R., & Patey, R. (2009). Improving patient safety through training in non-technical skills. *Bmj*, 339. doi: 10.1136/bmj.b3595.
- Leonard, M., Graham, S., & Bonacum, D. (2004). The human factor: the critical importance of effective teamwork and communication in providing safe care. *Quality & safety in health care*, 13, (Suppl 1), i85-i90. Doi: 10.1136/qhc.13.suppl_1.i85.
- Martínez Clares, P., & Echeverría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147.
- Martínez-Clares, P., & González-Lorente, C. (2019). Personal and Interpersonal Competencies of University Students Entering the Workforce: Validation of a Scale. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(1). Doi: 10.7203/relieve.25.1.13164.
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies*. -- [https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD\(2010\)26/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD(2010)26/en/pdf).

- OECD (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, Doi: 10.1787/9789264226159-en.
- 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). -- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=FI>.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento: autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pepper, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum - and Europe. *European Journal of Education*, 46(3), 335-353. Doi: 10.1111/j.1465-3435.2011.01484.x.
- Sá, M. J., & Serpa, S. (2018). Competenze trasversali: la loro importanza e i processi di apprendimento da parte degli studenti dell'istruzione superiore. *Education Sciences*, 8(3), 126. Doi: 10.3390/educsci8030126.
- Sanguanwit, P., Kulrotwichit, T., Tienpratarn, W., Athinartrattanapong, N., Trainarongsakul, T., & Angkoontassaneeyarat, C. (2023). Effect of mini-course training in communication and teamwork on non-technical skills score in emergency residents: A prospective experimental study. *BMC Medical Education*, 23(1), 529. Doi: 10.1186/s12909-023-04507-7.
- Zaggia, C. (2018). *Valorizzare le soft skills per l'employability attraverso il Boot Camp for the Job. Una buona pratica realizzata dalla Regione Veneto*. Lecce: Pensa MultiMedia srl.

Diventare Barbero: i podcast realizzati dagli studenti nella didattica universitaria

Becoming Barbero: Podcasts Produced by Students in University Teaching

Alexandra Chavarria Arnau^{*}, Marco Toffanin[^]

Riassunto

Questo articolo esplora l'uso di podcast creati dagli studenti nell'educazione superiore, con un focus particolare su un corso di Archeologia Medievale dell'Università di Padova. L'articolo mette in luce come i podcast, utilizzati come progetto creativo gestito dagli studenti, possano arricchire significativamente l'apprendimento attivo e promuovere competenze fondamentali quali la ricerca, la scrittura creativa, la comunicazione scientifica e il lavoro di gruppo. Gli autori analizzano inoltre il feedback raccolto dagli studenti, che hanno riscontrato nel podcasting un metodo didattico stimolante e innovativo, capace di migliorare le loro competenze comunicative, di ricerca e digitali.

Parole chiave: podcasting, didattica attiva, corso di archeologia, scienze umanistiche, feedback.

Abstract

This paper explores the uses of podcasts created by students in higher education, with a particular focus on a Medieval Archaeology course at the University of Padua. The article highlights how podcasts, used as a creative project managed by students, can significantly enrich active learning and

^{*} Department of Cultural Heritage: Archaeology, History of Art, Cinema and Music, University of Padova, Italy. chavarria@unipd.it

[^] Digital Learning and Multimedia Office, University of Padova, Italy. marco.toffanin@unipd.it

A fini curriculari sono di Marco Toffanin i paragrafi 1, 5, 6 e di Alexandra Chavarria Arnau i paragrafi 2, 3, 4. In comune sono stati scritti i paragrafi 7 e 8. Il contributo è frutto di un lavoro condiviso in ogni sua parte.

promote fundamental skills in students including research, creative writing, scientific communication, and teamwork. The authors also analyze the feedback collected from students, who have found podcasting to be a stimulating and innovative teaching method capable of enhancing their communication, research, and digital skills.

Keywords: podcasting, active learning, archaeology course, humanities, feedback.

1. Introduzione: definizione di podcast, evoluzione ed impatto

Un podcast è un pezzo di contenuto audio episodico, scaricabile o riproducibile in streaming, principalmente costituito da parlato, distribuito tramite internet, riproducibile ovunque e in qualsiasi momento, prodotto da chiunque lo desideri (Rime, Pike & Collins, 2022).

Questa definizione potrebbe cogliere le principali caratteristiche del podcast nell'epoca contemporanea, ma in oltre vent'anni di storia la sua identità si è trasformata più volte ed è tuttora in evoluzione. Dal punto di vista tecnologico, il primo file audio distribuito risale al 20 gennaio 2001, giorno dell'insediamento di George W. Bush alla Casa Bianca, quando Dave Winer e Adam Curry realizzarono un feed Rss contenente la canzone *U.S. Blues* dei Grateful Dead. Curry, notando la crescente diffusione dei feed Rss per la distribuzione di contenuti testuali, iniziò a sperimentarne l'uso anche per i contenuti audio. Due anni e mezzo dopo, Winer incontrò il giornalista Chris Lydon: il 9 luglio 2003 pubblicarono la registrazione di una loro conversazione, destinata a diventare il primo episodio di quello che è oggi considerato uno dei podcast storici, *Open Source*. Fu la prima volta che un feed RSS venne associato a un contenuto audio parlato (De Cesco, 2024).

Una delle caratteristiche distintive del podcasting è il suo meccanismo di distribuzione. L'Rss ha contribuito alla diffusione dei blog personali tra la fine degli anni Novanta e l'inizio dei Duemila e, poco dopo il suo rilascio, lo standard è stato adattato per includere "allegati" come file audio, rendendo possibile per i feed Rss distribuire i podcast (Bonini & Perrotta, 2023). Trattandosi di uno standard tecnico aperto, Rss è gratuito e consente agli ascoltatori di individuare, iscriversi e ascoltare nuovi contenuti senza la necessità di visitare una piattaforma di archiviazione specifica o un sito web. Già nel 2005 la parola *podcast* viene scelta dal *New Oxford American Dictionary* come parola dell'anno.

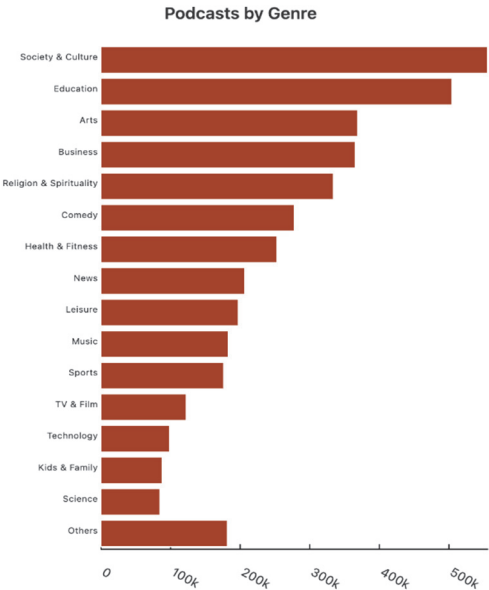
La flessibilità e la capacità dei podcast di raggiungere un pubblico globale *on demand* hanno reso questo medium un'attraente alternativa alla radio tradizionale e un ottimo strumento per la distribuzione di contenuti audio, anche di nicchia.

Con l'arrivo delle grandi piattaforme di distribuzione e i conseguenti investimenti si è aperta un'altra era. Oggi, ci sono centinaia di migliaia di podcast in tutto il mondo, che coprono una vasta gamma di argomenti e generi, distribuiti da diverse piattaforme.

L'ascolto e la produzione di podcast in Italia sono in continuo aumento. Secondo una ricerca NielsenIQ per Audible (Tufari, 2023) pubblicata a maggio del 2023 quasi 1 italiano su 3 ha ascoltato un podcast o audiolibro nell'ultimo anno, inoltre si stima che gli ascoltatori siano aumentati di un milione rispetto l'anno precedente, raggiungendo i 16,4 milioni.

I podcast sono ascoltati prevalentemente da persone tra i 25 e i 40 anni, ma, secondo il rapporto Nielsen del 2023, stanno crescendo rapidamente anche tra gli adolescenti e gli over 55, che dimostrano un interesse sempre maggiore per questo mezzo di comunicazione. Per quanto riguarda i contenuti, la categoria *Society and Culture* conta oltre mezzo milione di podcast, mentre quella *Educational* si avvicina a tale cifra, confermando l'efficacia del formato per la diffusione di contenuti legati all'apprendimento (Figura 1).

Figura 1 - Podcast per genere: Listen Notes (2024, 20 Feb.) Podcast stats: How many podcasts are there?



L'enorme successo mediatico di alcuni di questi podcast, come quello dello storico medievalista Alessandro Barbero soprattutto tra i giovani universitari, evidenzia l'ampia portata dei podcast come strumento di divulgazione culturale e di apprendimento, fino al punto che quando gli studenti di un corso universitario di Archeologia Medievale (quindi minimamente conoscitori dell'argomento) vengono interrogati sull'immagine che gli viene in mente quando pensano al medioevo, appare tra le più citate "Barbero" ma anche "Spranga" parola di origine longobarda popolarizzata da questo conduttore (Figura 2).

Figura 2 - Risposta degli studenti alla domanda "che immagine ti viene in mente quando pensi al medioevo?" (da wooclap fatto agli studenti all'inizio del corso 2023-2024)



2. L'utilizzo dei podcast nella didattica: approcci e potenzialità

I podcast vengono utilizzati in contesti educativi da più di un decennio in modi diversi che sono stati categorizzati come "sostitutivi", "supplementari" e "creativi" (secondo McGarr 2009; Drew 2017 aggiunge la tipologia "integrati"). I primi due approcci sono generati o proposti dagli insegnanti come registrazioni delle lezioni ai fini della revisione e del ripasso (uso sostitutivo) o come materiale aggiuntivo, per ampliare/approfondire la comprensione degli studenti (uso supplementare). Nel "podcasting creativo" sono gli studenti a diventare creatori del prodotto finale come vedremo nel prossimo paragrafo.

Il podcast, in quanto medium audio on-demand, offre una ricchezza di opportunità educative. Gli studenti possono immergersi in narrazioni che propongono una vasta gamma di argomenti, esplorare nuove prospettive o fruire di

contenuti educativi innovativi e coinvolgenti. L'accesso alla conoscenza è diventato più flessibile e i podcast sono una delle risorse più versatili per la didattica.

Ai primi esordi, molti podcasting nelle università erano stati creati principalmente in modo unidirezionale, dai docenti verso gli studenti (Andersen & Dau, 2021). L'obiettivo era:

- rafforzare l'impatto didattico dei docenti (ripetizioni o sintesi delle lezioni, materiale aggiuntivo e di approfondimento, proposte seminariali pubbliche, interviste ad esperti);
- assegnare compiti agli studenti;
- presentare articoli scientifici.

Andersen & Dau (2021) hanno sottolineato i principali benefici dell'uso del podcast nella didattica che si possono riassumere in:

- migliorare la conoscenza di termini e frasi anche legate ad un glossario disciplinare specifico;
- migliorare la competenza di ascolto;
- incrementare la capacità di operare revisione di contenuti ai fini degli esami;
- comprendere meglio i contenuti mentre si ascoltano gli episodi prendendo note e appunti;
- supportare strategie cognitive grazie all'autoregolazione durante lo studio.

L'evoluzione delle tecnologie e dei modelli didattici ha reso i podcast un'aggiunta preziosa al panorama educativo contemporaneo, promuovendo un apprendimento più inclusivo, coinvolgente e efficace oltre ad essere un ponte tra l'apprendimento formale e informale capace di migliorare una vasta gamma di competenze tra gli studenti.

3. Dalla fruizione alla creazione: i Podcast creati dagli studenti

I podcast suggeriti dai docenti al fine di ripassare i contenuti delle lezioni (o sostituirle) o come materiale didattico per completarle, sono utili e aiutano gli studenti a studiare in modo più flessibile, ma costituiscono uno strumento di apprendimento passivo. Al contrario, il "podcasting creativo" generato dagli stessi studenti promuove un'esperienza di apprendimento attivo con grandi potenzialità didattiche (McGarr 2009; González Enríquez, Cutuli, Cáceres, 2023; Wakefield, Pike & Amici-Dargan 2022; Jolley 2022; Gunderson, Cumming 2022).

Principalmente la creazione di un podcast consente di combinare in uno stesso progetto di ‘apprendistato tramite ricerca’ (“learning by doing”): ricerca, riflessione, creatività, abilità comunicative e competenze digitali. Inoltre, come vedremo, la complessità del lavoro da svolgere per raggiungere il prodotto finale e soprattutto le molteplici competenze richieste costituiscono le condizioni ideali affinché gli studenti apprezzino i vantaggi del team-work, nonostante questa attività non sia particolarmente gradita in altri contesti (Edirisingha, & Salmon, 2007; Cane & Cashmore 2008).

Infine il podcast costituisce uno strumento narrativo in auge nell’industria culturale come strumento di comunicazione nei musei (Hethmon 2018), per la promozione di siti culturali (Scandolin 2023) e in molti altri contesti. In un momento storico in cui il consumo di contenuti audiovisivi e multimediali su dispositivi mobili gioca un ruolo da protagonista nei comportamenti di consumo (Castells, 2006), imparare a crearli (e le competenze tecniche necessarie sono veramente minime) offre un’opportunità per il futuro professionale degli studenti (Tapia Lopez, Carrero Marquez 2022), in grado di comunicare le loro ricerche (o quelle degli altri) non solo a un pubblico di esperti ma all’intera società (De Semir 2016).

4. I podcast di Archeologia Medievale: un approccio metodologico

Dal 2020 il corso triennale di Archeologia Medievale dell’Università di Padova (9 crediti/ 63 ore) utilizza metodi e strumenti di apprendimento attivo e incorpora in modo sperimentale una serie di elementi innovativi per migliorare sia l’apprendimento dei contenuti del corso sia le competenze trasversali degli studenti. Questa scelta nasce da una riflessione sull’opportunità di mantenere la lezione frontale, ancora oggi forma prevalente di insegnamento universitario. Pur avendo indubbi vantaggi, soprattutto se ben condotta, essa si configura come una modalità didattica passiva, che limita il tempo dedicato alla riflessione, al dialogo e allo sviluppo di competenze trasversali (Gibbs, Habeshaw & Habeshaw, 1987). In linea con le indicazioni del Processo di Bologna, è necessario promuovere un maggiore coinvolgimento degli studenti nei processi di apprendimento¹ (Zhang et al., 2021). Questo obiettivo, tuttavia, richiede ai docenti di bilanciare la trasmissione dei contenuti con momenti di interazione e confronto tra pari e con i docenti.

Dopo alcune sperimentazioni iniziali durante il periodo di lockdown, dall’aa. 2022-2023 il corso di Archeologia Medievale si svolge in modalità

¹ <https://education.ec.europa.eu/it/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>.

‘capovolta’ (flipped lessons) (Bergmann & Sams, 2012), secondo la quale gli studenti arrivano in aula con dei contenuti già assimilati (generalmente video-lezioni o letture) che vengono discussi e approfonditi a lezione e ulteriormente sedimentati attraverso svariate modalità di compiti svolti in aula o a casa (individualmente, in coppie o in gruppo). La valutazione finale di ogni studente dipende dal risultato dei compiti, la cui complessità e quindi anche peso nel voto finale è progressivo (Chavarría Arnau & Dalbon 2023).

Nonostante il corso sia ritenuto “impegnativo” – aggettivo più ricorrente nelle valutazioni finali degli studenti – la disponibilità dei materiali su Moodle e la struttura valutativa progressiva, priva di esame finale (eccetto per i non frequentanti o chi non supera le esercitazioni con il punteggio richiesto), lo hanno reso particolarmente apprezzato con un incremento molto significativo del numero di studenti. In questo contesto di sperimentazione dall’ a.a. 2022-2023, in simbiosi con l’ufficio digital learning dell’Università di Padova, il corso è stato integrato con un’attività di podcast, esperienza che è stata poi replicata nei due anni successivi. Nel primo anno in cui è stato introdotto l’uso del podcast, l’attività consisteva nel raccontare un sito archeologico medievale del Veneto. Gli obiettivi didattici di questa attività sono stati:

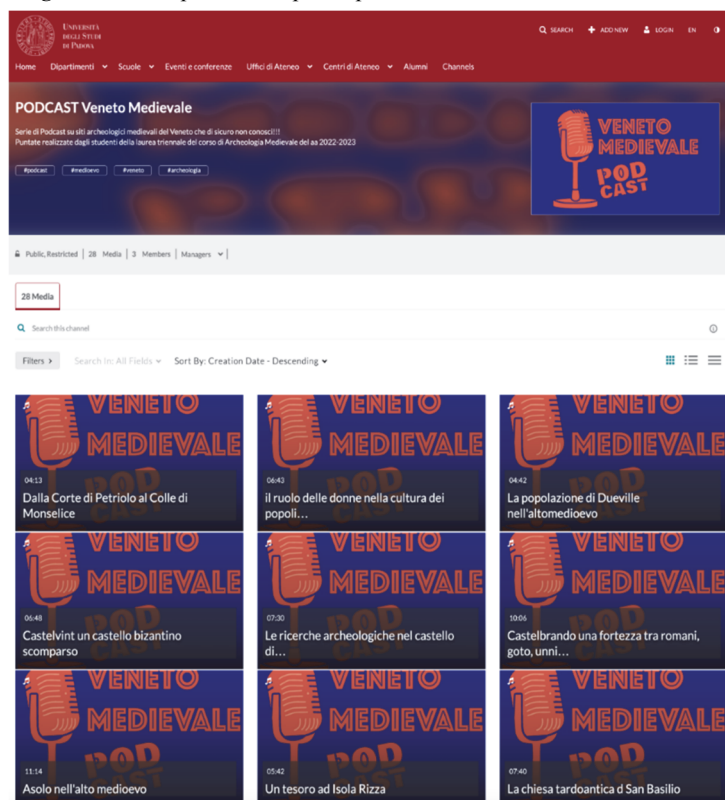
- stimolare l’interesse per la storia e i beni culturali medievali del proprio territorio;
- favorire una comprensione che partisse da una prospettiva globale (proposta nelle lezioni) per approdare a una prospettiva locale (tramite il podcast);
- raccogliere criticamente la bibliografia sul sito prescelto;
- redigere un testo scientifico;
- acquisire competenze nella comunicazione creativa di contenuti con mezzi contemporanei,
- potenzialmente utilizzabili in una futura professione;
- incoraggiare la collaborazione in attività di gruppo.

Il podcast è stato integrato come parte delle esercitazioni che, nel corso dei tre mesi di lezioni, si tengono ogni quindici giorni. Le prime tre esercitazioni hanno un duplice obiettivo: da un lato far sintetizzare e collegare tra loro i concetti delle lezioni iniziali, delle videoregistrazioni e delle letture; dall’altro comprendere il livello degli studenti identificando eventuali problemi. A partire dall’esercitazione numero 4 gli studenti cominciano a lavorare seguendo questo iter:

1. compito 4: selezione di un sito medievale del Veneto e inserimento in un padlet di una breve sintesi di circa 100 parole con una immagine. Questo esercizio serve agli studenti per selezionare i siti evitando sovrapposizioni e per apprendere le modalità di reperimento delle informazioni. Prevede altresì la possibilità di cambiare il sito scelto;

2. compito 5: redazione di un testo (tipo saggio) di circa 500 parole con un vocabolario adeguato e l'apporto di informazioni scientificamente verificate di cui viene indicata la fonte (note e bibliografia). Questa fase di ricerca non solo è importante a livello didattico ma è soprattutto basilare anche per assicurare la correttezza del prodotto finale;
3. compito 6: trasformazione del testo "scientifico" in un testo divulgativo, utilizzabile come base di un podcast. Dopo una lezione introduttiva su caratteristiche e modalità di realizzazione del podcast si è lasciata libertà agli studenti di creare un 'episodio' relativo al sito in questione con l'unica limitazione del tempo di ogni episodio che non può superare i 10 minuti. Si tratta della fase più complessa e rilevante nella quale gli studenti non solo devono maneggiare tecnologie che probabilmente non hanno mai utilizzato precedentemente (quali registrare ed editare una registrazione con voce, suoni e musica) ma anche e soprattutto sviluppare capacità di racconto (storytelling) utilizzando eventualmente interviste.

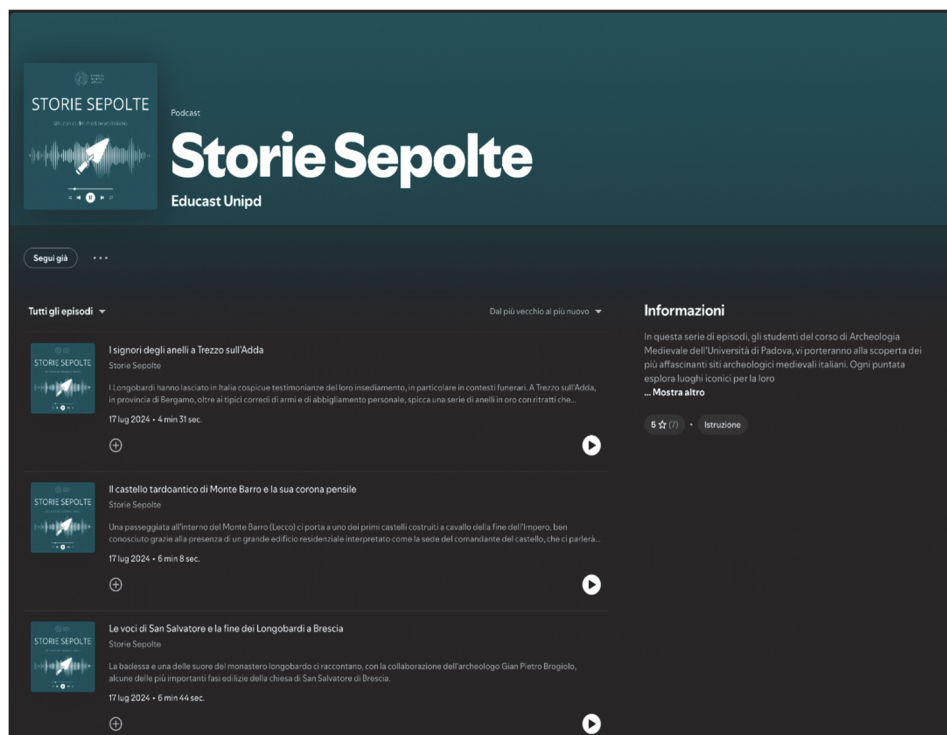
Figura 3 - Pagina di mediaspace che ospita il podcast *Veneto Medievale*



Dal a.a. 2024-2025 si è aggiunto un nuovo compito iniziale consistente in un formulario di valutazione (tipo peer review) su tre episodi podcast realizzati nell'anno precedente. Questi compiti sono stati svolti in parallelo alle 40 ore finali del corso, un periodo di tempo ampio nel quale gli studenti lavorano in modo intenso ma senza che diventi una corsa ad ostacoli: dopo la consegna del podcast (preferibilmente entro l'ultimo giorno di lezione) non dovranno infatti studiare per un esame finale. Questo aspetto è fondamentale per non sovraccaricare gli studenti con eccessive attività (una delle principali critiche degli studenti nei corsi di active learning). Il risultato finale è stato pubblicato nel primo anno sulla piattaforma di contenuti audiovisivi dell'Università di Padova (Figura 3).

Nel secondo anno e terzo anno di esperienza podcast (aa. 2023-2024/ 2024-2025), per dare maggiore visibilità al prodotto finale, è stato scelto come tema del podcast “Siti iconici dell’Archeologia medievale italiana” e i risultati sono stati pubblicati sulla piattaforma Spotify come episodi della serie “Storie Sepolte” che, dopo un primo anno di emissione ha superato i 1000 download. (Figura 4).

Figura 4 - Pagina della piattaforma Spotify che ospita il podcast Storie Sepolte



5. Guida pratica alla progettazione e realizzazione di un podcast educativo

Dopo aver descritto gli obiettivi e le modalità generali del progetto, è utile fornire una guida pratica alle fasi operative che hanno condotto alla realizzazione concreta dei podcast da parte degli studenti. Nel primo anno, una volta creati i gruppi di lavoro (da 2 a 3 persone), definita la tematica degli episodi (siti medievali poco conosciuti del Veneto) ed elaborato un testo “base” di carattere scientifico per ogni sito, sono state illustrate agli studenti le principali caratteristiche e tipologie di un podcast educativo (Ferranti, Toffanin, 2024), la struttura logica con le diverse possibilità di storytelling e i principali software (es. Audacity, Reaper) e repositories di musiche e suoni di libero accesso e utilizzo (es. Tunetank.com e Pixabay.com) che potevano essere consultati. È stato altresì richiesto di organizzare i contenuti per una durata media del singolo episodio non superiore a 10 minuti. L’episodio poteva essere condotto da uno o più *host* con l’eventuale inserimento di brevi contributi audio o interviste. Inoltre la progettazione dell’episodio doveva prevedere un’introduzione e una sezione finale con la possibilità di dividere la parte centrale in più sezioni (ad esempio, sezione legata all’approfondimento e in seguito intervista).

Per quanto riguarda il paesaggio sonoro, è stato consigliato, ove possibile, di effettuare riprese sul campo e di inserire effetti sonori inerenti al testo per aumentare il coinvolgimento dei fruitori (ad es. suoni di spade nel passaggio audio in cui si faceva riferimento a una battaglia). Per quanto riguarda la musica sono stati indicati due siti che contengono musiche con relativi diritti di utilizzo e si è lasciata libera scelta sull’inserimento nelle musiche del podcast. Si è inoltre indicato un target di pubblico generalista e un obiettivo divulgativo. Le indicazioni quindi non avevano restrizioni particolari né di durata delle sezioni, tantomeno sull’impostazione narrativa e questo ha portato a scelte, come vedremo nel prossimo paragrafo, molto diverse.

Si sono anche segnalati agli studenti tutorial gratuiti per l’utilizzo di software sull’elaborazione di un podcast così come si è fatto riferimento ai podcast di carattere storico, che potevano servire da esempio per la realizzazione.

6. Valutazione dell’esperienza: risultati e miglioramenti

Per l’a.a. 2022-2023 anche se per la maggior parte di loro era il loro primo podcast, il risultato dal punto di vista qualitativo è stato ottimo e su 35 lavori consegnati 28 sono stati pubblicati poi sulla piattaforma Mediaspace².

² <https://mediaspace.unipd.it/channel/PODCAST%2BVeneto%2BMedievale/303920292>.

Per valutare la qualità dei podcast abbiamo utilizzato i seguenti criteri:

- La qualità della registrazione doveva raggiungere un minimo standard di intelligibilità.
- Il contenuto doveva essere scientificamente corretto.
- Il format di realizzazione doveva rientrare tra quelli proposti (monologo, dialogo ed eventuale.
- inserimento di interventi di terzi).
- Il linguaggio utilizzato scritto o orale (valutato con una scala da 1 a 5).
- L'inserimento e l'attinenza di eventuali musiche e effetti sonori.
- La durata entro i 15 minuti.

Pochi sono stati i podcast che non raggiungevano la qualità sufficiente per la pubblicazione (perché avevano errori o imprecisioni nei contenuti e in un caso per l'eccessiva lunghezza). I risultati, tenendo conto della libertà concessa agli studenti nelle linee guida, sono stati molto diversi.

Figura 5 - Scelta del format



Come si evince dalla figura 5, la quasi totalità ha scelto la formula di due host non dialoganti, di fatto due monologhi in successione dopo l'introduzione in cui si descrivevano le vicende del sito. Generalmente questa scelta portava a monologhi più formali, spesso letti durante la registrazione e non sempre legati tra loro. Risulta la scelta meno onerosa ma anche quella che i comunicatori professionisti tendono ad evitare, perché meno coinvolgente. Due gruppi hanno scelto una modalità dialogica con una maggiore informalità e oralità del linguaggio. Due hanno proposto un monologo immaginario di un personaggio dell'epoca, scelta che ha permesso di esprimere un punto di vista originale. Altri

due hanno inserito interviste che hanno arricchito i monologhi, mentre un gruppo ha simulato un racconto in diretta con una visita guidata sul posto, puntando a scoprirne mano a mano le caratteristiche e la storia.

Qui si evidenzia il fatto che, in maggioranza, gli studenti, non disponendo di competenze comunicative pregresse, tendono a scegliere il percorso più semplice. Il che porta spesso a un basso numero di ascolti sul canale pubblico. I tre podcast più ascoltati sono quelli con il dialogo tra due host e i monologhi immaginari con un alto livello di oralità e informalità (Figura 6).

Figura 6 - Format e ascolti

1) Una bella leggenda medievale per Montegrotto	2 HOST DIALOGATO
2) Il ruolo delle donne nella cultura dei popoli barbarici	MONOLOGO IMMAGINARIO
3) Dalla Corte di Petriolo al Colle di Monselice	MONOLOGO IMMAGINARIO
4) I Longobardi a Lonigo e Monticello di Fara	INTERVISTE
5) Il cimitero longobardo di Povegliano Veronese	MONOLOGO CON DUE HOST

A conferma di questo, facendo un'analisi del linguaggio degli script e assegnando loro un punteggio da 1 a 5 – dove 1 rappresenta il linguaggio più formale e cinque il più informale – notiamo che 20 su 28 hanno scelto un linguaggio molto formale più simile allo stile del libro che a una comunicazione orale. Solo quattro hanno scelto un linguaggio informale molto più adatto al podcast e tra questi vi sono i tre più ascoltati nel portale.

Per quanto riguarda le musiche sono state utilizzate librerie musicali con brani con licenza di utilizzo. Non ci si attendeva dunque nessun risultato peculiare ma, trattandosi di un esperimento, è interessante analizzare le scelte degli studenti per percorsi diversi in futuro. In 20 casi su 28 richiamano genericamente il medioevo, con l'utilizzo di ghironde, flauti e tamburi, un corredo non filologico e piuttosto didascalico rispetto alle vicende narrate. In dodici casi la musica prevalente apparteneva alla categoria epic/cinematic con musiche incalzanti eseguite da orchestre che rimandano direttamente a un immaginario medievale. Pochi hanno optato su alternative come musica romantica o hanno esplorato delle atmosfere che utilizzassero una chiave ironica. Nella quasi totalità dei casi (26 su 28) la musica è stata inserita all'inizio e alla fine dei podcast, come suggerito dalle linee guida.

Sono stati usati, come suggerito dalle linee guida, anche effetti sonori, prevalentemente rumori di spade e di battaglia, cavalli al galoppo che attivano l'attenzione e sottolineano o completano passaggi degli script. Scelte abbastanza didascaliche in linea con il testo hanno un diverso grado di efficacia a seconda delle combinazioni tra parola e suono. Infine, per quanto riguarda la durata, venti podcast sono tra i cinque e i dieci minuti e venticinque su ventotto tra i cinque e i quindici minuti, in linea con la proposta di circa 10 minuti.

In generale, i podcast che hanno registrato un maggiore coinvolgimento annoverano, tra le caratteristiche principali, un linguaggio informale, una modalità più interattiva, l'impiego di effetti sonori che attivano attenzione e aiutano a entrare nel contesto e infine musica con effetti sul piano emotivo. Questa esperienza servirà quindi per indirizzare meglio gli studenti verso contenuti più efficaci.

Alla luce dei risultati ottenuti e di quelli che sono stati giudicati punti deboli nella realizzazione dei podcast nell'a.a. 2022-2023 si è proceduto a dare linee guida più precise. L'obiettivo era ottenere una maggiore uniformità tra gli autori e un carattere seriale in vista di una pubblicazione nella piattaforma Spotify. Inoltre si volevano evitare realizzazioni dispersive o poco efficaci (il dialogico monologato visto sopra) ma anche la possibilità di poter confrontare l'organizzazione dei contenuti a partire da uno stesso format. Per la durata, il podcast doveva avere una durata non inferiore ai 5 minuti e un massimo di 7 minuti. Doveva contenere un'introduzione di circa 40'' che doveva contenere almeno il nome del sito trattato, la geolocalizzazione e la tipologia di sito. Il podcast doveva essere dialogico e contenere un linguaggio orale con eventuale inserimento di interviste o contributi di terzi oppure in formato pov (point of view) con un monologo di un personaggio dell'epoca. Infine doveva contenere un outro con i crediti (nome degli autori e del corso). Alla luce dei lavori realizzati, le linee guida più stringenti hanno portato ad una maggiore omogeneità nella realizzazione dei contenuti, per molti ha facilitato l'organizzazione degli stessi e meno dispersività. Nell'elaborazione delle puntate del aa. 2023-2024 e 2024-2025 si è potuto notare quindi un miglioramento sia dal punto di vista progettuale sia dal punto di vista tecnico. Anche l'esperienza e l'ascolto dei podcast realizzati dalle studentesse e dagli studenti realizzati nel 2022-2023 ha aiutato gli studenti dell'anno successivo a chiarirsi le idee sull'organizzazione dei contenuti e a elaborare una migliore realizzazione tecnica.

7. Feedback degli studenti: percezioni e impatti sul loro apprendimento

Tralasciando le Valutazioni degli Studenti sull'Insegnamento (SET), la cui affidabilità come indicatore del reale apprendimento è stata messa in dubbio da numerosi studi recenti (Carpenter, Witherby & Tauber, 2020; Hornstein & Law, 2017; Stroebe, 2020), è interessante osservare l'aumento degli iscritti al corso sulla piattaforma Moodle: da circa 70 nel 2018-2019 a 165 nel 2023-2024 e 170 nel 2024-2025, con due terzi che lo scelgono come materia opzionale e circa la metà che lo frequenta attivamente. Al termine del corso (a.a. 2022-2023), è stato chiesto agli studenti di esprimere la propria opinione su diversi

aspetti dell'insegnamento attraverso la piattaforma Padlet³. I commenti raccolti – 64 in totale – hanno riguardato l'intera organizzazione del corso, non solo l'esercitazione sul podcast, e si sono rivelati ampiamente positivi. In particolare, gli studenti hanno apprezzato la modalità “capovolta”, l'interattività promossa dal docente, l'impiego di strumenti digitali e l'adozione di una valutazione di tipo sommativo. In particolare gli studenti hanno espresso le seguenti percezioni:

- gli strumenti digitali, utilizzati per preparare i contenuti del corso, offrivano significativi vantaggi in termini di flessibilità temporale;
- il livello di apprendimento raggiunto è molto soddisfacente;
- il metodo di valutazione (tramite diversi compiti) hanno permesso loro di studiare in modo;
- progressivo e di acquisire competenze di sostanziale valore per la loro futura crescita educativa e professionale, estendendosi oltre l'ambito del corso;
- le interazioni con il docente e con i loro compagni di studi sono diventate più coinvolgenti e produttive.

Anche se non specificamente richiesto, l'esercizio del podcast è stato un elemento tra i più commentati da molti studenti che ne hanno sottolineato: l'interesse di lavorare in gruppo per scambiare idee e competenze (“mi è piaciuto molto il podcast e lavorare in gruppo”), lo stimolo creato lavorando su un mezzo di comunicazione molto contemporaneo (“ho trovato molto stimolante l'esperienza del podcast perché ha permesso di entrare in contatto con una modalità di comunicazione diversa dal solito e molto attuale, a cui probabilmente da sola non mi sarei approcciata”, “studiare e approfondire un argomento utilizzando materiali e strumenti tecnologici moderni come il podcast è interessante per comprendere l'importanza della divulgazione e della condivisione di contenuti scientifici”), la capacità dell'esercizio di combinare ricerca e creatività in modo divertente, le abilità pratiche acquisite (“ho acquisito non solo nozioni riguardo l'archeologia medievale ma anche delle competenze pratiche soprattutto attraverso la realizzazione del podcast”, “i compiti durante il corso mi hanno permesso di fissare i concetti e soprattutto di imparare nuove abilità come quella del podcast che non avrei mai pensato di fare altrimenti”), la possibilità di mostrare le proprie piene capacità (“ho trovato molto interessante anche l'ultimo compito sul podcast ed è stato anche divertente mettere in gioco le capacità di tutti per creare qualcosa di diverso dal solito che riunisse studio della materia, conoscenza e creatività”, “con il podcast sento di aver finalmente dimostrato le mie potenzialità”...).

³ <https://unipd.padlet.org/alexandrachavarria/opinioni-corso-archeologia-medievale-2023-2cnozjftn9i0bkwa>.

Nel corso dell'a.a. 2024-2025 è stato somministrato un questionario mirato agli studenti delle due annualità precedenti, con l'obiettivo di valutare l'esperienza legata alla realizzazione del podcast. L'iniziativa ha ricevuto un riscontro molto positivo: l'88,6% dei 35 rispondenti ha espresso una valutazione complessivamente favorevole (Figura 7), mentre le varie fasi del processo di creazione hanno ottenuto preferenze distribuite in modo variegato (Figura 8). Il dato più significativo riguarda però l'opinione quasi unanime degli studenti (91,4%), secondo cui la produzione di contenuti multimediali favorisce un maggiore coinvolgimento e facilita la memorizzazione degli argomenti trattati (Figura 9).

Figura 7 - Valutazione da parte degli studenti dei due corsi

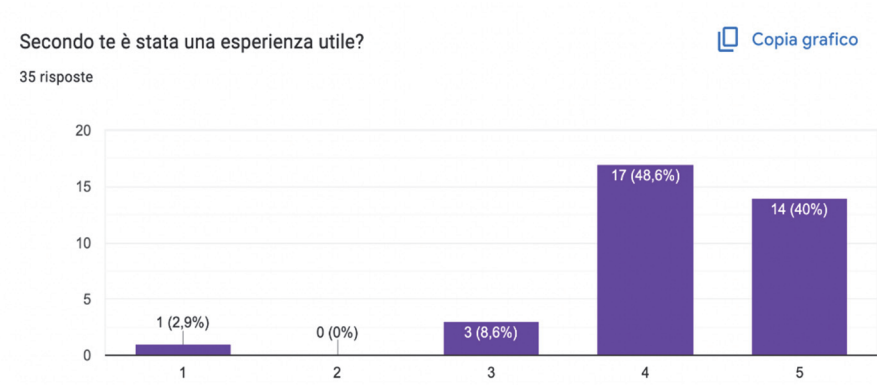


Figura 8 - Preferenze nella fase di realizzazione del podcast

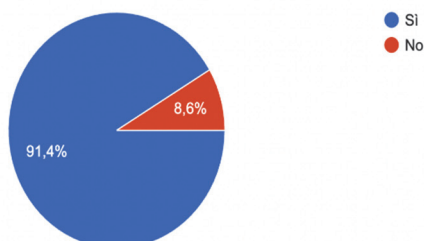


Figura 9 - Utilità di produzione di contenuti per l'apprendimento

Pensi che la produzione di contenuti come questo possa aiutare nel coinvolgimento e memorizzazione degli argomenti trattati?

35 risposte

 Copia grafico



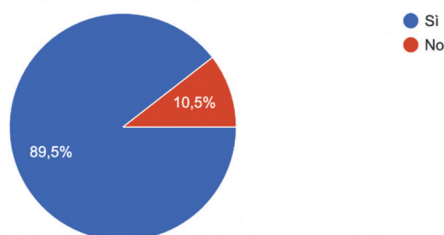
La maggior parte degli studenti ha quindi compreso l'utilità didattica del podcast al fine di approfondire i contenuti del corso, sviluppare una ricerca e imparare a comunicare contenuti in un modo completamente nuovo (per loro). Inoltre, dopo che gli studenti avevano ascoltato almeno una puntata realizzata dai loro compagni di corso la risposta alla domanda se avessero voglia di ascoltarne altri rasenta il 90% su un campione di 343 studenti (figura 10).

Figura 10 - Propensione all'ascolto di altre puntate di podcast

Ti viene voglia di ascoltarne altri?

343 risposte

 Copia grafico



In sintesi si tratta di una strategia che, oltre che “divertente” ha fortemente incrementato la loro motivazione e engagement rispetto ai contenuti del corso e al processo di apprendimento un aspetto (quello di apprendere in modo divertente) già messo in evidenza negli ultimi anni (Forbes, 2021).

8. Conclusioni

Anche nelle università italiane cresce il numero di docenti che propongono di rivedere le modalità tradizionali di svolgimento delle lezioni. L'obiettivo non è ridurre l'importanza dei contenuti, ma dedicarvi meno tempo frontale mantenendo la stessa attenzione, per dare spazio allo sviluppo di competenze come la riflessione, la discussione, la sintesi, il lavoro di gruppo e la risoluzione di problemi (Tapia López & Carrero Márquez, 2022).

In contesti caratterizzati da orari limitati e classi numerose, un approccio efficace per valorizzare queste attività è rappresentato dalla didattica capovolta (*flipped classroom*). Questo metodo consente agli studenti di arrivare in aula già preparati sui contenuti, permettendo loro di concentrarsi maggiormente sulla comprensione e l'approfondimento – senza la necessità di prendere appunti – e al docente di dedicare più tempo alla discussione, al chiarimento dei dubbi e al coinvolgimento attivo, favorendo così lo sviluppo di competenze trasversali (Bergmann & Sams, 2012).

Un esempio concreto di questo approccio è il corso di Archeologia Medievale presso l'Università di Padova, dove l'integrazione dei podcast realizzati dagli studenti come prodotto finale di una serie di compiti ha prodotto molteplici benefici: ha favorito l'assimilazione di contenuti complessi tramite un medium contemporaneo e accessibile, e ha stimolato competenze fondamentali come la ricerca, la scrittura creativa, la narrazione e l'alfabetizzazione digitale.

La creazione del podcast – articolata in diverse fasi – ha permesso anche al docente di diversificare le modalità di valutazione, spostando l'attenzione dalla semplice memorizzazione alla verifica di competenze trasversali sviluppate attraverso l'insegnamento attivo: pensiero critico, collaborazione, comunicazione, competenze digitali. Il feedback degli studenti è particolarmente significativo: essi riportano un aumento della motivazione, del coinvolgimento e della soddisfazione all'interno del percorso formativo.

In conclusione, il podcast si conferma uno strumento pedagogico potente e un ponte verso pratiche educative più inclusive, interattive e coerenti con le abitudini medialità delle nuove generazioni. La sua capacità di connettere il sapere accademico con la quotidianità, insieme all'opportunità di sperimentare nuovi formati narrativi, lo rende una risorsa didattica di primo piano. È dunque auspicabile continuare a esplorare e sperimentare i podcast, così come altre tecnologie emergenti, per arricchire ulteriormente l'esperienza educativa degli studenti.

References

Andersen, R. H., & Dau, S. (2021, October). A review of podcasts as a learning medium

- in higher education. In *Proceedings of the 20th European Conference on e-Learning, ECEL* (pp. 34-41).
- Chavarría Arnau, A., & Dal Bon, C. (2023). Transforming higher education: From Flipped lessons and MOOCs to lifelong learning for archaeologists. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching - Open Access*, 8(2), 87-100. Doi: 10.3280/exioa2-2023oa16826.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International society for technology in education, printed in the United States of America.
- Betts, T., Oprandi, P. (2022). *100 Ideas for Active Learning*. The Active Learning Network. University of Sussex Library. Doi: 10.20919/OPXR1032.
- Bonini, T., & Perrotta, M. (2023). *Che cos'è un podcast*. Carocci.
- Cane, C., & Cashmore, A. (2008). Students' podcasts as learning tools. *Podcasting for learning in universities*, 146-152. Open University Press.
- Carpenter, S. K., Witherby, A. E., & Tauber, S. K. (2020). On students'(mis) judgments of learning and teaching effectiveness: Where we stand and how to move forward. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(2), 181-185. Doi: 10.1016/j.jarmac.2020.04.003.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Alianza Editorial.
- Chacón, C. T., & Pérez, C. J. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (39), 41-54.
- De Cesco, A. (2024, Febbraio 15). *Questioni d'orecchio*. -- <https://andrea-decesco.substack.com/>.
- De Semir, V. (2016). La responsabilidad de los medios de comunicación en la divulgación de las ciencias. *Educ Med*, 17(2), 51-55.
- Drew, C. (2017). Edutaining audio: an exploration of education podcast design possibilities. *Educational Media International*, 54(1), 48-62. Doi: 10.1080/09523987.2017.1324360.
- Edirisingha, P., & Salmon, G. (2007, maggio). Pedagogical models for podcasts in higher education. Beyond Distance Research Alliance Conference pre-print copy.
- González Enríquez, I., Cutuli, M. S., & Mancha-Cáceres, O. I. (2023). Enhancing Collaborative Learning in Higher Education through Podcast Production: An Experimental Approach with Anthropology and Tourism Students. *Education Sciences*, 13(9), 898. Doi: 10.3390/educsci13090898.
- Ferranti, C., & Toffanin, M. (2024). *Educational Podcast*. Independently published.
- Forbes, L. K. (2021). The Process of Play in Learning in Higher Education: A Phenomenological Study. *Journal of Teaching and Learning*, 15(1), 57-73.
- Gibbs G, Habeshaw S, Habeshaw T. (1987). Improving student learning during lectures. *Med Teach.*, 9(1), 11-20. Doi: 10.3109/01421598709028976.
- 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. Doi: 10.1080/14703297.2022.2075430.

- Hethmon, H. (2018). *Your Museum Needs a Podcast: A Step-By-Step Guide to Podcasting on a Budget for Museums, History Organizations, and Cultural Nonprofits*. Independently published.
- Hornstein, H. A. (2017). Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*, 4(1). Doi: 10.1080/2331186X.2017.1304016.
- McGarr, O. (2009). A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture. *Australasian journal of educational technology*, 25(3). Doi: 10.14742/ajet.1136.
- Rime, J., Pike, C., & Collins, T. (2022). What is a podcast? Considering innovations in podcasting through the six-tensions framework. *Convergence*, 28(5), 1260-1282. Doi: 10.1177/13548565221104444.
- Scandolin, M. (2023). *Podcast: Guida alla creazione, pubblicazione e promozione*. Apogeo Editore.
- Stroebe, W. (2020). Student evaluations of teaching encourages poor teaching and contributes to grade inflation: A theoretical and empirical analysis. *Basic and applied social psychology*, 42(4), 276-294. Doi: 10.1080/01973533.2020.1756817.
- Tapia López, A. & Carrero Márquez, O. (2022). El podcast como identificador de las necesidades de aprendizaje del universitario, *International Humanities Review*. Doi: 10.37467/revhuman.v11.4184.
- Tufari L., (2023). *Gli italiani e i podcast: una passione in crescita*. Audible.it -- <https://www.audible.it/blog/dati-ascolto-podcast?tduid=833cb3f911201a0837d83208b13b07f4>.
- Wakefield, A., Pike, R., & Amici-Dargan, S. (2023). Learner-generated podcasts: an authentic and enjoyable assessment for students working in pairs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(7), 1025-1037. Doi: 10.1080/02602938.2022.2152426.
- Zhang, L., Basham, J. D., Carter Jr, R. A., & Zhang, J. (2021). Exploring Factors associated with the implementation of student-centered instructional practices in US classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103273. Doi: 10.1016/j.tate.2020.103273.

Amministrazione: v.le Monza 106 - 20127 Milano - Tel. 02/2837141 - Fax 02/26141958 - e-mail: riviste@francoangeli.it

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Italia (CC-BY-NC-ND 4.0 IT). L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/it/legalcode>.

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 42 del 8.02.2016 - Direttore responsabile: Stefano Angeli - Semestrale - Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. I semestre 2025.

Stampa: Global Print srl, via degli Abeti 17/1, Gorgonzola, Milano.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial – No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

