

Gruppo di lavoro sulle tecniche  
di insegnamento e di apprendimento

<https://riviste.unige.it/index.php/glia/index>  
2975-0075

N° 4 - Anno 2025  
pp. 294-316

# La ricerca educativa nella formazione dei futuri pedagogisti

## Un esempio di didattica e di ricerca partecipata

Andrea TRAVERSO<sup>1</sup>, Sissi PISANO<sup>2</sup>

*1 Università di Genova, Genova (GE), a.traverso@unige.it*

*2 Università di Genova, Genova (GE), sissi.pisano@edu.unige.it*

Open Access article distributed under CC BY-NC-ND 4.0  
Copyright © Genova University Press

## Abstract

Il contributo presenta un'esperienza didattica e di ricerca condotta nel primo semestre dell'anno accademico 2023-2024 nell'insegnamento di "Metodologia della ricerca educativa" (LM85). A differenza delle precedenti annualità l'insegnamento è stato impostato come un'attività di ricerca, passando da una modalità di erogazione prevalentemente frontale ad una collaborativa, a simulazione di un *gruppo di ricerca* in azione.

Docente, tutor, studentesse e studenti - futuri pedagogisti - hanno potuto condividere un intero disegno di ricerca a partire dal problema sino alla disseminazione dei dati. Nella presentazione si metteranno in evidenza: il metodo utilizzato per la progettazione dell'insegnamento e per la conduzione; le strategie didattiche e di ricerca condivise con il gruppo (con particolare attenzione alla costruzione dello strumento di raccolta dei dati); elementi e riflessioni per e a discendere dalla valutazione degli apprendimenti e dalla valutazione dell'insegnamento.

## Keywords

Ricerca educativa; didattica universitaria; pedagoga; valutazione.

## 1. Introduzione<sup>1</sup>

La recente legge 55/2024 di istituzione dell'albo professionale<sup>2</sup> ha riconosciuto al pedagoga (art. 1 c. 3 *Definizione della professione di pedagoga*) anche la funzione e competenza di ricerca, all'interno di un panorama ampio di contesti d'azione:

---

<sup>1</sup> Il contributo è a considerarsi opera condivisa. Nello specifico, tuttavia, Andrea Traverso ha scritto i paragrafi 1, 3, 4, e 5, Sissi Pisano i paragrafi 2, 6. Le conclusioni sono da ritenersi scritte in forma collaborativa.

<sup>2</sup> Per un approfondimento si veda: L.15 aprile 2024, n. 55 "Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali" (24G00072) ([GU Serie Generale n.95 del 23-04-2024](#)) [consultata il 17 ottobre 2024].

1. Il pedagogo è lo specialista dei processi educativi che, operando con autonomia scientifica e responsabilità deontologica, esercita funzioni di coordinamento, consulenza e supervisione pedagogica per la progettazione, la gestione, la verifica e la valutazione di interventi in campo pedagogico, educativo e formativo rivolti alla persona, alla coppia, alla famiglia, al gruppo, agli organismi sociali e alla comunità in generale. L'attività professionale del pedagogo comprende l'uso di strumenti conoscitivi, metodologici e di intervento per la prevenzione, l'osservazione pedagogica, la valutazione e l'intervento pedagogico sui bisogni educativi manifestati dal bambino e dall'adulto nei processi di apprendimento.

2. Il pedagogo è un professionista di livello apicale, ai sensi del comma 595 dell'articolo 1 della legge 27 dicembre 2017, n. 205, la cui formazione è funzionale al raggiungimento di conoscenze, abilità e competenze educative del livello 7 del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, di cui alla raccomandazione 2017/C 189/03 del Consiglio, del 22 maggio 2017, specialista dei processi educativi e formativi della persona per tutto il corso della vita. Opera con autonomia scientifica e responsabilità deontologica in ambito educativo, formativo e pedagogico in relazione a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale. Il pedagogo può svolgere, presso le pubbliche amministrazioni e nei servizi pubblici e privati, compiti e funzioni di consulenza tecnico-scientifica e attività di coordinamento, di direzione, di monitoraggio e di supervisione degli interventi con valenza educativa, formativa e pedagogica, in particolare nei comparti educativo, sociale, scolastico, formativo, penitenziario e socio-sanitario, quest'ultimo limitatamente agli aspetti socio-educativi, nonché attività di orientamento scolastico e professionale, di promozione culturale e di consulenza.

3. Il pedagogo svolge altresì attività didattica, di sperimentazione e di ricerca nello specifico ambito professionale.

Quanto stabilito dalla L. 55/2014 è uno degli ultimi atti di una lunga storia, a volte sofferta, che ha portato alla definizione di una figura professionale spesso ancillare ad altre professioni socialmente più riconosciute, anche per la chiarezza dei percorsi formativi che le definivano (ne sono un esempio lo psicologo e l'assistente sociale). Per lunghi anni, associazioni, cooperative e liberi professionisti si sono battute per un riconoscimento (sociale, culturale e contrattuale) del

pedagogista e dell'educatore (Resico, Scaffidi, 2011). Uno degli ultimi atti è stata l'iniziativa della senatrice Vanna Iori che ha consentito di giungere (seppur in forma ridotta rispetto alle aspettative e all'iter avviato ad un certo punto della legislatura) alla *Disciplina delle professioni di Pedagogista ed Educatore professionale socio pedagogico*, nella Legge di bilancio n. 205/2017, art. 1, commi 594-601<sup>3</sup>.

La strada era però già tracciata da numerosi studi e ricerche che avevano per obiettivi la valorizzazione delle professioni pedagogiche, tanto in ambito accademico quanto di studi e ricerche di operatori ed esperti<sup>4</sup>. In termini di ricerca educativa richiamiamo il contributo di Premoli (2015), capace di focalizzare il rapporto tra le competenze di ricerca e la naturale pratica progettuale quotidiana all'interno dei servizi o delle reti di intervento.

«La pratica professionale dell'educatore (e del pedagogista, N.d.A.), quando raggiunge livelli di qualità elevati, è certamente connessa alla capacità di fare ricerca, che concretamente si declina nelle capacità di:

1. tentare di comprendere con curiosità la storia e la visione del mondo dell'utente che accompagna, bambino o adulto che sia;
2. individuare le migliori strategie per risolvere le problematiche e le difficoltà con cui questi si trova a convivere;
3. valutare la situazione (*assessment*), facendo scelte e assumendosene il rischio, che potremmo definire «educativo» o «pedagogico»;

---

<sup>3</sup> Per un approfondimento si veda:

<https://www.camera.it/temiap/2018/12/05/OCD177-3840.pdf> [consultato il 20 ottobre 2024].

<sup>4</sup> Ne sono un esempio, passato ed attuale, i seguenti lavori scientifici: Massa, R. 2003. *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli; Pesci, G. 2006. *Il pedagogista. Innovazione e rivalutazione di un ruolo*. Roma: Armando Editore. D'Alonzo, L., Mariani, V., Zampieri, G. 2012. *La consulenza pedagogica. Pedagogisti in azione*. Roma: Armando editore; Orefice, P., Corbi, E., a cura di. 2017. *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*. Pisa: Edizioni ETS; Iori, V. 2018. *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson. Corbi, E. Perillo, P. Chello, F. 2018. *La competenza di ricerca nelle professioni educative*. Lecce: PensaMultimedia; Calaprice, S. 2020. *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contessti per educare all'imprevedibile*. Milano: FrancoAngeli; Blezza, F. 2021. *Il pedagogista. Un professionista sociale e il suo esercizio*. Pisa: Edizioni ETS; Miatto, E. 2023. *Il pedagogista nella scuola. Sfide e prospettive*. Bergamo: Studium.

4. interrogarsi continuamente sulle proprie azioni, sulle modalità dei propri interventi e sulle conseguenze delle proprie decisioni;
5. valutare e verificare i risultati di quanto ha fatto e sta facendo e degli esiti del proprio lavoro (*evaluation*);
6. esplorare l'ecosistema e tessere connessioni e relazioni» (Premoli, 2015, 19).

Prima ancora, già l'ANPE (Associazione Nazionale Pedagogisti)<sup>5</sup> identificava le competenze di ricerca come fondamento della professione e strumento di comprensione, analisi e divulgazione del proprio lavoro, e dei servizi educativi in cui è chiamato ad intervenire.

Appare dunque utile e funzionale che l'insegnamento di Metodologia della ricerca abbia una particolare rilevanza, soprattutto nel piano di studi della Laurea magistrale 85, per poter completare il percorso concluso nella laurea triennale e avvicinare i futuri pedagogisti e pedagogiste ad una professione così affascinante ma complessa.

## **2. La didattica in ambito universitario e in un insegnamento della LM85**

Le università stanno attraversando un periodo di cambiamento e transizione, in continuo fermento per la loro ridefinizione, dove sono chiamate a ripensare al proprio ruolo strategico in un sistema di istruzione superiore in continua trasformazione. Per mantenere la loro rilevanza e competitività, in virtù dell'impatto significativo che esercitano sullo sviluppo socioeconomico e del loro ruolo guida nei processi culturali di cambiamento, emerge la necessità di avviare iniziative strutturate a supporto dei processi di insegnamento-apprendimento, oltre che per la crescita professionale di tutta la comunità accademica (Tino e Fedeli, 2024). L'istruzione e la formazione sono parte integrante di ogni essere umano. Gli insegnanti rivestono un ruolo importante nell'aiutare a costruire e stimolare nuovi saperi. Tuttavia, il docente può utilizzare diversificate strategie educative, più o meno allineate alle più recenti scoperte scientifiche, utili a rispondere

---

<sup>5</sup> Per informazioni sull'associazione e sulle sue attività si consulti: <https://www.anpe.it> [consultato il 3 ottobre 2024].

ai cambiamenti socioculturali che vivono gli studenti universitari. Sasikumar (2014) nel suo studio si sofferma a riflettere su quei casi in cui gli studenti pagano le tasse scolastiche, acquistano libri di testo costosi, riorganizzano i loro orari di lavoro e la vita personale per iscriversi alle lezioni, frequentarle per brevi o lunghi periodi di tempo e poi improvvisamente abbandonano le lezioni o semplicemente smettono di frequentarle. Certamente esistono una moltitudine di ragioni (personali, legate all'orientamento dei cicli scolastici precedenti, alla didattica, a cambiamenti di vita improvvisi, a difficoltà di integrazione nel nuovo gruppo di coetanei, organizzativi) che potrebbero spiegare l'improvvisa interruzione alla partecipazione delle lezioni da parte degli studenti universitari. Una risposta utile a ridurre questi ritiri scolastici, tuttavia, può essere ricavata dalla riflessione sulle strategie di apprendimento che si decidono di adoperare in classe (Sasikumar, 2014), variabile che può essere gestita e misurata dal docente stesso.

Studi recenti hanno messo in discussione l'efficacia del metodo tradizionale di insegnamento frontale nelle università, evidenziando come questo approccio spesso non favorisca un apprendimento efficace (Aji e Khan, 2019; Sasikumar, 2014; Iavarone et al., 2017; Coppola et al., 2023). In particolare, questo tipo di didattica sembra contribuire alla scarsa motivazione e al basso coinvolgimento degli studenti. Le ricerche nel campo dell'educazione dimostrano come l'impiego di tecniche di apprendimento attivo portino a migliori risultati (Aji e Khan, 2019). Una soluzione che sta guadagnando terreno è quella della classe capovolta (*flipped classroom*), che consente di sfruttare meglio il tempo in aula. I risultati (Aji e Khan, 2019) suggeriscono che gli studenti coinvolti in metodi di apprendimento attivo ottengano risultati superiori rispetto a quelli che seguono il modello tradizionale. La letteratura recente sottolinea l'importanza di strategie educative, volte a promuovere un apprendimento più consapevole e partecipativo che tengano conto dei nuovi stili e ritmi di apprendimento degli studenti e l'utilizzo dei media digitali (Iavarone et al., 2017; Rivoltella e Rossi, 2017).

Le metodologie attive, infatti, non solo migliorano le competenze tecniche, ma anche le cosiddette *soft skills*, sempre più fondamentali per l'integrazione nel mondo del lavoro (Fedeli, 2019, Coppola et al., 2023). Tra gli strumenti più efficaci si distingue il lavoro di gruppo, che permette ai membri di confrontarsi e arricchirsi attraverso le rispettive competenze. Inoltre, i piccoli gruppi favoriscono la coesione sociale e il

benessere generale e stimolano la motivazione (Bruno e dell'Aversana, 2018).

La motivazione può essere definita come una dimensione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità, la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo (Bononi, 2020); dunque è il motore del raggiungimento degli obiettivi, varia a seconda dei diversi fattori esogeni ed endogeni, interni ed esterni (ad esempio, basati su fattori prestazionali come il voto oppure di padronanza come il raggiungimento di una nuova conoscenza personale) e può essere influenzata dal modo in cui lo studente interpreta le proprie esperienze. Come evidenziato dalla letteratura specialistica (Ravazzolo et al., 2005, Cornoldi et al., 2005, Cornoldi et al., 2018), la motivazione si articola lungo un continuum che va dalla motivazione estrinseca a quella intrinseca, dove l'esperienza scolastica gioca un ruolo cruciale nel contribuire alla costruzione di specifici stili attributivi.

Questi stili, appresi dall'esperienza e dai feedback che si ricevono fin dall'infanzia in situazioni di successo o insuccesso (non innati e pertanto considerati una variabile su cui il docente può intervenire per favorire l'emergere di quelli più funzionali), agiscono in via indiretta sull'apprendimento in quanto influenzano in modo diretto la motivazione, la probabilità di usare strategie adeguate, le aspettative di riuscita, la persistenza, le emozioni e l'autoefficacia: componenti che favoriscono o diminuiscono l'apprendimento (Ravazzolo et al., 2005, Cornoldi et al., 2005). Tra gli stili attributivi più funzionali, si annoverano quelli che incoraggiano un impegno persistente, basati su una concezione incrementale dell'intelligenza, e orientati verso obiettivi di padronanza piuttosto che di mera prestazione (Cornoldi et al., 2020).

La metodologia didattica adottata incide profondamente su queste dinamiche motivazionali. Tra queste citiamo la metodologia EAS (Episodi di Apprendimento Situato) che enfatizza il *problem solving*, il *cooperative learning*, il *learning by doing*, il *reflective learning* promuovendo un agire contestualizzato (Rivoltella, 2021). Le strategie, in particolare, rappresentano un valido strumento per favorire l'emergere di domande critiche, stimolare il dibattito e consolidare relazioni interpersonali positive, tutti elementi che rafforzano le competenze metacognitive, essenziali per il potenziamento delle capacità e per l'acquisizione di conoscenze durature.

### 3. Il progetto didattico

L'insegnamento di "Metodologia della ricerca educativa" è da sempre collocato al primo anno del biennio della LM85<sup>6</sup> e, in considerazione di un numero ridotto di iscritti e di frequentanti, ha sempre consentito una gestione didattica con una forte connotazione laboratoriale (Margiotta, 2013). Ogni anno, in un continuo tentativo di miglioramento e adattabilità, sono state apportate modifiche ai contenuti, alle esperienze, alle attività laboratoriali e alle modalità della prova finale, lasciando tuttavia invariata una struttura per tutti molto rassicurante.

Nell'anno accademico 2023/2024 si decide di dare una maggiore coerenza al percorso. Se l'obiettivo è insegnare *come si fa ricerca* non può esserci alternativa: bisogna che il gruppo degli studenti e studentesse *faccia un'esperienza di ricerca*, dalla definizione del problema sino, almeno, ad una prima interpretazione dei dati.

#### 3.1 La struttura dell'insegnamento

L'insegnamento ha previsto 18 incontri di due ore, in un periodo compreso tra la fine di settembre (primo incontro il 28/09) e la metà di dicembre (ultimo incontro 14/12) ai quali ha partecipato, tranne alla prima lezione solitamente molto frequentata, una media di 20 studenti, regolari nella presenza (complessivamente hanno aderito al percorso di ricerca 23 studenti e studentesse).

Nella progettazione del percorso didattico la linearità dei temi è stata mantenuta (problema, tema, obiettivo e domanda/ipotesi di ricerca, quadro teorico e bibliografia di riferimento; strategia, contesto, popolazione, campione, strumenti; raccolta, analisi e interpretazione dei dati; disseminazione) ma sono stati affrontati seguendo la costruzione partecipata della ricerca facendo prevalere una prospettiva maggiormente reticolare dell'apprendimento (valorizzazione delle domande e delle richieste di approfondimento della classe/gruppo di

---

<sup>6</sup> Il Manifesto del corso di studi in Pedagogia, progettazione e ricerca educativa LM85, Dipartimento di scienze della formazione, Università di Genova può essere esaminato al link [https://servizionline.unige.it/unige/stampa\\_manifesto/MF/2024/9922.html](https://servizionline.unige.it/unige/stampa_manifesto/MF/2024/9922.html) [consultato il 20 ottobre 2024].

ricerca). Per facilitare la fase di attivazione e ridurre i tempi di costruzione del quadro teorico, è stato proposto un tema conosciuto dagli studenti (tutti in uscita dalla L19, Scienze dell'educazione e della formazione): la relazione - spesso complicata - tra la scuola/gli insegnanti e i minori accolti in comunità educative di accoglienza a carattere residenziale (CEA)<sup>7</sup>.

Durante le 36 ore dell'insegnamento il docente e la tutor hanno coordinato i lavori accompagnando il gruppo attraverso il disegno di ricerca e alcune domande guida: *quale strategia sarà più coerente? Come definire la popolazione di riferimento? Quale strumento è meglio utilizzare?*

Ogni incontro, almeno che non fosse il naturale completamente di un'attività lasciata in sospeso nel precedente, prevedeva una brevissima introduzione narrativa che contestualizzava la parte di processo che si stava affrontando; lo svolgimento delle attività di ricerca, alternando momenti collegiali (discussioni, *brainstorming*), momenti di lavoro in piccolo gruppo o individuali (raccolta di materiali o documenti, proposte operative, bozze di strumento di indagine) che venivano poi condivisi in gruppo in una restituzione finale, che aveva anche funzioni di *debriefing*.

### 3.2 I nodi partecipativi dell'insegnamento

Nel momento in cui si intenda trasformare la classe in un gruppo di ricerca è, per coerenza, necessario utilizzare una modalità partecipativa e collettiva delle decisioni, di ogni decisione. Le più significative, dal punto di vista didattico, sono state prese dalla classe/gruppo di ricerca che è stato costretto a decidere:

---

<sup>7</sup> Le Comunità educative di accoglienza (C.E.A.) a carattere residenziale hanno finalità di protezione e tutela di minorenni e nuclei genitore-bambino in situazione di rischio o pregiudizio o con problemi di disagio personale, per i quali sia stata valutata e prevista, dall'Autorità Giudiziaria e dai Servizi Sociali Territoriali cui sono in carico, la necessità di un allontanamento temporaneo dal nucleo familiare. Sono disciplinate dall'Allegato A "Linee guida sugli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi e delle strutture per minorenni e nuclei genitore-bambino", in attuazione dell'articolo 30, comma 1, lettere a), b), c) ed e) della L.R. 9.04.2009, n.6, parte integrante della D.G.R. Liguria 27.03.2015 n.535 "Delibera Quadro - Sistema socioeducativo di promozione, prevenzione e tutela per bambini e adolescenti".

- se «fare ricerca» o se proseguire con una didattica «tradizionale», seppur laboratoriale (incontro 1);
- il contesto della ricerca (scuole della città di Genova) nonostante il coordinatore/docente e la tutor avessero altre ambizioni (incontro 6);
- la popolazione di riferimento (docenti di scuola secondaria di I e II grado), in coerenza con il loro percorso di studi e i possibili sbocchi occupazionali (incontro 6);
- di aggiungere un ulteriore incontro, oltre a quelli previsti, per condividere una prima analisi dei dati raccolti (deciso al momento in cui è iniziata la raccolta dei dati);
- la candidatura di due studentesse per proseguire la ricerca all'interno di un progetto più ampio e per trasformarla e inserirla nella loro tesi di laurea magistrale (decisione presa *in itinere*).

## 4. La valutazione dell'insegnamento

Non potendo utilizzare a fini comparativi dati di precedenti specifiche rilevazioni e giudicando poco significativo avvalersi di un questionario costruito appositamente, il gruppo di lavoro ha pensato di fondare le riflessioni valutative su due strumenti: i dati degli esami di valutazione dell'insegnamento (media voti dei primi tre appelli e numero di studenti che hanno sostenuto l'esame nei primi tre appelli) e le valutazioni dell'insegnamento date dagli studenti.

### 4.1 I dati degli esami di profitto

Nonostante la consapevolezza della scarsa affidabilità delle votazioni espresse con giudizi sintetici e la necessità di arrivare ad utilizzare la valutazione formativa anche in ambito accademico (Corsini, 2023) possiamo utilizzarli per osservare alcune tendenze.

In questo anno accademico ai primi tre appelli della sessione invernale (la prima disponibile per gli insegnamenti del primo semestre) ha sostenuto la prova di valutazione il 78,26% degli studenti iscritti all'esame, contro il 72.73% dell'anno precedente (+5,53%) e la media dei voti è aumentata, seppur di poco (+ 0,35 punti). Questi due dati non

consentono di confermare e validare la bontà della scelta didattica ma sicuramente non indicano un'influenza negativa nella carriera degli studenti.

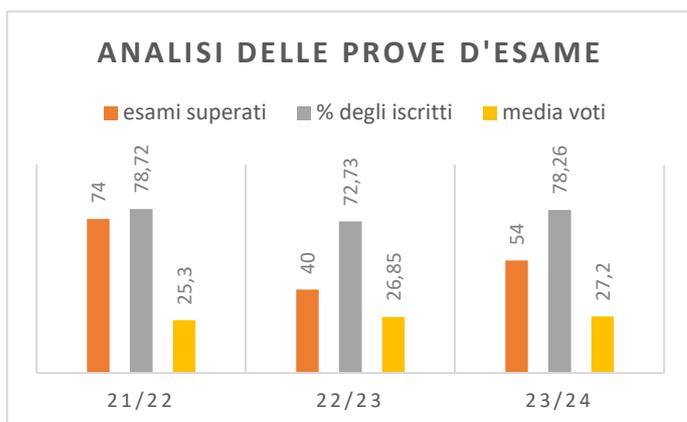


Grafico 1 - Analisi delle prove d'esame<sup>8</sup>

## 4.2 Le valutazioni dell'insegnamento

Per la raccolta dati ci si è avvalsi del servizio di analisi dell'Ateneo che annualmente rilascia i dati delle valutazioni. Nello specifico sono stati analizzati:

- 35 questionari per l'anno accademico 2021/2022;
- 19 questionari per l'anno accademico 2022/2023;
- 23 questionari per l'anno accademico 2023/2024;

Dai dati del primo grafico si può notare un miglioramento della *chiarezza espositiva* rispetto all'anno precedente, con percentuali negative in diminuzione e un miglioramento del «decisamente sì» (+7,55%). Tuttavia, dall'introduzione di strategie attive e collaborative sembra diminuire complessivamente il dato. Questo potrebbe essere attribuito al fatto che sono state eliminate le lezioni frontali - che sicuramente possono risultare più chiare - per dare spazio alla costruzione di saperi che poi necessitano anche una parte di rielaborazione autonoma nel momento dello studio.

<sup>8</sup> Si segnala che nell'anno accademico 2021/2022 ancora in modalità blended post pandemia, i primi due appelli della sessione invernale si sono tenuti in modalità "a distanza", sempre in modalità scritta e asincrona (come nelle precedenti sessioni dell'anno accademico 2020/2021) con consegna differita della prova.

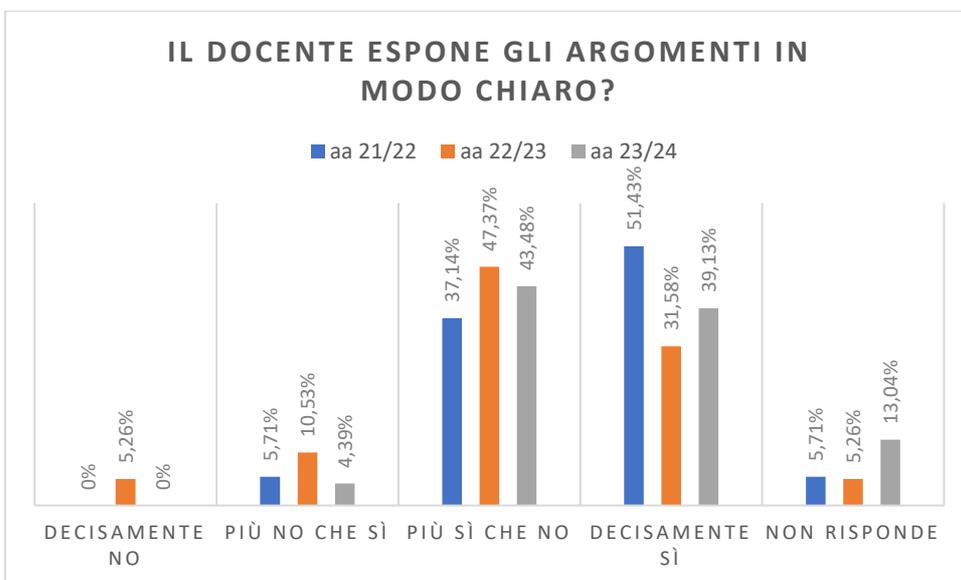


Grafico 2 - Valutazione della chiarezza espositiva.

L'interesse per la disciplina sembra essere il fattore con il maggiore incremento grazie all'inserimento di una didattica attiva e collaborativa, sia considerando il «decisamente sì» (+30,2%) che sommando i valori positivi (+12,35%). Sicuramente la possibilità di creare un gruppo di lavoro-ricerca che impara e, al tempo stesso, agisce e «fa ricerca» motiva nella scoperta di una disciplina metodologica che, a volte, può risultare difficile in alcuni passaggi.

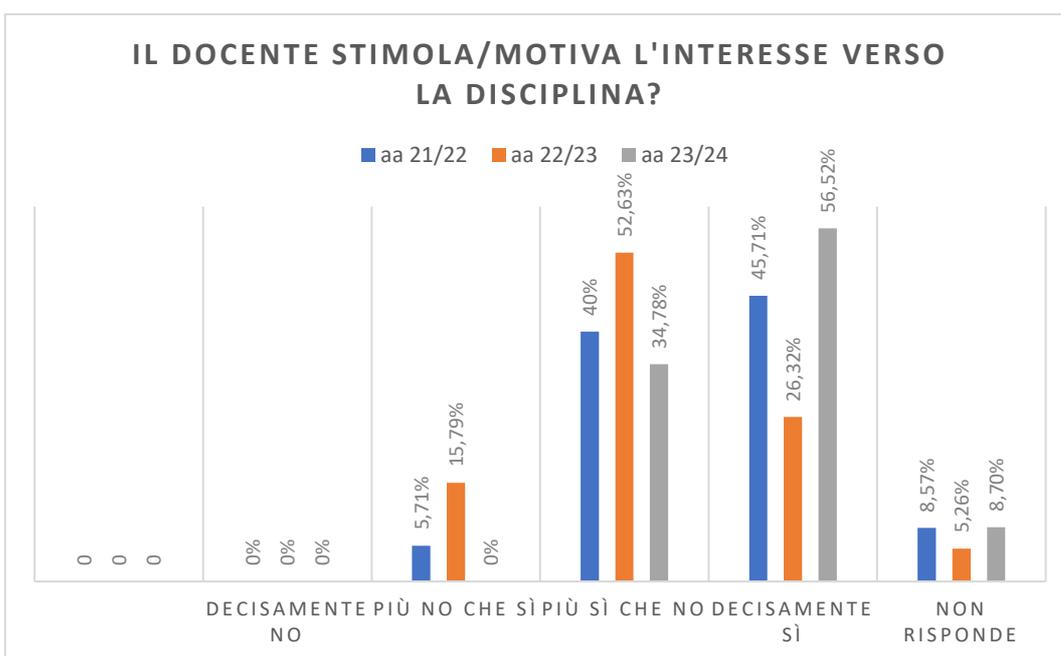


Grafico 3 - Valutazione della capacità di stimolare/motivare l'interesse.

Il valore aggiunto del progetto didattico di questo anno accademico è sicuramente il passaggio dalla lezione frontale e in parte laboratoriale, dunque un'architettura ricettiva (trasmissiva) e un'architettura comportamentale (direttivo-interattiva) ad architetture collaborative ed esplorative (Bonaiuti, 2014). Si intuiva già dai dati relativi all'interesse ma indagando *l'utilità ai fini dell'apprendimento* se ne trova conferma. Non «*ascoltare parole sulla ricerca*» o «*fare piccole esperienze*» fini a sé stesse (es. fare un'esercitazione sul campionamento probabilistico) ma *fare ricerca (diventare ricercatori e ricercatrici)* è stato il valore aggiunto dell'apprendimento. Come abbiamo visto in precedenza, la didattica universitaria può trarre beneficio dal desiderio di studenti e studentesse di scardinare modelli di apprendimento non consoni alle loro necessità formative. Le attività integrative hanno spesso una natura immersiva (Cuomo, Ranieri, 2022) e beneficiano di sistemi relazionali e affettivi favorevoli. Stare insieme e lavorare insieme *fa bene* (Traverso, 2015) e rende l'apprendimento un'esperienza consapevole e duratura.

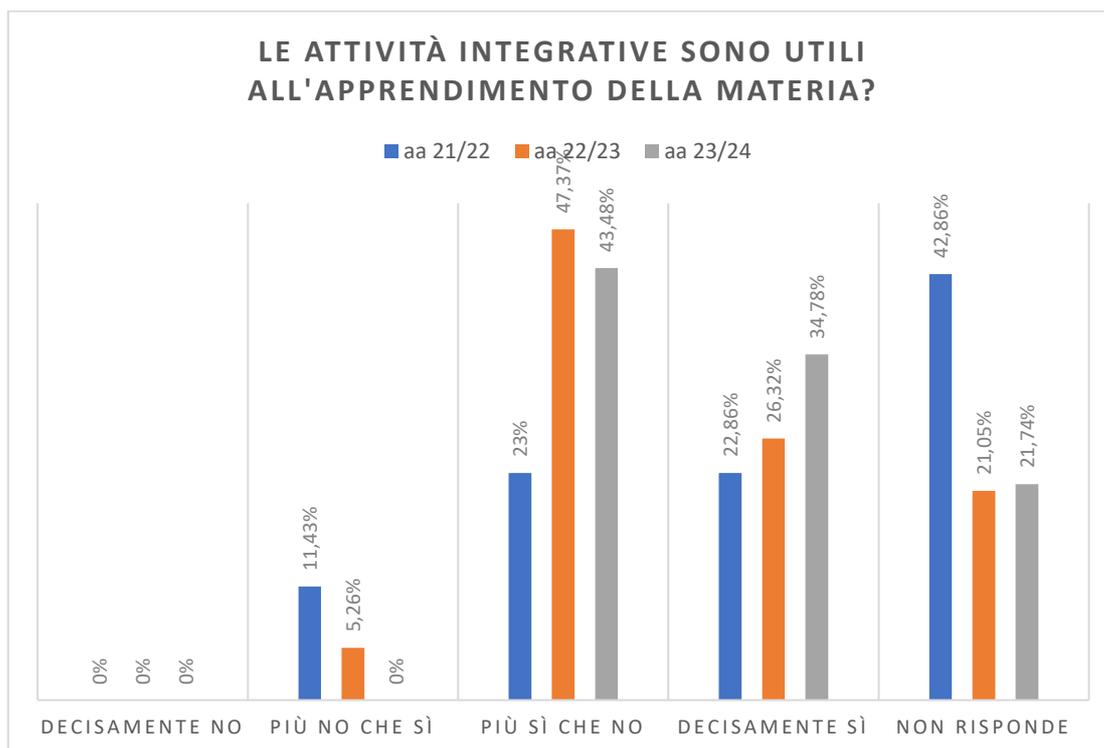


Grafico 4 - Valutazione dell'utilità delle attività integrative

Aumentando i fattori prima descritti è inevitabile che salga anche l'interesse per gli argomenti trattati nell'insegnamento : da un lato per la dimensione immersiva, data dal passaggio da studente-uditore a studente-ricercatore e perché il tema e il problema affrontati nella ricerca erano di specifico interesse educativo di futuri pedagogisti, potenzialmente coordinatori di comunità educative residenziali (o di docenti di scuola secondaria di II grado, in quanto la LM85 consente l'insegnamento nella classe di concorso A-18 (Filosofia e scienze umane).

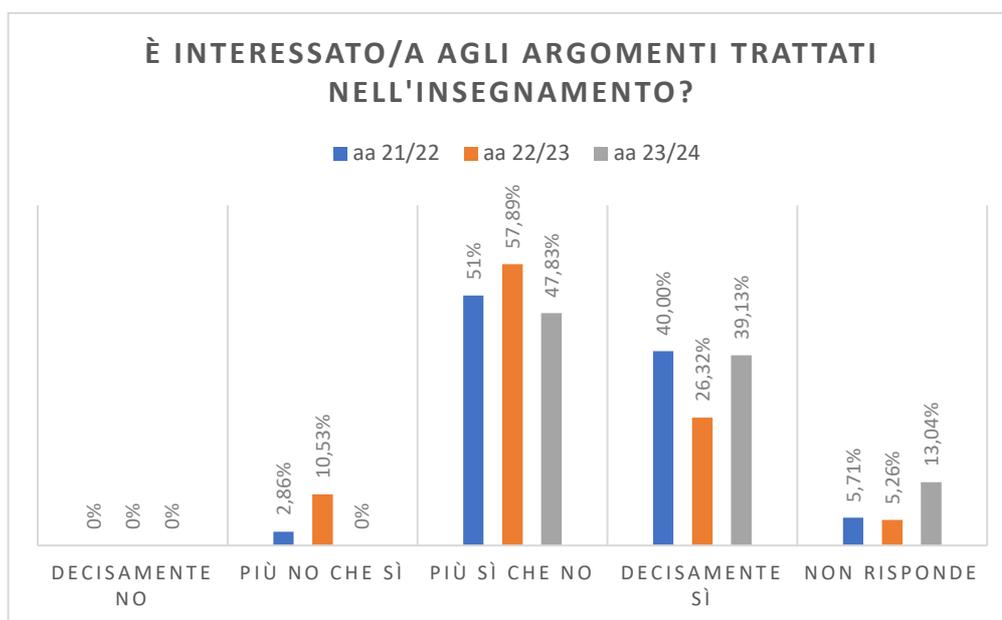


Grafico 5 - Valutazione dell'interesse verso gli argomenti trattati

Un aspetto più critico è quello legato al materiale didattico, pur avendo dati sostanzialmente positivi (78,26%). Rinunciare alla lezione frontale significa anche rinunciare anche ad un modello tradizionale di slide e a una linearità dei temi affrontati. Il materiale didattico è stato composto dal report di ricerca, aggiornato di volta in volta durante gli incontri-lezioni e caricato nella piattaforma AulaWeb e dal materiale a supporto (schede, esempi, paper di ricerca, analisi statistiche, etc.) che servivano a sostenere e giustificare il percorso di ricerca. Questa modalità è risultata più complessa per i frequentanti un po' meno autonomi e puntuali nell'accompagnare le attività in aula con lo studio individuale e soprattutto i non frequentanti, ai quali restavano solamente i testi di studio.

Questa condizione, come vedremo in seguito, è stata presa in considerazione in fase di progettazione, ritenendo tuttavia che uno studente di una LM, dunque in possesso di almeno una laurea, potesse essere autonomo nello studio di due testi scelti appositamente per una fruizione non veicolata dal docente.

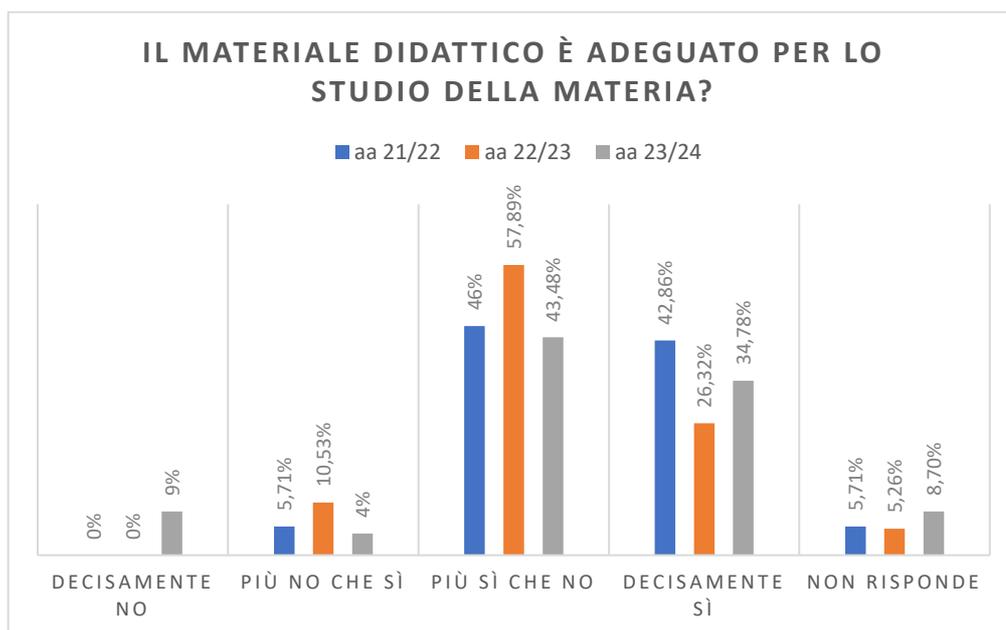


Grafico 6 - Valutazione dell'adeguatezza del materiale didattico ai fini dello studio

## 5. Punti di forza e limiti della ricerca

Possiamo considerare come punti di forza che incoraggiano scelte progettuali di questo tipo:

- l'interesse per la disciplina, a conferma della sua importanza nel repertorio delle competenze professionali (e in parte anche per la redazione della tesi magistrale, che a tutti gli effetti assomiglia ad un documento/report che un pedagogo o coordinatore di una struttura potrebbe redigere);
- la relazione che si instaura nel gruppo di lavoro, maggiormente efficace e meno asimmetrica, facilitando la possibilità di proporre idee, opinioni, domande senza la preoccupazione/ritrosia tipica degli studenti.

Sono invece criticità, che possono essere affrontate e superate:

- la necessità di prevedere diverse modalità d'esame per coloro che partecipano attivamente a percorsi attivi e partecipativi (in questa annualità la prova era uguale per tutti: prova a stimolo chiuso e risposta aperta, organizzata in quattro domande che richiedevano la completezza delle informazioni, la capacità di argomentare anche sostenendo la risposta con esempi, la chiarezza espositiva);
- l'assenza di coinvolgimento dei «non frequentanti», giustificata anche dai commenti liberi inclusi nella valutazione: *“La modalità introdotta quest'anno è stata molto stimolante per chi ha avuto la possibilità di frequentare. Tuttavia, per i non frequentanti sarebbe meglio mettere da subito a disposizione eventuali slides o materiale supportivo”* (frammento 1, Scheda di valutazione della didattica, sezione Commenti, rilevazione UniGe);
- la varietà di materiale didattico ai fini dell'esame, sostenuta anche in questo caso dagli studenti e delle studentesse: *“I testi di riferimento non sono adeguati alla comprensione degli argomenti trattati, in alcuni casi non trattano conoscenze che poi vengono richieste dal docente, mancano proprio all'interno dei testi”* (frammento 4, Scheda di valutazione della didattica, sezione Commenti, rilevazione UniGe)<sup>9</sup>.

## 6. Gli sviluppi della ricerca

La conclusione delle attività didattiche non ha coinciso con la chiusura delle iniziative di ricerca, che hanno invece conosciuto ulteriori sviluppi significativi. In primo luogo, è stato istituito un gruppo di lavoro composto dal docente, dalla tutor e da alcuni studenti scelti a fine del percorso delle lezioni per il particolare interesse che hanno mostrato per dare la possibilità di continuare il lavoro di ricerca oltre a trasformarlo in progetti di tesi. Questo gruppo si è riunito al di fuori dell'orario delle lezioni, pur mantenendosi all'interno del contesto universitario. Tale

---

<sup>9</sup> Occorre però in questo caso specificare che le domande formulate nelle diverse sessioni d'esame facevano tutte chiaro riferimento ai testi in bibliografia. La possibilità di essere frequentanti è stato un vantaggio in termini di ricchezza di esempi/collegamenti con la pratica di ricerca e di una maggiore padronanza del lessico specifico.

approccio ha favorito una dinamica relazionale più informale e meno asimmetrica, facilitando una maggiore interazione e condivisione di idee tra docente, tutor e studenti. Questo ambiente più collaborativo ha stimolato l'emergere di nuove domande e riflessioni metodologiche, approfondendo ulteriormente i temi della disciplina in modo pratico ed esperienziale.

Contestualmente, è stato elaborato un progetto di continuità tra l'insegnamento accademico e un laboratorio condotto dalla tutor<sup>10</sup>. Quest'ultimo ha fornito un'opportunità ulteriore per proseguire l'attività di ricerca, equipaggiando gli studenti con strumenti operativi per condurre interviste a insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado. L'intento era quello di arricchire, attraverso un'indagine qualitativa, le evidenze già raccolte in forma quantitativa mediante il precedente questionario. Parte degli studenti che avevano frequentato il corso accademico ha potuto proseguire il percorso iniziato nell'insegnamento, contribuendo così in modo attivo al perfezionamento della ricerca.

Dalle interazioni con il gruppo di lavoro è scaturita inoltre la progettazione di un questionario destinato agli educatori, mirato a esplorare il loro punto di vista e ad arricchire il quadro conoscitivo già delineato.

Sul piano della disseminazione dei risultati, la ricerca ha prodotto una serie di contributi scientifici: alcuni articoli sono già stati pubblicati<sup>11</sup>, mentre altri sono in corso di revisione. Parallelamente, i risultati sono

---

<sup>10</sup> Laboratorio dal titolo "Comunità educative per minori: reti e progetti per la valorizzazione dell'accoglienza" per studenti iscritti ai corsi L-19, LM-85, Primaria (V.O.) Gli obiettivi del laboratorio erano: sviluppare le conoscenze sull'accoglienza, la mediazione, la cooperazione educativa e il cooperative learning; saper costruire un'intervista che metta a confronto ed esplori il sistema scolastico e quello di comunità; sviluppare la motivazione dell'educatore e dell'insegnante attraverso la partecipazione e l'inclusione che tengano conto dell'ascolto attivo e del dialogo comprensivo con un approccio di cooperazione educativa; favorire la conoscenza delle reti territoriali per creare azioni coordinate e integrative volte alla realizzazione di un piano educativo condiviso, come suggerito dalle "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" (circolare ministeriale n. 24 del 1° marzo, Ministero dell'Istruzione).

<sup>11</sup> A. Traverso e S. Pisano. Scuola e Comunità educative di accoglienza: rete e progettualità didattica per l'inclusione dei minori fuori famiglia. *Qtimes - Journal of Education, Technology and Social Studies*, vol.2-2024, pp. 190-203. ISSN: 2038-3282.

stati presentati in seminari<sup>12</sup> a livello regionale, mettendo in luce non solo i dati emersi, ma anche le modalità innovative di conduzione della didattica, che hanno valorizzato il coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di ricerca.

Un aspetto particolarmente rilevante è stato l'instaurarsi di una rete di condivisione delle conoscenze. Gli studenti che hanno preso parte al corso, quelli coinvolti nel laboratorio e coloro che hanno proseguito il lavoro di ricerca hanno condiviso i dati raccolti, mentre docente e tutor hanno agito come facilitatori e mediatori, promuovendo la diffusione delle informazioni all'interno di una rete collaborativa. Questo approccio ha consentito di capitalizzare il contributo collettivo, mettendo a frutto il lavoro di tutti i partecipanti e favorendo la crescita di un sapere scientifico condiviso e integrato.

## Conclusioni

La progettazione didattica di questo percorso di formazione e di ricerca e la successiva riflessione innescata dalla disseminazione degli esiti hanno evidenziato l'importanza dell'adozione di metodologie didattiche attive e partecipative nella formazione dei futuri pedagogisti, ponendo particolare attenzione alla sinergia tra il lavoro di gruppo e l'apprendimento esperienziale (Reggio, 2009). I risultati mostrano come l'utilizzo di tali metodologie favorisca non solo l'acquisizione di conoscenze, ma anche lo sviluppo di competenze metacognitive e trasversali, ritenute essenziali per il successo professionale nel campo educativo e pedagogico, da sempre orientato alla risoluzione di problemi, al lavoro collaborativo e alla discussione come strumento efficace per la costruzione di conoscenza (Lotti et al., 2021).

Tra i punti di forza emersi hanno, infatti, particolare rilievo le strategie collaborative, utili per stimolare la motivazione intrinseca degli studenti, rafforzando al contempo la coesione sociale e la riflessione

---

<sup>12</sup> 12/03/2024, Palazzo Tursi, Genova, XXIV Corso Universitario Multidisciplinare di Educazione ai Diritti, Unicef Comitato Regionale Liguria, in collaborazione con Unige DISPI (Dipartimento di Scienze Politiche e Internazionali), Agenzia per la Famiglia, Cescivo, Traverso A. e Pisano S., *"Il rispetto della convenzione"*.

critica. Tuttavia, restano alcune criticità legate alla gestione dell'apparato valutativo, tra atto amministrativo e potenziale formativo.

La possibilità di proseguire con l'implementazione culturale dell'insegnamento è un obiettivo comune e dipenderà dalla comune disponibilità all'apprendimento e dalla duttilità di un sistema formativo che dovrà necessariamente modellarsi sulle numerose istanze che lo compongono.

## Riferimenti bibliografici

- Aji, C. A., & Khan, M. J. (2019). The Impact of Active Learning on Students' Academic Performance. *Open Journal of Social Sciences*, 7(3), pp. 204-211.
- Blezza, F. (2021). *Il pedagogista. Un professionista sociale e il suo esercizio*. Pisa: Edizioni ETS.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bononi, M. S. (2020). La motivazione dell'atto amministrativo: dalla disciplina generale alle regole speciali. (2020). Roma TrE-Press.
- Bruno, A., & Dell'Aversana, G. (2018). Reflective practicum in higher education: the influence of the learning environment on the quality of learning. *Assess. Eval. High. Educ.* 43, pp. 345-358. doi: 10.1080/02602938.2017.1344823
- Calaprice, S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Coppola, I., Fiscione, C., Bracco, F., & Rania, N. (2023). Participative and conscious learning: an active teaching experience with university students. *ICERI2023 Proceedings*. doi: 10.21125/iceri.2023.1530
- Corbi, E., Perillo, P., & Chello, F. (2018). *La competenza di ricerca nelle professioni educative*. Lecce: PensaMultimedia.
- Cornoldi, C., De Beni, R., & Gruppo, M. T. (2020). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C. (2005). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni. Manuale e protocolli*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., Meneghetti, C., Moè, A., & Zamperlin, C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento* (pp. 1-262). Bologna: Il Mulino.

- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- Cuomo, S., & Ranieri, M. (2022). Didattica immersiva all'università: obiettivi e azioni del progetto SEPA360. A cura di Ranieri, M., Luzzi, D., & Cuomo, S., *Il video a 360° nella didattica universitaria. Modelli ed esperienze*, pp. 55-67. Firenze: Firenze University Press.
- D'Alonzo, L., Mariani, V., Zampieri, G., & Maggiolini, S. (2012). *La consulenza pedagogica. Pedagogisti in azione*. Roma: Armando Editore.
- Fedeli, M. (2019). *Active Learning o Lecturing? Strategie per integrare la lezione frontale e active learning*. Milano: FrancoAngeli.
- Iavarone, M., Lo Presti, F., & Stangherlin, O. (2017). La didattica partecipativa e il ruolo del feedback attraverso le tecnologie basate sul gioco. *Open Journal per la formazione in rete*, pp. 176-189. doi:10.13128/FORMARE-20239
- Iori, V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Lotti, A., Crea, G., Garbarino, S., Picasso, F. & Scellato E. a cura di. (2021). *Faculty development e innovazione didattica universitaria*. Genova: Genova University Press.
- Margiotta, U. (2013). *La didattica laboratoriale*. Trento: Edizioni Erickson. <https://iris.unive.it/retrieve/e4239ddb-f2db-7180-e053-3705fe0a3322/La%20didattica%20laboratoriale.pdf> (open access).
- Massa, R. (2003). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Miatto, E. (2023). *Il pedagogista nella scuola. Sfide e prospettive*. Bergamo: Studium.
- Orefice, P., & Corbi, E. a cura di (2017). *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo. Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*. Pisa: Edizioni ETS.

- Pesci, G., & Bruni, S. (2006). *Il pedagogista. Innovazione e rivalutazione di un ruolo*. Roma: Armando Editore.
- Premoli, S. (2015). *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale fra teorie e pratiche*. Roma: Carocci.
- Ravazzolo, C., De Beni, R., & Moè, A. (2005). *Stili attributivi motivazionali: percorsi per migliorare le capacità di apprendimento in bambini dai 4 agli 11 anni*. Trento: Erickson.
- Reggio, P. (2009). *Apprendimento esperienziale. Fondamenti e didattiche*. Milano: EDUCatt.
- Resico, D., & Scaffidi, A. (2011). *Le professioni educative. Riflessioni e prospettive occupazionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Rivoltella, P.C. (2021). *Gli EAS tra didattica e pedagogia di scuola. Il metodo, la ricerca*. Brescia: Scholé.
- Sasikumar, N. (2014). Impact of active learning strategies to enhance student performance, *Innovare Journal of Education*, 2(1), pp. 2-4.
- Tino, C., & Fedeli, M. (2024). Faculty come Change Agent tra cambiamenti e sfide: il caso dell'Università Patavina. *Excellence and innovation in teaching and learning*, 9 (1), pp.24-39.
- Traverso, A., a cura di (2015). *La didattica che fa bene. Pratiche laboratoriali di ricerca nella formazione universitaria*. Milano: Vita e Pensiero.
- Traverso A., Pisano S. (2024). Scuola e Comunità educative di accoglienza: rete e progettualità didattica per l'inclusione dei minori fuori famiglia. *Qtimes -Journal of Education, Technology and Social Studies*, vol.2, pp. 190-203. ISSN: 2038-3282