

Undergraduate research: innovazione, sfide e prospettive

Emanuela M. Torre, Barbara Bruschi
[a cura di]



University, Teaching & Research

Collana diretta da *Antonella Nuzzaci*

Comitato scientifico della collana

Ilaria Bellatti (Universitat de Barcelona)
Guido Benvenuto (Sapienza Università di Roma)
Ottavio Besomi (Eidgenössische Technische Hochschule Zürich)
Arnaldo Bruni (Università degli Studi di Firenze)
Elsa M. Bruni (Università degli Studi di Chieti-Pescara)
Massimiliano Canale (Università degli Studi di Napoli l'Orientale)
Stefano Carrai (Università degli Studi di Siena)
Luca Cignetti (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana)
Marcel Crahay (Université de Genève)
Concetta Ferrantino (Università degli Studi di Salerno)
Robert Miguel Ferrer (Universitat de Barcelona)
Montserrat Fons (Universitat de Barcelona)
Alberto Fornasari (Università degli Studi di Bari)
José Luis Gaviria (Universidad Complutense de Madrid)
Teresa Godall (Universitat de Barcelona)
Stephen Gorard (University of Birmingham)
Lucia Patrizio Gunning (University College London)
Iolanda Sara Iannotta (Università degli Studi di Salerno)
Teresa Iona (Università degli Studi di Catanzaro Magna Graecia)
Lan Li (Bowling Green State University, Ohio, USA)
Pierpaolo Limone (Università degli Studi di Foggia)
Elżbieta Mach (Uniwersytet Jagielloński)
Alessandro Martini (Université de Fribourg)
Berta Martini (Università degli Studi di Urbino)
Maria de las Nieves Muñiz Muñiz (Universitat de Barcelona)
Michel Manson (Professeur émérite de l'Université Paris 13)
Anna Murdaca (Università degli Studi di Messina)
Juli Palou (Universitat de Barcelona)
Chiara Panciroli (Università degli Studi di Bologna)
Emilio Pasquini (Università degli Studi di Bologna)
Slavica Pavlović (University of Mostar)
Joaquin Pratz (Universitat de Barcelona)
Paola Rizzi (Università degli Studi di Sassari)
Rosa Grazia Romano (Università degli Studi di Messina)
Anna Salerni (Sapienza Università di Roma)
Daniel Slapek (University of Wrocław)
Patrizia Sposetti (Sapienza Università di Roma)
David Stephens (University of Brighton)
Alfredo Stussi (Scuola Normale Superiore di Pisa)

Emanuela M. Torre, Barbara Bruschi
[a cura di]

Undergraduate research: innovazione, sfide e prospettive



Volume stampato con il contributo
dell'Università degli Studi di Torino



**UNIVERSITÀ
DI TORINO**



This work is licensed under a Creative Commons Attribution–NonCommercial–NoDerivatives 4.0 International License (CC BY-NC-ND 4.0). The license requires attribution, prohibits adaptation (altering or transforming the work or creating derivative works), and does not allow commercial use.

ISBN volume 979-12-5568-503-6
ISSN COLLANA 2705-0068

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

Indice

Introduzione	11
<i>Emanuela M. Torre, Barbara Bruschi</i>	

Sezione I Cornici teoriche e design metodologico

Capitolo 1	
Il Team Based Learning (TBL): un approccio trasformativo per la formazione universitaria	19
<i>Antonella Lotti</i>	

Capitolo 2	
Designing Sustainable Undergraduate Research: Aligning Pedagogical Principles, Partnership, and Institutional Support	35
<i>Nicole Messi</i>	

Capitolo 3	
Il Research-Based Learning nella formazione universitaria: fondamenti, modelli ed evidenze empiriche	45
<i>Norma Lamberti, Bianca Bellucci</i>	

Capitolo 4	
Tra competenze di metodo e competenze trasversali: formare alla ricerca educativa attraverso l’Inquiry Based Learning	67
<i>Cristina Lisimberti</i>	

Capitolo 5	
Esperienze di Team Based Learning nella formazione universitaria	81
<i>Raffaella Tore</i>	

Capitolo 6	
Co-progettare la ricerca: una sfida formativa per docenti e studenti	95
<i>Katia Montalbetti, Enrico Orizio</i>	

Sezione II
Faculty development, parternship educativa
e sviluppo professionale dei docenti

Capitolo 7

Il ruolo degli studenti e delle studentesse nel Faculty Development:
una ricerca partecipata sul tema dell'innovazione didattica 113

Elena Benini, Martina Cvajner, Andrea Fleckinger
Arianna Bentenuto Daniele Agostini, Helga Ballardini
Maria Micaela Coppola, Simona De Falco, Gianluca Esposito
Dario Fortin, Massimo Stella Paola Venuti
Massimo Zancanaro, Anna Serbati

Capitolo 8

ProMed Learning, idea di percorso di innovazione didattica per docenti
dell'area medica di UniTo: l'uso delle metodologie didattiche attive 129

Lucrezia Macrì, Manuela Barbero, Stefano Basso

Capitolo 9

La ricerca come pratica formativa nella formazione iniziale
degli insegnanti: il caso del progetto Nessuno Resta Indietro
dell'Università di Torino 147

Paola Ricchiardi, Federica Emanuel, Alice Asteggiano

Capitolo 10

Tirocinio di ricerca: attuare sperimentazioni durante il tirocinio
per futuri insegnanti 161

Myrna Pario, Davide Parmigiani, Elisabetta Nicchia

Capitolo 11

Educazione Fisica curriculare e scienze del movimento:
contributo per imparare a insegnare i prerequisiti della lettoscrittura
nella scuola di primo ciclo in una prospettiva
Research-Based Learning (RBL) 175

Stefania Cazzoli, Sara Pasero, Federico Abate Daga

Capitolo 12

Formare professionisti del cambiamento:
il ruolo del tirocinio e della ricerca nei percorsi di sostegno 185

Cecilia Marchisio, Valentina Porcellana, Luca Angelone
Maria Seira Ozino, Erik Pozza, Guido Laurenti
Caterina De Pari, Daniela Pestarino, Daniela Capella

Sezione III

Ricerca, apprendimento e sviluppo professionale nei contesti disciplinari

Capitolo 13

Designing Interdisciplinary Learning with RBL and TBL:
Integrating STEM and Non-STEM competences,
from AI applications to business cases

197

Fabio Gualandri

Capitolo 14

Clinical legal education e ricerca-azione

211

Cecilia Blengino, Chiara De Robertis, Eleonora Cantaro

Capitolo 15

L'apprendimento universitario attraverso l'*applied theatre*
e il *machine learning*. Le sperimentazioni al Dipartimento
di Giurisprudenza dell'Università degli studi di Torino

223

Roberto Cavallo Perin, Manuela Consito, Isabella Alberti

Capitolo 16

Il progetto MUVI sulla visualizzazione digitale della musica.
Metodologia, obiettivi e sperimentazione *undergraduate*

235

Andrea Malvano, Annunziata Marra

Francesco Rubino, Elisabetta Vaccarone

Capitolo 17

Come *Giovani Correnti*: il cambiamento dalle rive urbane

251

Letizia Casarano, Riccardo Giovanni Bruno

Capitolo 18

Effetti di un programma di Nordic Walking su parametri funzionali,
fisiologici e antropometrici correlati al rischio cardiovascolare
in soggetti adulti e anziani di genere maschile

263

Franco Giuseppe Giuliano Scrivano, Loris Dotta

Sezione IV
**Pratiche di ricerca e apprendimento nei contesti scolastici,
inclusivi e territoriali**

Capitolo 19

D-BOX come esperienza di apprendimento
basato sulla ricerca nella scuola primaria 271
Anna Rescigno, Umberto Bilotti
Lucia Campitiello, Michele Domenico Todino

Capitolo 20

«Un gioco da bambini»: un percorso sperimentale semestrale
di lingua francese nella scuola dell'infanzia 283
Anna Chiaramello

Capitolo 21

Accessibilità culturale per tutti: modelli inclusivi tra UDL e territorio 297
Elena Moglia

Capitolo 22

La ricerca storico-artistica come pratica epistemologica
e responsabilità culturale: dalla ricerca universitaria all'esperienza
dei gruppi giovanili del FAI 309
Francesco G. Ballarino

Capitolo 23

“La feminista en mayúsculas”: scrittura dell'io e impegno politico
nell'opera di Lidia Falcón. Un'esperienza di *Undergraduate Research*
presso la Universidad de Zaragoza 321
Giulia Giannettino

Capitolo 24

La rappresentazione del veganismo in Italia: un'analisi qualitativa 335
Federica Catalano

Capitolo 25

Il dispositivo rave come modello di team working 351
Arianna Me

Sezione V
Tecnologie emergenti, intelligenza artificiale e student engagement

Capitolo 26

Avatar-docenti, simulazione realistica e intelligenza artificiale:
un modello *inquiry-based* per l'innovazione della didattica
nella formazione sanitaria 365
Stefano Basso, Simona Perino, Maurizio Barra
Massimo Crestani, Valentino Quarta

Capitolo 27

An AI-Driven Virtual Mentor: Developing a Socratic GPT
for Fostering Critical Thinking in Thesis Projects 377
Floriana Vindigni, Federico Siracusa, Manuela Caramagna
Vito Moscato, Elisa Borfecchia, Marta Corno

Capitolo 28

L'integrazione dell'*Undergraduate Research* nel caso di studio
An AI Assistant for a Better Female Career 391
Alessia Forte, Giacomo Scorrano, Marika Loccisano

Capitolo 29

Indicizzazione di fumetti giapponesi con la tecnica
del *Natural Language Understanding* e del *Text Mining*:
verso un apprendimento innovativo nelle *Digital Humanities* 405
Cristiana D'Aprile

Capitolo 30

Il discente adulto come risorsa epistemica nell'università contemporanea:
prolegomeni per una inter-epistemologia 417
Bruno Surace, Fabrizio Priami

Profilo autori 429

Introduzione

Emanuela M. Torre, Barbara Bruschi

Negli ultimi decenni il dibattito internazionale sulla formazione universitaria ha posto crescente attenzione alla necessità di promuovere esperienze di apprendimento autentiche e partecipative, capaci di preparare gli studenti ad affrontare problemi complessi e in continua evoluzione. In questo scenario anche il tradizionale rapporto tra ricerca e didattica è stato oggetto di una profonda rilettura teorica e metodologica.

Il passaggio da una concezione dell'insegnamento come trasmissione di saperi a una concezione orientata al cambiamento concettuale e alla partecipazione alle comunità accademiche implica una profonda ridefinizione dei ruoli di docenti e studenti (Brew, 2003). Analogamente, si evidenzia come le forme più avanzate di integrazione tra ricerca e didattica siano quelle nelle quali gli studenti assumono il ruolo di partecipanti attivi ai processi di ricerca e non si limitano ad apprenderne i risultati (Healey & Jenkins, 2009). Su queste basi si sono sviluppati approcci, quali il *Research-Based Learning*, l'*Inquiry-Based Learning*, l'*Undergraduate Research* e il *Team-Based Learning*, che negli ultimi anni hanno acquisito crescente rilevanza nel panorama internazionale della didattica universitaria. Tali approcci, pur affondando le proprie radici in tradizioni teoriche differenti, condividono una concezione dell'apprendimento basata sul coinvolgimento diretto nei processi di ricerca e sulla collaborazione tra studenti e tra docenti e studenti.

Come sottolineano Mieg (2019) e Langemeyer (2019), apprendere attraverso la ricerca significa entrare progressivamente in contatto con le pratiche epistemiche che caratterizzano le comunità scientifiche, sviluppando

non soltanto conoscenze disciplinari ma anche competenze metodologiche, riflessive e critiche.

Un ruolo decisivo nell'affermazione di queste prospettive è stato svolto dal movimento dell'*Undergraduate Research*. A partire dal noto rapporto della Boyer Commission (1998), numerosi studi hanno evidenziato il valore delle esperienze di ricerca *undergraduate* come *high-impact educational practices* capaci di favorire apprendimento profondo, successo accademico, sviluppo dell'identità scientifica, *engagement* e inclusione degli studenti provenienti da gruppi tradizionalmente sottorappresentati (Linn et al., 2015; Mieg et al., 2022). In tale prospettiva, la ricerca non rappresenta esclusivamente una finalità della formazione avanzata o del dottorato, ma una dimensione che può attraversare l'intero percorso universitario, diventando parte integrante dell'esperienza formativa.

Parallelamente, la crescente attenzione verso le prospettive *Students as Partners* ha ulteriormente contribuito a ridefinire il ruolo degli studenti all'interno dell'università. Gli studenti non sono più considerati come destinatari passivi dell'insegnamento, bensì come partner attivi nella progettazione, realizzazione e valutazione delle esperienze formative (Healey, Flint & Harrington, 2014). La partecipazione alla ricerca assume, in questo quadro, una valenza che va oltre la dimensione cognitiva, poiché consente agli studenti di contribuire ai processi di produzione del sapere e alla vita delle comunità accademiche.

Anche il crescente interesse verso metodologie collaborative come il *Team-Based Learning* si inserisce all'interno di questo processo di trasformazione. Le ricerche avviate da Michaelsen (2008) e successivamente sviluppate in numerosi contesti disciplinari (es. Haidet, Kubitz & McCormack, 2014; Roosien et al., 2025) mostrano come il lavoro di gruppo strutturato possa rappresentare una modalità particolarmente efficace per sostenere forme di apprendimento attivo e collaborativo nella formazione universitaria.

In questa prospettiva, *Research-Based Learning*, *Undergraduate Research* e *Team-Based Learning* possono essere considerate non come metodologie isolate o concorrenti, ma come espressioni complementari di un più ampio paradigma pedagogico orientato al coinvolgimento degli studenti nei processi di ricerca. Essi contribuiscono infatti a ridefinire il ruolo dello studente, che da fruitore di contenuti assume un ruolo sempre più attivo nei processi di ricerca, collaborazione e produzione del sapere.

Questa trasformazione si intreccia oggi con ulteriori linee di sviluppo che caratterizzano il dibattito contemporaneo sull'innovazione della didattica universitaria. Da un lato, emerge la crescente attenzione verso il *Faculty*

Development come leva strategica per sostenere il cambiamento delle pratiche didattiche e delle culture accademiche; dall'altro, si affermano sempre più chiaramente l'esigenza di approcci interdisciplinari e la necessità di costruire ecosistemi formativi capaci di integrare ricerca, apprendimento, inclusione e impatto sociale.

A tali questioni si aggiunge l'impatto delle tecnologie digitali e, in particolare, dell'intelligenza artificiale generativa. In un contesto nel quale l'accesso alle informazioni e la produzione automatizzata di contenuti diventano sempre più immediati, il valore distintivo della formazione universitaria non può più essere identificato nella mera trasmissione delle conoscenze, ma nella capacità di sviluppare competenze di ricerca, pensiero critico, valutazione delle evidenze e costruzione riflessiva del sapere. Da questo punto di vista, le pratiche di *Research-Based Learning* e *Undergraduate Research* assumono una rilevanza ancora maggiore, poiché consentono agli studenti di confrontarsi con processi di costruzione della conoscenza che richiedono interpretazione critica, riflessività e responsabilità epistemica.

È in questo scenario che si colloca il presente volume. I contributi, esito dei lavori del Convegno internazionale "Undergraduate Research: innovazione, sfide e prospettive" organizzato dal Teaching and Learning Center dell'Università di Torino l'11 e 12 settembre 2025, documentano le riflessioni e le esperienze di una comunità accademica impegnata a ripensare il rapporto tra ricerca, apprendimento e sviluppo professionale attraverso prospettive molteplici e complementari. Accanto ai saggi di studiosi e docenti universitari provenienti da diversi atenei italiani e internazionali, trovano spazio lavori sviluppati da dottorandi, giovani ricercatori e studenti direttamente coinvolti in percorsi di ricerca. Tale pluralità di voci riflette la prospettiva pedagogica che attraversa il volume: una concezione della ricerca come pratica condivisa, capace di coinvolgere soggetti con diversi livelli di esperienza all'interno di processi collaborativi di produzione della conoscenza.

Il volume si articola in cinque sezioni che, pur affrontando prospettive differenti, convergono nell'esplorazione del ruolo della ricerca come esperienza formativa.

La prima sezione, "Cornici teoriche e design metodologico", raccoglie contributi finalizzati a delineare i principali riferimenti teorici e metodologici che sostengono le pratiche di apprendimento basato sulla ricerca e sul lavoro collaborativo. Lotti approfondisce il *Team-Based Learning* come approccio trasformativo per la formazione universitaria, ricostruendone origini, fondamenti pedagogici ed evidenze empiriche. Messi propone una

riflessione sulle condizioni pedagogiche e organizzative necessarie per progettare esperienze sostenibili di *Undergraduate Research*. Lamberti e Bellucci analizzano il *Research-Based Learning* alla luce del dibattito sul *teaching-research nexus*, presentandone modelli teorici, fondamenti epistemologici ed evidenze di efficacia. Lisimberti approfondisce il contributo dell'*Inquiry-Based Learning* alla formazione metodologica e allo sviluppo delle competenze trasversali. Completano la sezione il contributo di Tore sulle esperienze di *Team-Based Learning* nella formazione universitaria e quello di Montalbetti e Orizio dedicato alla co-progettazione della ricerca come esperienza formativa condivisa.

La seconda sezione, "*Faculty Development*, partnership educativa e sviluppo professionale dei docenti", si concentra sulle condizioni organizzative e culturali che favoriscono l'innovazione didattica. I contributi analizzano il coinvolgimento degli studenti nei processi di *Faculty Development* (Benini et al.), l'impiego delle metodologie attive nella formazione dei docenti universitari (Macrì, Barbero e Basso), il ruolo della ricerca nella formazione iniziale degli insegnanti e nei percorsi di tirocinio (Ricchiardi, Emanuel e Asteggiano; Pario, Parmigiani e Nicchia), nonché le potenzialità del *Research-Based Learning* nei contesti di inclusione e sostegno (Cazzoli, Pasero e Abate Daga; Marchisio et al.). Nel loro insieme, tali contributi mostrano come la ricerca possa configurarsi non soltanto come strumento di apprendimento, ma anche come dispositivo di sviluppo professionale e trasformazione delle pratiche educative.

La terza sezione, "Ricerca, apprendimento e sviluppo professionale nei contesti disciplinari", documenta la versatilità degli approcci presentati nel volume attraverso esperienze provenienti da ambiti disciplinari differenti. Dall'integrazione di competenze STEM e non STEM (Gualandri) alle sperimentazioni nella formazione giuridica (Blengino, De Robertis e Cantaro; Cavallo Perin, Consito e Alberti), dalle *Digital Humanities* e dalla valorizzazione del patrimonio musicale (Malvano et al.) fino alle scienze motorie (Scrivano e Dotta), passando per esperienze di apprendimento e ricerca legate ai processi di cambiamento sociale e territoriale (Casarano e Bruno), emergono differenti modalità di declinare il rapporto tra ricerca, apprendimento e professione. La sezione evidenzia come il coinvolgimento attivo degli studenti nei processi di indagine possa rappresentare una strategia efficace per promuovere apprendimento significativo in contesti disciplinari profondamente diversi.

La quarta sezione, *Pratiche di ricerca e apprendimento nei contesti scolastici, inclusivi e territoriali*, amplia ulteriormente la prospettiva, mo-

strandendo come i principi del *Research-Based Learning* possano essere applicati in contesti educativi, culturali e sociali differenti. Le esperienze presentate spaziano dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria (Rescigno et al.; Chiaramello), all'accessibilità culturale e all'inclusione (Moglia), fino alla valorizzazione del patrimonio artistico e territoriale (Ballarino) e all'analisi di fenomeni sociali e culturali contemporanei (Giannettino; Catalano; Me). I contributi evidenziano come la ricerca possa assumere una funzione educativa anche in contesti scolastici, culturali e territoriali, favorendo apprendimento e partecipazione oltre l'ambito universitario.

La quinta sezione, "Tecnologie emergenti, intelligenza artificiale e *student engagement*", affronta infine alcune delle sfide più attuali della formazione superiore. Attraverso casi di studio e sperimentazioni innovative vengono esplorate le potenzialità dell'intelligenza artificiale, dei sistemi di simulazione e delle tecnologie immersive nella formazione sanitaria (Basso, Perino, Barra et al.), dei *virtual mentor* basati su IA per sostenere il pensiero critico e la realizzazione delle tesi (Vindigni et al.), dell'integrazione dell'*Undergraduate Research* in progetti orientati allo sviluppo professionale e all'equità di genere (Forte, Scorrano e Loccisano), nonché delle applicazioni del *Natural Language Understanding* e del *Text Mining* nelle *Digital Humanities* (D'Aprile). La sezione si chiude con una riflessione sul ruolo epistemico del discente adulto nell'università contemporanea (Surace e Priami). I contributi discutono criticamente il ruolo delle tecnologie emergenti, evidenziando come esse possano ampliare le opportunità di ricerca, apprendimento e partecipazione degli studenti purché inserite all'interno di solide cornici pedagogiche.

Nel loro insieme, i contributi raccolti testimoniano le trasformazioni che interessano oggi l'università e numerosi contesti educativi. Essi evidenziano il potenziale formativo della ricerca nei processi di apprendimento, sviluppo professionale e partecipazione alle comunità accademiche. In un contesto caratterizzato da rapidi cambiamenti tecnologici, sociali e culturali, le esperienze fondate sulla ricerca continuano a rappresentare una risorsa significativa per sviluppare capacità critiche, autonomia intellettuale e partecipazione consapevole.

Riferimenti bibliografici

- Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. (1998). *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. Stony Brook, NY: State University of New York.
- Brew, A. (2003). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/0729436032-000056571>
- Haidet, P., Kubitz, K., & McCormack, W. T. (2014). Analysis of the team-based learning literature: TBL comes of age. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3–4), 303–333.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing Undergraduate Research and Inquiry*. York: Higher Education Academy.
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement Through Partnership: Students as Partners in Learning and Teaching in Higher Education*. York: Higher Education Academy.
- Langemeyer, I. (2019). Research-Related Teaching and Learning as an Enculturation into Science. In H.A. Mieg (Ed.), *Inquiry-Based Learning – Undergraduate Research: The German Multidisciplinary Experience* (pp. 71–79). Springer.
- Linn, M.C., Palmer, E., Baranger, A., Gerard, E., & Stone, E. (2015). Undergraduate research experiences: Impacts and opportunities. *Science*, 347(6222), 1261757. <https://doi.org/10.1126/science.1261757>
- Michaelson, L.K., & Sweet, M. (2008). The essential elements of Team-Based Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 116, 7–27.
- Mieg, H.A. (2019). Introduction: Inquiry-Based Learning – Initial Assessment. In H. A. Mieg (Ed.), *Inquiry-Based Learning – Undergraduate Research: The German Multidisciplinary Experience* (pp. 1–16). Springer.
- Mieg, H.A., Ambos, E.L., Brew, A., Galli, D.M., & Lehmann, J. (Eds.). (2022). *The Cambridge Handbook of Undergraduate Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roossien, L., van Klaveren, L.-M., de Vos, R., Dolmans, D.H.J.M., & Boerboom, T. B. B. (2025). Team-based learning (TBL) in health professions education: A systematic review on its conceptual elements and outcomes. *Medical Teacher*, 47(12), 1933–1947. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2025.2506723>.

6.

Co-progettare la ricerca: una sfida formativa per docenti e studenti*

Katia Montalbetti, Enrico Orizio

Abstract

Starting from the recognition of research as a constitutive dimension of educational professionalism, this paper presents an experience in which *undergraduate research* (UR) was adopted as a strategy to foster students' research competences while simultaneously producing scientifically valid knowledge. The experience focused on the assessment of learning in higher education and involved a group of 15 students enrolled in a master's degree programme in the pedagogical field, who participated as co-researchers. Students were actively engaged in all phases of the research process: from the construction of the theoretical framework to the identification and operationalisation of key concepts, from the design of the research instrument to the selection of participants and data collection in the field.

Given the innovative nature of the initiative, the experience was accompanied by a monitoring and evaluation plan aimed at capturing students' perceptions and supporting reflection on the learning processes activated. The findings reveal a high level of appreciation for the experience and indicate that students had the opportunity to become familiar with a research-oriented habitus and to develop both methodological and transversal competences. In conclusion, the proposed

* L'architettura complessiva del contributo è stata elaborata insieme dai due autori. Sul piano redazionale, a Katia Montalbetti sono da attribuire i paragrafi 1 e 5, a Enrico Orizio i paragrafi 2-3 e 4.

undergraduate research experience confirms the potential of this approach as a means of learning research through research, while also drawing attention to the resources and costs required to ensure its sustainability and transferability.

Keywords: Undergraduate Research, Research Method, Educational Professionalism, Teaching and Learning Innovation, Higher Education.

Parole chiave: Undergraduate Research, Metodo, Professionalità educativa, Innovazione didattica, Università.

Ricerca e professionalità educativa: il contributo formativo dell'*undergraduate research*

In letteratura si registra un'ampia convergenza nel riconoscere la ricerca come una dimensione costitutiva della professionalità di quanti operano nei contesti educativi e formativi, siano essi educatori, formatori, insegnanti o pedagogisti (Avanzini, 2003; Bove, 2009; Coggi, 2017; Duchesne & Savoie-Zajc, 2007; Fabbri & Bianchi, 2018; Riva, 2010). Tale consenso non corrisponde tuttavia a un'accezione univoca del rapporto tra ricerca e pratica professionale, né a proposte formative omogenee volte a sviluppare e consolidare questa dimensione nei percorsi iniziali e in servizio (Montalbetti, 2020).

Nel presente contributo la ricerca è intesa non come attività accessoria, bensì come *habitus* professionale (Magnoler, 2012), ossia come disposizione stabile che orienta il modo di pensare e di agire nei contesti educativi. In questa prospettiva, la ricerca sostiene la progressiva definizione identitaria del professionista riflessivo (Schön, 1983, 1987; Perrenoud, 2001), configurandosi anzitutto in termini di un atteggiamento interrogativo, problematizzante e investigativo nei confronti della realtà educativa. Tale postura si traduce poi, sul piano operativo, in un agire guidato dal metodo che rende il lavoro educativo riconoscibile, argomentabile e condivisibile, in quanto fondato sui criteri del rigore, della sistematicità e della trasparenza (Montalbetti, 2017).

La pratica educativa, per sua natura, esige questo atteggiamento di ricerca, poiché si svolge in contesti caratterizzati da complessità, dinamicità e irriducibilità a regole universali, che richiedono un costante lavoro di interpretazione, adattamento e rinnovamento dell'azione (Pati, 1984/2008; Orizio, Montalbetti & Lisimberti, 2021). In assenza di una competenza di ricerca, l'agire professionale rischia infatti di oscillare tra due derive ugualmente problematiche: da un lato, lo spontaneismo e l'improvvisazione, che

impediscono di garantire, monitorare e valutare nel tempo la qualità degli interventi; dall'altro, l'irrigidirsi in routine autoreferenziali, che producono chiusura e ostacolano l'interrogazione critica delle pratiche consolidate (Montalbetti & Lisimberti, 2015).

Se la ricerca costituisce una dimensione identitaria della professionalità educativa, l'università rappresenta il contesto privilegiato in cui porre le basi per lo sviluppo di atteggiamenti, disposizioni e competenze di ricerca. In questa prospettiva, la formazione universitaria non può però limitarsi alla trasmissione di conoscenze “sulla” ricerca, ma è chiamata a offrire agli studenti occasioni concrete per apprendere “attraverso” la ricerca, facendo esperienza diretta dei suoi processi, delle sue logiche e delle sue implicazioni per la pratica professionale (Baldacci & Frabboni, 2013; Coggi & Ricchiardi, 2005; De Landsheere, 1978; Hensler, 1993; Mialaret, 1999; Trincherò, 2002; Viganò, 2003, 2016; Rickinson et al., 2023).

Entro tale cornice è significativa la prospettiva dell'*undergraduate research*, una particolare forma di ricerca che affonda le proprie radici nella tradizione della “formazione attraverso la scienza” e concepisce gli studi universitari, non solo come occasione di apprendimento, ma anche come opportunità di partecipazione attiva ai processi di produzione di conoscenza (Huber, 2009). In tal senso, l'*undergraduate research* si configura come un'esperienza formativa che prevede attività di ricerca guidata e creativa, svolta direttamente da studenti e studentesse sotto la supervisione di docenti e ricercatori, all'interno di cornici progettuali intenzionalmente strutturate (Mieg & Deicke, 2022). Essa si caratterizza per il coinvolgimento degli studenti nell'intero processo, per l'orientamento alla produzione di risultati dotati di un certo grado di novità e rilevanza, anche oltre il contesto formativo, e per un'elevata assunzione di responsabilità e autonomia da parte degli studenti stessi durante tutto il processo di indagine (Huber, 2009; Mieg & Deicke, 2022). Ne consegue che tale dispositivo mira a integrare la dimensione didattico-formativa e quella conoscitiva, senza subordinarne l'una all'altra.

Recenti studi (Mieg, Ambos, Brew, Galli, & Lehmann, 2022) ne documentano gli effetti positivi sullo sviluppo di competenze scientifiche e metodologiche, sul pensiero critico, sulla motivazione e sul successo accademico; inoltre, l'*undergraduate research* permette agli studenti, attraverso la partecipazione a pratiche di ricerca autentiche, di sviluppare non solo competenze ma anche disposizioni e virtù intellettuali proprie del lavoro scientifico.

Pur riconoscendo che lo sviluppo di professionisti stabilmente impegnati

in pratiche di ricerca richiede anche condizioni organizzative e istituzionali che ne rendano possibile e ne riconoscano l'esercizio nei contesti formativi, l'investimento in esperienze di *undergraduate research*, in particolare nei percorsi universitari iniziali, rappresenta un driver strategico per promuovere lo sviluppo di una professionalità educativa fondata sulla ricerca, capace di interrogare criticamente la realtà e di contribuire alla produzione di conoscenza a partire dalla pratica.

1. L'esperienza di ricerca

All'interno del quadro teorico delineato ha preso avvio un'esperienza di *undergraduate research* che ha assunto come oggetto di indagine la valutazione degli apprendimenti nel contesto universitario. La scelta del tema è stata guidata da una duplice istanza: portare avanti una linea di ricerca già consolidata all'interno del team docente; investigare una questione di particolare rilevanza per gli studenti, poiché ne sono direttamente e costantemente coinvolti. Tale convergenza tra interessi scientifici e significatività nella vita accademica degli studenti ha costituito una condizione favorevole per lo sviluppo di un'esperienza di ricerca autentica per entrambi i target.

All'indagine hanno preso parte, in qualità di studenti-ricercatori 15 studenti del Corso di Laurea Magistrale in "Progettazione pedagogica e formazione delle Risorse Umane", frequentanti l'insegnamento di "Valutazione della qualità dei progetti educativi e formativi" presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore. Gli studenti hanno aderito volontariamente alla proposta, appartenevano prevalentemente al genere femminile e avevano un'età compresa tra i 22 e i 32 anni.

Coerentemente con la prospettiva dell'*undergraduate research*, l'esperienza ha preso le mosse da una duplice volontà: generare conoscenza (ricerca) e promuovere apprendimento significativo (didattica). Nello specifico, sul piano della ricerca, l'obiettivo era produrre conoscenza scientifica valida e potenzialmente utile per la comunità accademica su un tema rilevante; sul piano didattico-formativo, l'intenzione era di generare apprendimento significativo per gli studenti, sostenendo lo sviluppo di atteggiamenti e competenze di ricerca attraverso il coinvolgimento diretto nei processi investigativi.

Dal punto di vista metodologico, la ricerca ha adottato un disegno di tipo osservativo che ha previsto la rilevazione di dati nel corso del primo semestre dell'a.a. 2020/2021 mediante l'impiego di interviste semi-strutturate somministrate su base volontaria a studenti di qualsiasi università,

frequentanti il terzo anno dei corsi di laurea triennale e il secondo anno dei corsi di laurea magistrale. La scelta dell'intervista come strumento di rilevazione è stata dettata dalla volontà di esplorare in profondità percezioni, significati ed esperienze connesse alla valutazione in ambito universitario.

2. Il coinvolgimento degli studenti nel processo di ricerca

Gli studenti coinvolti nell'esperienza di *undergraduate research* hanno agito in qualità di co-ricercatori, prendendo parte al processo di indagine sin dalle fasi ideative. L'iniziativa è stata proposta in plenaria poco dopo l'avvio dell'insegnamento; in tale occasione è stato illustrato il quadro teorico-concettuale di riferimento ed è stata fornita una visione d'insieme del percorso di lavoro previsto (Fig. 1). Con riferimento al framework teorico, sono stati introdotti e discussi i concetti fondamentali relativi all'*assessment for/as learning*, alla valutazione autentica e alla competenza valutativa intesa come *soft skill*, ponendo particolare attenzione alle diverse relazioni tra valutazione e apprendimento tematizzate in letteratura. Parallelamente è stata richiesta agli studenti un'adesione responsabile alle attività di ricerca, accompagnata da una documentazione costante del processo attraverso strumenti digitali riflessivi (Blackboard e Padlet).

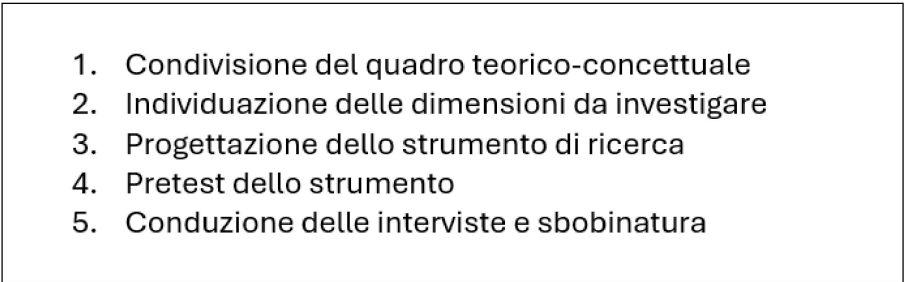
- 
1. Condivisione del quadro teorico-concettuale
 2. Individuazione delle dimensioni da investigare
 3. Progettazione dello strumento di ricerca
 4. Pretest dello strumento
 5. Conduzione delle interviste e sbobinatura

Fig. 1: Panoramica del processo di lavoro

Subito dopo il lancio dell'esperienza, è stato predisposto uno spazio dedicato sulla piattaforma Padlet, nel quale gli studenti hanno potuto esprimere le prime reazioni, aspettative e percezioni rispetto alla proposta. Tale scelta ha contribuito, da un lato, alla costruzione di un clima collaborativo e partecipativo e, dall'altro, ha consentito al team docente di raccogliere feedback utili per monitorare il livello di comprensione e di ingaggio degli studenti.

Il secondo momento di lavoro è stato dedicato alla progressiva messa a

fuoco degli aspetti da indagare sul piano empirico. Le aree di indagine sono state organizzate attorno a due dimensioni principali: da un lato, le caratteristiche delle situazioni valutative vissute dagli studenti (tempi, formati, modalità); dall'altro, i significati attribuiti alle esperienze valutative, in termini di percezioni, emozioni e vissuti. L'individuazione delle dimensioni e delle variabili da rilevare si è sviluppata attraverso un processo articolato in tre fasi: inizialmente, in plenaria, mediante attività di brainstorming, gli studenti hanno esplicitato gli aspetti ritenuti maggiormente rilevanti rispetto all'oggetto di ricerca; successivamente, in modalità asincrona, il materiale emerso è stato riorganizzato e sistematizzato attraverso Padlet; infine, il quadro complessivo delle dimensioni da investigare è stato completato e condiviso collaborativamente all'inizio della lezione successiva (Fig. 2).



Fig. 2: Dimensioni oggetto d'indagine della ricerca

A partire dalle dimensioni individuate, il terzo momento di lavoro è stato dedicato alla co-progettazione della traccia dell'intervista semi-strutturata. Prima di avviare le attività in piccolo gruppo, il docente ha fornito alcune indicazioni metodologiche per la progettazione di strumenti di rilevazione e alcuni criteri utili a orientare il processo di operazionalizzazione delle dimensioni, con particolare attenzione agli aspetti di validità. Gli studenti hanno quindi elaborato le domande dell'intervista, traducendo le dimensioni teo-

riche in indicatori. Al termine del lavoro sincrono, è stato previsto un tempo aggiuntivo per l'affinamento delle tracce, che sono state successivamente caricate in piattaforma per la condivisione e la revisione. Poiché nessuno strumento di ricerca può considerarsi compiuto nella sua prima stesura (Montalbetti & Lisimberti, 2015), il quarto momento di lavoro è stato dedicato al pre-test dell'intervista. Gli studenti hanno somministrato lo strumento a soggetti con caratteristiche simili a quelle del target di ricerca, al fine di verificarne la chiarezza, l'adeguatezza dei contenuti e la funzionalità della procedura di rilevazione. Tale fase ha rappresentato anche un'importante occasione formativa per iniziare a familiarizzare con il ruolo di intervistatori.

L'università come luogo in cui si fa esperienza della valutazione. La prospettiva degli studenti

1) Nel complesso, le situazioni valutative che hai vissuto all'università sono state:

- gli esami di fine corso
- prove/esami intermedi (durante l'erogazione del Corso)
- altre forme di valutazione

2) Nel complesso, vivi la valutazione (negli esami finali) come un "canestro da dover centrare" oppure come "un'attività che aiuta ad apprendere"? Motiva la tua risposta.

Pensando al complesso delle situazioni valutative che hai vissuto/vivi...

3) Secondo te c'è una relazione fra le modalità valutative scelte dal docente e le modalità adottate dagli studenti per preparare l'esame?

3a) Nella tua esperienza le strategie valutative dichiarate dal docente hanno orientato/orientano il tuo studio? Se sì, in che modo? Puoi fare un esempio?

4) Per te c'è una relazione fra come il docente imposta la valutazione e l'apprendimento (superficiale, profondo ecc.) degli studenti?

4a) Nella tua esperienza le strategie valutative adottate dai tuoi docenti hanno influito sul tuo apprendimento? Nel bene o nel male? Puoi fare un esempio?

5) Ti senti valutato come persona oppure percepisci che valutino solo la tua prestazione?

6) Come descriveresti il clima che hai "respirato"? (agio, disagio, sicuro ecc.)?

7) Come descriveresti l'atteggiamento dei tuoi docenti (calmo, distaccato ecc.)?

7a) In che modo il loro atteggiamento ha inciso sulla tua prestazione/performance (tanto/poco; su cosa in particolare ecc.)?

7b) Quanto il tuo grado di preparazione ha inciso sul loro atteggiamento?

8) Ti vengono spiegate le ragioni per le quali ti è assegnato un certo voto? Se sì, le comprendi?

8a) Ti ritrovi nelle valutazioni (voti) che ti attribuiscono i docenti?

9) I tuoi docenti ti forniscono indicazioni per migliorare? Solo in caso di esito negativo? Se sì, quali caratteristiche ha il feedback che ti forniscono? (è dettagliato o generico, è chiaro o confuso, mette in luce strategie concrete per colmare il gap o è teorico)

9a) Nella tua esperienza l'eventuale feedback ricevuto ti ha permesso di migliorare la tua prestazione? C'è una situazione significativa che esemplifica quello che mi stai raccontando?

La Valutazione nel periodo Covid-19...

10) Quanto la valutazione a distanza ha inciso sulle situazioni valutative?

10a) Sul clima che hai respirato?

10b) Sull'atteggiamento dei tuoi docenti?

10c) Sulla tua prestazione (in bene, in male)?

10d) Sul tuo apprendimento?

11) C'è qualcosa che ti piacerebbe fosse mantenuto anche quando si "tornerà a valutare in presenza"? Fai un esempio

Per chiudere...

12) Le situazioni valutative vissute ti hanno aiutato ad imparare ad autovalutarti?

13) In generale, credi imparare a valutare e ad autovalutarsi sia un obiettivo della formazione universitaria? Perché?

Fig. 3: Traccia dell'intervista (stralcio)

I riscontri emersi durante il pre-test, sia positivi sia critici, sono stati documentati e condivisi attraverso Padlet e discussi in plenaria; tali elementi hanno costituito la base per la revisione e la definizione della versione finale della traccia dell'intervista (Fig. 3). A supporto della fase di rilevazione sul campo, agli studenti è stato inoltre fornito un protocollo per la conduzione dell'intervista, corredato da indicazioni operative finalizzate a garantire una conduzione il più possibile coerente e rigorosa. Conclusa la fase di raccolta dei dati, gli studenti hanno proceduto alla sbobinatura e alla trascrizione delle interviste. Complessivamente sono state condotte 26 interviste, che hanno consentito di disporre di una base dati ampia e articolata, funzionale alle successive fasi di analisi.

3. Il piano di monitoraggio e di valutazione dell'intervento

Considerata la natura innovativa dell'esperienza di *undergraduate research* proposta si è ritenuto strategico affiancarvi un piano di monitoraggio e valutazione volto a rilevare le percezioni degli studenti e a sostenere la riflessione sui processi messi in atto. In particolare, l'attenzione è stata posta sia a come gli studenti hanno vissuto l'esperienza in itinere, sia al valore formativo che essa ha assunto nel breve e nel medio termine¹.

Il monitoraggio in itinere ha previsto la somministrazione online di 2 questionari ai 15 studenti-ricercatori coinvolti. Il primo questionario è stato somministrato a valle delle fasi di individuazione delle dimensioni da investigare e di progettazione dello strumento di rilevazione, mentre il secondo si è focalizzato sulla fase successiva di pre-test dell'intervista.

Parallelamente, la riflessione degli studenti sui processi messi in atto è stata sollecitata attraverso strumenti di rilevazione somministrati ex post. Subito dopo la conduzione di ciascuna intervista, agli studenti è stato richiesto di compilare una scheda di documentazione finalizzata a tenere traccia dell'andamento dell'intervista, a incrementare la consapevolezza rispetto ai comportamenti agiti e a individuare strategie per migliorare la conduzione delle interviste successive. Tali dati hanno garantito al docente un buon grado di controllo sul processo di rilevazione, offrendo la possibilità di conoscere i comportamenti messi in atto e le eventuali criticità incon-

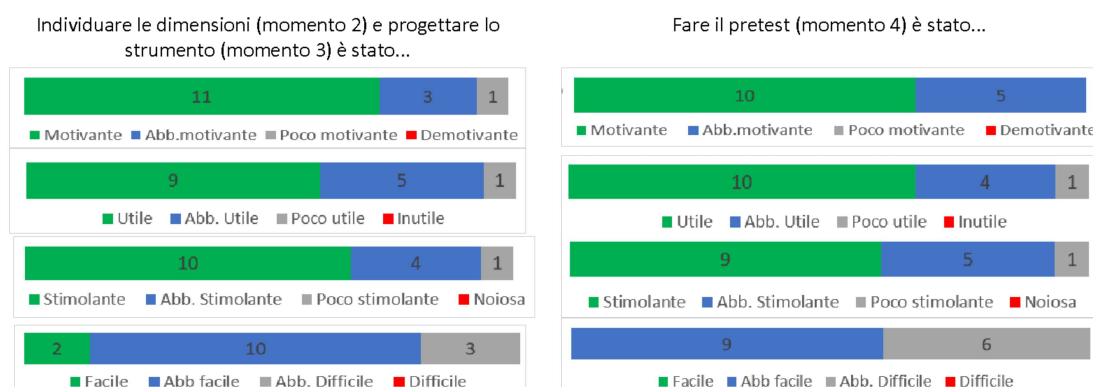
1 Per maggiori dettagli circa l'articolazione del piano di monitoraggio & valutazione si rinvia a Montalbetti e Orizio (2021).

trate; altresì hanno permesso di ponderare con maggiore consapevolezza la validità delle informazioni raccolte.

Nel medio termine è stata infine predisposta una traccia riflessiva, con l'obiettivo di stimolare una rielaborazione complessiva dell'esperienza di *undergraduate research*. Gli studenti sono stati invitati a ricostruire il processo svolto e a riflettere sul contributo dell'esperienza al proprio apprendimento, mettendo in luce competenze sviluppate, difficoltà incontrate e significati attribuiti al lavoro di ricerca.

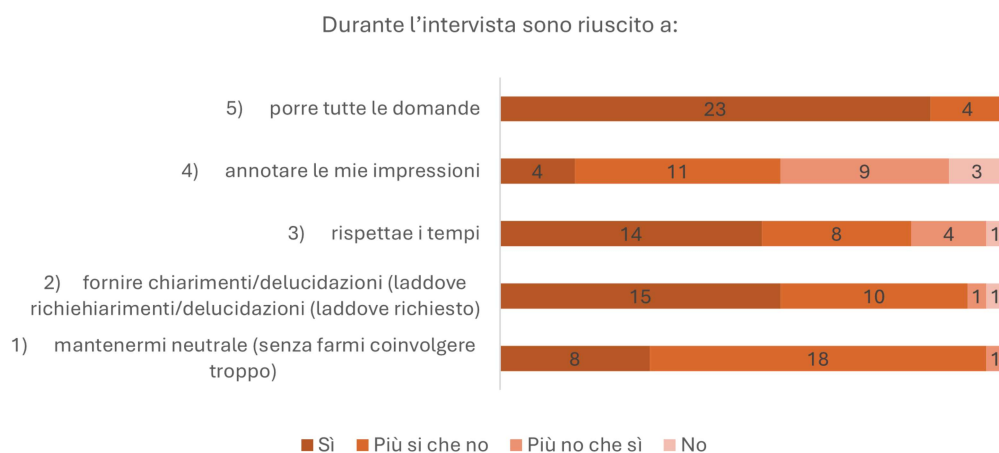
3.1 Il punto di vista degli studenti-ricercatori

A ciascuno dei 2 questionari di monitoraggio hanno risposto 15 studenti. Nel complesso i momenti di lavoro dedicati alla ricerca collaborativa (in plenaria, in piccolo gruppo sincrono, in piccolo gruppo asincrono) sono considerati motivanti, utili e stimolanti; più eterogeneo è invece il giudizio circa il grado di difficoltà delle diverse fasi di lavoro: il pretest è ritenuto il compito più complesso da gestire (Graf. 1). In generale, gli studenti paiono cogliere il principale valore della proposta ritenendola un'occasione per integrare in modo circolare e ricorsivo teoria e pratica. A testimoniarlo sono ad esempio alcuni commenti inseriti nei campi aperti dei questionari: «inizialmente pensavo fossero attività quasi scontate e semplici in realtà poi “sporcandoci le mani” ho capito le varie difficoltà che semplicemente studiando la teoria che parla dell'intervista non mi si pongono» e ancora: «ho trovato particolarmente utili i feedback legati alle attività svolte [...] molto proficua è stata l'attività di pretest perché credo abbia permesso di mettersi in gioco nelle vesti di intervistatore, ruolo che anche in futuro, nell'ambito di eventuali ricerche, potremo essere chiamati ad assumere».



Graf. 1: Esperienza vissuta durante il processo ricerca

Dalle schede documentative (n=27) compilate dagli studenti a valle di ogni intervista emerge come la conduzione sia stata vissuta come un compito autentico e sfidante. Nel complesso, gli studenti portano a termine con successo l'intervista, senza tuttavia disconoscere l'impegno richiesto dall'annotazione in itinere delle impressioni, dal rispetto dei tempi e dal fornire chiarimenti e delucidazioni agli intervistati durante la conduzione (Graf. 2).



Graf. 2: Strategie di conduzione dell'intervista

Dai dati raccolti attraverso la scheda riflessiva (n=15) compilata a valle dell'esperienza emerge un quadro ricco e articolato circa le motivazioni alla base dell'adesione, le sfide incontrate, le acquisizioni maturate e la spendibilità in campo educativo e formativo. Le motivazioni sottese all'adesione fanno riferimento a due aspetti principali: le caratteristiche didattiche della proposta che ha "invogliato" e il valore formativo "intuito" sin dall'inizio. In particolare, sono l'autenticità, l'originalità e le dinamiche partecipative unite alla possibilità di apprendere facendo che hanno fatto da motore trainante. Gli studenti dichiarano di essere stati attratti dalla «possibilità di mettersi in gioco attivamente» attraverso «processi di collaborazione fra studenti e docente» in cui sono centrali modalità di «apprendimento situato ancora poco diffuso in ambito accademico ma che contribuiscono ad una formazione a tutto tondo». Particolarmente significative sono le parole di questa studentessa quando afferma: «la scelta di investire in questa proposta muove dalla profonda convinzione che l'apprendimento si sviluppi come risultato del coinvolgimento in attività specifiche, in precisi contesti, nel rapporto con le altre persone. Non si configuri come pratica individuale svincolata dalle dinamiche e dal contesto di appartenenza ma sia frutto di

un processo attivo in cui lo studente in formazione svolge un ruolo attivo e co-costruisce l'innovazione ed il cambiamento assieme all'esperto, in maniera collaborativa, attingendo al sapere e alle esperienze di tutti».

Gli step della ricerca reputati più complessi e sfidanti sono il pretest e la conduzione dell'intervista; se da un lato proprio tali attività ingaggiano particolarmente gli studenti, dall'altro sono anche quelle con cui dichiarano di avere meno familiarità. Esemplicative sono le parole di questa studentessa quando afferma «nella somministrazione dell'intervista mantenere un atteggiamento distaccato, formale e allo stesso tempo accomodante, incoraggiante ed accogliente è un equilibrio difficile da raggiungere soprattutto per chi come me si trova alle “prime armi”». Ma non è solo una questione di scarsa esperienza, infatti, come rileva un altro studente: «mantenere un atteggiamento distaccato non è per niente facile anche perché il tema affrontato nell'intervista, è un tema che tocca in prima persona». Emerge quindi anche la difficoltà connessa alla forte vicinanza tra intervistatori e target di riferimento, che rende ancora più sfidante gestire la conduzione tenendo a bada le proprie emozioni. Emerge altresì la consapevolezza che la modalità a distanza ha certamente contribuito a rendere la conduzione più complessa e in particolare ha reso più difficile – a detta di alcuni – registrare il linguaggio non verbale: «avendo condotto le interviste online molti piccoli dettagli non li ho potuti osservare, come il linguaggio indiretto del corpo, la postura dell'intervistato o la gestualità delle mani».

Con riferimento alle acquisizioni maturate dai partecipanti nei diversi momenti della ricerca emerge anzitutto il rafforzamento delle *soft skills*. Il carattere non meccanico e non routinario dell'attività pone infatti molteplici sfide e spinge a mettere in atto continue strategie di *problem solving*: «durante la realizzazione delle interviste mi è capitato di non essere compresa dall'intervistato e dover quindi ripetere le domande per una maggiore comprensione. Ciò non è stato per me semplice in quanto credevo che le domande fossero molto chiare e che il mio compito fosse solamente quello di leggere i quesiti». Al contempo le azioni procedurali che hanno caratterizzato l'intero processo di lavoro hanno consentito – a detta di alcuni – di allenare le competenze di *pianificazione e organizzazione* necessarie per «riuscire a seguire l'intero processo con impegno». Attraverso le dinamiche partecipative e collaborative in piccolo gruppo tra pari e in plenaria è stato altresì sperimentato un autentico *team work*. L'agire il ruolo di intervistatori ha invece contribuito ad affinare le *capacità relazionali e comunicative*: «questo percorso mi ha permesso di affinare e sviluppare diverse abilità, ad esempio [...] la capacità di lettura del linguaggio del corpo, sia del mio sia della

persona con cui mi sono trovata a dialogare» e ancora «è stata un'attività che mi ha permesso di maturare diverse competenze tra le quali quella di rispettare i silenzi, cosa che inizialmente crea imbarazzo, ma permette all'intervistato di pensare». Non manca infine chi coglie negli strumenti documentativi e riflessivi che hanno accompagnato il percorso la possibilità di incrementare le *capacità critico-riflessive e auto valutative*: «significativa è stata anche la dimensione auto-valutativa della ricerca, che mi ha stimolato alla riflessione e aiutato a costruire un atteggiamento più riflessivo nelle attività in cui sono coinvolto» e ancora «mi sono accorta che il ri-ascolto delle interviste e lo sbobinamento non sono stati semplicemente degli strumenti per registrare le parole dell'intervista ma mi sono serviti per riflettere sulle risposte in un secondo momento ma soprattutto per guardare me stessa con un occhio critico». E ancora «tra le principali acquisizioni maturate annovero la capacità di pensiero critico-riflessivo allenata e perfezionata grazie alle attività svolte di volta in volta».

Alle acquisizioni trasversali sono complementari quelle relative alle *competenze più specifiche legate al fare ricerca* che si snodano attorno al piano metodologico-procedurale e a quello tecnico: «partecipare mi ha permesso di comprendere nel concreto la strutturazione di un'attività di ricerca e le sue macro-fasi. L'implementazione dell'intervista mi ha permesso di esplorare i vari aspetti di questo strumento: la riflessione in gruppo sulle domande e la loro pertinenza e funzionalità in relazione all'obiettivo di ricerca. La conduzione mi ha fatto cogliere la sua difficoltà: gestire la conversazione e mantenere la giusta distanza con l'interlocutore sono aspetti e complicazioni di cui ho appreso l'importanza in questa esperienza». Attraverso la ricerca ho acquisito «consapevolezza circa la necessità di un buon bagaglio metodologico affinché ricerca e valutazione poggino su basi scientifiche che conferiscono validità e significatività ai risultati». Sul piano dell'implementazione emerge con forza l'allenamento delle «capacità di ascolto, di dare il giusto tempo per rispondere, rispettare i silenzi e partire dalle risposte per porre la successiva domanda» e di mantenere «un atteggiamento distaccato e neutrale». Le diverse competenze mobilitate nella ricerca sono riconosciute come strategiche per agire nei contesti dell'educazione e della formazione; ad esse è conferito il ruolo di «bussola per orientare sia il miglioramento dei progetti ai quali si prenderà parte sia per migliorare le proprie competenze professionali».

Conclusioni

Entro lo sfondo teorico che riconosce la relazione indissolubile tra ricerca e professionalità educativa e identifica nelle strategie di *undergraduate research* una via maestra per formarsi alle competenze di ricerca, e al contempo per co-produrre conoscenza scientifica, ha preso avvio l'esperienza qui presentata.

Un primo elemento che emerge in modo piuttosto netto dai dati raccolti riguarda l'elevato apprezzamento espresso dagli studenti nei confronti dell'esperienza e il riconoscimento del suo valore formativo. Prendere parte attivamente alla ricerca ha assunto per costoro un duplice significato: da un lato, ha permesso di ampliare le conoscenze relative all'oggetto di indagine; dall'altro, ha offerto l'opportunità di sperimentare concretamente un processo di lavoro di natura scientifica, confrontandosi con le sue logiche, le sue difficoltà e i suoi vincoli. Al contempo, per il docente l'esperienza ha rappresentato un'occasione per rinsaldare il legame tra interesse scientifico e funzione didattico-formativa, confermando la possibilità di integrare in modo fecondo ricerca, insegnamento e apprendimento. Diversamente da molte esperienze di accompagnamento alla ricerca, che assumono prevalentemente una finalità formativa, il percorso descritto nasce infatti da una duplice istanza: l'oggetto di indagine rappresenta un autentico interesse scientifico e il lavoro svolto dagli studenti si configura come il primo segmento di un percorso di ricerca reale. In tal senso, l'esperienza proposta si è rivelata una strategia capace di combinare la dimensione formativa rivolta agli studenti con la produzione di conoscenza rilevante per la comunità scientifica².

Accanto ai pregi messi in evidenza, è necessario riconoscere alcuni limiti del lavoro svolto: l'esperienza ha coinvolto infatti un numero ristretto di studenti, inseriti in un contesto formativo privilegiato come quello dei corsi di laurea magistrali. Inoltre, i dati di monitoraggio dell'intervento sono *self-reported*, incorrono nei consueti bias di desiderabilità sociale e, pertanto, richiedono cautela nell'interpretazione e nella generalizzazione ad altri contesti.

In termini di risorse, il percorso ha richiesto un impegno rilevante da parte di tutti gli attori coinvolti; tuttavia, a valle dell'esperienza, emerge la percezione condivisa che tale investimento sia stato ripagato. La consape-

2 I risultati della ricerca di cui si è dato conto nel presente articolo sono stati pubblicati nel contributo di Montalbetti (2022) dal titolo "Di quale valutazione fanno esperienza gli studenti universitari? Primi esiti da una ricerca esplorativa".

volezza del divario esistente tra il sapere metodologico codificato nei manuali e la messa in atto di pratiche di ricerca reali – che richiedono, come osserva Avanzini (2003), la capacità di dialogare con le situazioni e di agire con intelligenza critica – sembra essersi rafforzata proprio grazie al confronto diretto con la complessità del fare ricerca sul campo.

In conclusione, l'esperienza di *undergraduate research* presentata conferma le potenzialità di questo approccio come strategia per *formare alla ricerca attraverso la ricerca*, ma richiama al contempo l'attenzione sui costi e sulle risorse necessarie per renderlo sostenibile. Da qui emerge l'esigenza, per il futuro, di valorizzare, dare visibilità e mettere a sistema esperienze simili, affinché non rimangano iniziative isolate ma possano contribuire in modo strutturale all'innovazione della didattica universitaria e alla formazione di professionalità educative "in ricerca".

Riferimenti bibliografici

- Avanzini, G. (2003). Formation à la recherche et formation de la personne. In G. Le Bouëdec, & S. Tomamichel (Eds.), *Former à la recherche en éducation et formation* (pp. 195-206). Paris: L'Harmattan.
- Baldacci, M., & Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.
- Bove, C. (2009). *Ricerca e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C. (2017). Formazione iniziale degli insegnanti alle competenze di ricerca, di inclusione e promozione del successo scolastico: il Programma Fenix. In G. Domenici (Ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 115-118). Roma: Armando.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- De Landsheere, G. (1978). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Duchesne, C., & Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche comme stratégie de développement professionnel: réflexions d'enseignantes dites 'engagées'. *Formation et profession*, 13(2), 58-62.
- Fabbri, L., & Bianchi, F. (Eds) (2018). *Fare ricerca collaborativa*. Roma: Carocci.
- Hensler, H. (Ed.) (1993). *La recherche en formation des maîtres*. Sherbrooke: Éditions CRP.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber (Ed.), *Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Vol. 10. Forschendes Lernen im Studium: aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (pp. 9-35). Bielefeld: UVW.

- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mialaret, G. (1999). *Il sapere pedagogico*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mieg, H. A., Ambos, E., Brew, A., Galli, D., & Lehmann, J. (Eds.) (2022). *The Cambridge handbook of undergraduate research*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mieg, H. A., & Deicke, W. (2022). Theory and research on undergraduate research: An introduction. In H. A. Mieg, E. L. Ambos, A. Brew, D. M. Galli & J. Lehmann (Eds.), *The Cambridge handbook of undergraduate research* (pp. 23-33). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Montalbetti, K. (2017). Research as a teaching resource. *Revista Edetania. Estudios y propuestas socio-educativos*, 52, 125-143.
- Montalbetti, K. (2020). Formare i futuri insegnanti alla ricerca empirica. Dalla teoria alla pratica. *Pedagogia Oggi*, 18(1), 168-182.
- Montalbetti, K. (2022). Di quale valutazione fanno esperienza gli studenti universitari? Primi esiti da una ricerca esplorativa. *Formazione & insegnamento*, 20(2), 173-185.
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa: risorse e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Montalbetti, K., & Orizio, E. (2021). Formarsi alla ricerca: un'impresa collaborativa. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(39), 3-22.
- Orizio, E., Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2021). Valutare l'impatto nei progetti educativi. Un compito (im)possibile? *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 80-81/2021, 101-123.
- Pati, L. (2008). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola. (Originariamente pubblicato nel 1984).
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Rickinson, M., Walsh, L., Gleeson, J., Cutler, B., Cirkony, C., & Salisbury, M. (2023). *Understanding the quality use of research evidence in education: What it means to use research well*. Routledge.
- Riva, M. G. (2010). Ricerca e formazione alle professioni educative e formative. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 12(1/2), 89-99.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1987). *Educating Reflective Practitioners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Viganò, R. (2003). *Professionalità pedagogica e ricerca*. Milano: Vita e Pensiero.
- Viganò, R. (2016). Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali. *Giornale Italiano della ricerca educativa*, 16(2), 71-84.

Finito di stampare
nel mese di GIUGNO 2026 da



www.pensamultimedia.it

Il rapporto tra ricerca e didattica nell'istruzione superiore è oggi al centro di una profonda trasformazione. L'intreccio tra produzione della conoscenza, innovazione pedagogica e sviluppo delle competenze richiede modelli formativi capaci di coinvolgere gli studenti come partecipanti attivi ai processi di ricerca. In questo quadro, approcci quali Research-Based Learning, Undergraduate Research, Inquiry-Based Learning e Team-Based Learning costituiscono riferimenti consolidati per ripensare il legame tra ricerca, insegnamento e apprendimento.

Promosso e coordinato dal Teaching and Learning Center dell'Università di Torino, il volume raccoglie riflessioni teoriche, metodologiche e applicative che animano il dibattito sull'innovazione della didattica universitaria.

I contributi affrontano i fondamenti pedagogici dell'apprendimento basato sulla ricerca, il ruolo del Faculty Development e delle partnership educative, le applicazioni nei diversi ambiti disciplinari, le esperienze sviluppate nei contesti scolastici, inclusivi e territoriali e le opportunità offerte dalle tecnologie emergenti e dall'intelligenza artificiale. Nel loro insieme mostrano come il coinvolgimento degli studenti nei processi di ricerca possa diventare una leva per ripensare l'insegnamento universitario e rafforzarne la qualità.

Un tratto distintivo del volume è la pluralità delle voci coinvolte. Accanto ai contributi di studiosi e docenti universitari italiani e internazionali trovano spazio lavori realizzati da dottorandi, giovani ricercatori, personale tecnico-amministrativo impegnato nei processi di innovazione didattica e studenti direttamente coinvolti in percorsi di ricerca. Questa pluralità restituisce l'immagine di una comunità accademica che riconosce nella collaborazione tra i diversi attori una condizione essenziale per promuovere la qualità dell'insegnamento e lo sviluppo professionale.

Rivolto a docenti universitari, ricercatori, professionisti dell'educazione e responsabili dei processi di Faculty Development, il volume evidenzia come l'integrazione tra ricerca e didattica nell'istruzione superiore possa rappresentare un motore di trasformazione dell'università contemporanea.

Emanuela M. Torre, Professoressa associata di Pedagogia sperimentale, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Direttrice del Teaching and learning Center, Università di Torino.

Barbara Bruschi, Professoressa ordinaria di Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento, Presidente del Teaching and Learning Center, Università di Torino.



pensamultimedia.it