

2000-2025: Con-fini educativi tra generazioni Un giubileo per l'educazione

Atti del Convegno Nazionale CIRPED
14 novembre 2025

a cura di

*Fernando Ivano Ambra, Alessandro Ciasullo, Giuseppe De Simone
Tiziana Iaquinta, Maria Luisa Iavarone, Antonello Mura
Sara Nosari, Antonella Nuzzaci, Riccardo Pagano
Marco Piccinno, Andrea Porcarelli*



CIR Centro Italiano
di Ricerca
Pedagogica
Ped



2000-25: Con-fini educativi tra generazioni
Un giubileo per l'educazione

Atti del Convegno Nazionale CIRPED
14 novembre 2025

a cura di

*Fernando Ivano Ambra, Alessandro Ciasullo, Giuseppe De Simone
Tiziana Iaquina, Maria Luisa Iavarone, Antonello Mura
Sara Nosari, Antonella Nuzzaci, Riccardo Pagano
Marco Piccinno, Andrea Porcarelli*





L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/de-ed.it>

ISBN volume 979-12-5568-387-2

2025 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

XIII Introduzione

a cura di Maria Luisa Iavarone, Sara Nosari e Antonella Nuzzaci

Sezione I

Relazioni umane, sociali e digitali: dalla Media Education all'AI

a cura di Alessandro Ciasullo

- 2 Introduzione. Educazione pluridimensionale per abitare insieme reale e digitale
di Alessandro Ciasullo
- 5 I.1 La macchina (in)-cosciente, la rivoluzione di un processo strutturato di saperi condivisi e automatizzati
di Angelo Cappello
- 18 I.2 L'intelligenza artificiale nella corporate governance: la nuova sfida educativa aziendale
di Maria Carbone, Alessia Sozio, Enza Paola Catalano e Tonia De Giuseppe
- 28 I.3 L'insostenibile leggerezza della memoria. Mediazione digitale e interiorizzazione dei ricordi
di Francesco Castelli
- 34 I.4 Media Education & AI: una mappatura bibliometrica internazionale
di Antonella Coppi e Sabrina Lucilla Barone
- 54 I.5 Educazione e IA: nuove frontiere delle relazioni umane e sociali
di Stefano Di Tore, Michele Domenico Todino, Lucia Campitiello, Umberto Bilotti, Naomi La Manna e Maurizio Sibilio
- 62 I.6 Embodied-AI and the Reconfiguration of Educational Boundaries: Towards a New Educational *Téchne*
di Francesco V. Ferraro

- 72 I.7 Educare a una gestione responsabile dell'IA. Dalle "domande generatrici" al curricolo critico-etico nella scuola primaria
di Emanuela Guarcello e Francesca Pileggi
- 81 I.8 Alleanza educativa scuola-famiglia: fattore protettivo e sfida contemporanea. Un'indagine preliminare
di Luna Lembo, Stefania Morsanuto, Margot Zanetti e Francesco Peluso Casese
- 93 I.9 LLM e RAG nella profilazione degli studenti: verso una progettazione didattica data-informed
di Francesco Milito, Peppino Sapia, Giacomo Bozzo, Antonella Nuzzaci e Antonella Valenti
- 108 I.10 Didattica orientativa e competenza decisionale: educare al discernimento nell'ecosistema digitale
di Enza Manila Raimondo e Marinella Muscarà
- 117 I.11 Sexualità sintetica e Intelligenza Artificiale: ripensare il desiderio come sfida pedagogica
di Rosa Grazia Romano
- 127 I.12 AI Generativa, Teacher Agency e sviluppo professionale continuo in educazione. Una riflessione teorica
di Roberta Rosa
- 135 I.13 Intelligenza Artificiale e inclusione scolastica: impatti su autostima, ansia e collaborazione tra pari
di Giovanna Scala, Maria Giovanna Tafuri e Davide Di Palma
- 144 I.14 L'intelligenza della scrittura. Pratiche, percezione e tensioni educative nell'epoca dell'IA
di Angela Spinelli
- 152 I.15 Docenti e Intelligenza Artificiale: prospettive educative e bisogni formativi dei futuri insegnanti
di Rosanna Tammaro e Maria Tiso
- 159 I.16 Relazioni *onlife*: quale futuro? Prospettive per una *pedagogia della fatica*
di Giorgia Turnone
- 166 I.17 Educazione, IA e relazioni intergenerazionali: verso una nuova mediazione educativa
di Giuseppe Valentino

Sezione II
Educazioni e transizioni: ambienti, comunità e patrimoni
a cura di *Ferdinando Ivano Ambra e Riccardo Pagano*

- 175 Introduzione. Educazioni e transizioni: ambienti, comunità e patrimoni
di Riccardo Pagano, Fernando I. Ambra
- 177 II.1 Educazione a tempo pieno ed equità educativa: riflessioni su una *scoping review* della letteratura internazionale
di Sara Baroni, Simone Seitz e Giulia Consalvo
- 186 II.2 Thinkering e ambienti educativi flessibili: verso una nuova ecologia dell'apprendimento
di Vincenza Barra
- 194 II.3 Decostruire lo stereotipo della partecipazione: una prospettiva transgenerazionale sulla partecipazione politica giovanile
di Daniela Bianchi e Chiara Carla Montà
- 201 II.4 Lo spazio intergenerazionale per abitare la longevità. Ri-connettere identità, esperienze e traiettorie
di Davide Bonaiuti
- 208 II. 5 Migliorare la qualità della didattica universitaria in un tempo di “transazioni didattiche”: l'analisi dei focus group nell'ambito del progetto di ricerca PPFDU dell'ateneo federiciano
di Rosaria Capobianco, Francesca Buccini e Maria Rosaria Strollo
- 219 II.6 Il museo scolastico virtuale nella scuola primaria: una ricerca-azione per la valorizzazione del patrimonio educativo
di Viviana Carnazzo, Alessandro Romano e Marinella Muscarà
- 226 II.7 Educazione fra scuola e città: costruire ambienti diffusi di apprendimento intergenerazionale
di Gina Chianaese
- 233 II.8 Educazione e territorio: il ruolo formativo dell'arte contemporanea in Sicilia
di Laura Ieni
- 240 II.9 La professionalità docente come dispositivo situato. Un'indagine empirica tra agency, formazione e territori
di Riccardo Mancini

- 254 II.10 La pratica del *circle singing*: un approccio innovativo per l'apprendimento della musica e dell'inglese in spazi educativi realmente inclusivi
di Giuseppe Pantano e Amalia Lavinia Rizzo
- 263 II.11 Identità in transito: educare nel "Terzo Spazio"
di Beatrice Pellegrinelli
- 272 II.12 Narrare gli spazi urbani come luogo di incontro fra generazioni. Una video-ricerca partecipativa con studenti universitari
di Maria Grazia Proli
- 281 II.13 Il contributo della pedagogia del limite per un giubileo dell'educazione
di Pierluca Turnone
- 288 II.14 Il *peer tutoring*: un dispositivo interculturale, intragenerazionale e intergenerazionale
di Matteo Umbro

Sezione III

Consapevolezza, responsabilità e partecipazione: educare all'inclusione

a cura di *Antonello Mura e Tiziana Iaquinta*

- 296 Introduzione. Consapevolezza, responsabilità e partecipazione: educare all'inclusione
di Antonello Mura, Tiziana Iaquinta
- 298 III.1 Creare Comunità attraverso il Digital Storytelling Educativo: un approccio per far acquisire *character skills* e comportamenti prosociali nel rispetto di tutti e ciascuno
di Alessandro Barca
- 306 III.2 Efficacia di un intervento educativo sui pregiudizi e sull'alfabetizzazione emotiva per promuovere l'inclusione nelle scuole secondarie
di Vincenza Borghese, Giovanni Scala e Generoso Romano
- 317 III.3 Verso un modello di cura integrato: transdisciplinarietà e interprofessionalità in contesti pediatrici
di Marco Ceccarelli
- 325 III.4 Ambivalenze delle logiche compensative in un sistema scolastico inclusivo: analisi delle culture scolastiche nella scuola primaria
di Giulia Consalvo, Simone Seitz e Sara Baroni

- 333 III.5 La musica come dispositivo per il benessere e l'inclusione: esiti di un'indagine esplorativa
di Alessio Di Paolo, Flavia Capodanno, Naomi La Manna e Domenico Michele Todino
- 345 III.6 La pratica sportiva come esperienza di inclusione sociale
di Maura Ferrara e Gilda Noviello
- 352 III.7 Formare insegnanti inclusivi. Educare alla compassione e alla cura
di Francesco Luigi Gallo
- 362 III.8 Mediazioni digitali. Un'esperienza di podcasting per la didattica dell'italiano A1/A2
di Sara Gemma e Francesco Girardi
- 371 III.9 Sportification e inclusione: rigenerare la partecipazione sociale
di Amedeo Giani
- 381 III.10 Valutazione delle attitudini multidimensionali verso l'educazione inclusiva in una scuola secondaria di primo grado: uno studio sperimentale basato sulla MATIES
di Gianluca Gravino, Maria Giovanna Tafuri e Davide Di Palma
- 392 III.11 Agentività e Capacit-azioni: analisi delle pratiche didattiche inclusive nella formazione del docente
di Daniela Gulisano
- 402 III.12 Corresponsabilità educativa e culture inclusive: il GLO come dispositivo di transizione generativa
di Corrado Muscarà
- 410 III.13 Disability Management e progettazione inclusiva: verso ambienti educativi equi e accessibili
di Fabio Orecchio
- 421 III.14 Un approccio interdisciplinare per valorizzare la Diversità Culturale alla Scuola Primaria
di Fabiola Palmiero, Davide Di Palma, Maria Giovanna Tafuri
- 432 III.15 Prospettive inclusive per promuovere l'autorealizzazione del disabile intellettuale
di Valentina Perciavalle
- 441 III.16 Da spazi marginali a spazi di solidarietà. Epistemologie per una cultura dell'incontro
di Isabella Pescarmona

- 449 III.17 Promuovere il benessere a scuola: indagine esplorativa su insegnanti delle scuola primaria
di Mariacristina Rappazzo e Martina Tatarelli
- 465 III.18 Formare all'inclusione: un confronto tra i concorsi abilitanti di Italia e Spagna per il sostegno didattico
di Debora Recupido e Fabio Togni
- 472 III.19 Verso nuovi paradigmi educativi: promuovere l'inclusione attraverso il gioco e l'IA – Il sussidio didattico "Collaborate and Think"
di Francesco Paolo Salemme, Arturo Puoti e Santolo Ciccarelli
- 482 III.20 Universal Design for Learning e Life Designing per una scuola inclusiva e orientata al futuro
di Rosa Sgambelluri e Francesca Placanica
- 491 III.21 Multiculturalism and motor activity as tools for social inclusion
di Maria Giovanna Tafuri, Francesco Tafuri e Francesca Latino
- 500 III.22 Costruire ecologie del sapere: il Digital & Intercultural Service Learning per un'educazione inclusiva e responsabile
di Anna Tataranni

Sezione IV

Professionalità Educative, Insegnamento e Didattiche tra mutamenti, sfide ed emergenze

a cura di *Marco Piccinno e Andrea Porcarelli*

- 510 Introduzione. Professionalità Educative, Insegnamento e Didattiche tra mutamenti, sfide ed emergenze
di Marco Piccinno e Andrea Porcarelli
- 512 IV.1 La relazione educativa e orientativa: tra guida e intrusione
di Giombattista Amenta
- 524 IV.2 Dall'autoanalisi all'innovazione: pratiche didattiche e modelli di valutazione dei docenti tra tradizione e cambiamento
di Maria Luisa Boninelli e Susanna Piacenza
- 536 IV.3 Con-fini educativi tra generazioni e tecnologie: Generazione Beta e docenti del futuro prossimo
di Alessandra Brafa e Marinella Muscarà
- 546 IV.4 Prendersi cura della transizione alla malattia: uno sguardo pedagogico a partire da Richard Zaner
di Francesco Casotti e Fabio Togni

- 553 IV.5 “Sbloccare” il futuro per interrompere la continuità intergenerazionale delle disuguaglianze educative. Riflessioni sull’orientamento integrato a partire dall’analisi di un caso di studio
di Fabrizio Chello e Melania Talotti
- 561 IV.6 Identità sociale e valorizzazione del sé nella terza età. Decostruire stereotipi attraverso l’iniziativa *senior*
di Debora Daddi
- 569 IV.7 Educazione scientifica ed educazione alla sopravvivenza: quali sinergie?
di Domenico Francesco Antonio Elia
- 577 IV.8 Efficacia delle tecnologie digitali nella scuola primaria: una ricerca-azione collaborativa
di Deborah Gragnaniello e Roberta Scarano
- 584 IV.9 Costruire ponti educativi: il ruolo dell’educatore nella continuità fra 0-6 anni
di Iolanda Sara Iannotta e Concetta Ferrantino
- 591 IV.10 Apprendimento diffuso e attivazione comunitaria per il contrasto alla povertà educativa nelle aree periferiche
di Ada Manfreda, Eleonora Greco, Riccarda Boriglione, Caterina De Marzo e Maria Ratta
- 600 IV.11 Middle Management scolastico e consapevolezza dell’ambiente organizzativo
di Alba Mussini
- 607 IV.12 Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Scale e le prime analisi statistiche
di Alessandra Natalini e Mara Marini
- 620 IV.13 Con-fini educativi tra generazioni: coalizione cross-generational all’interno della famiglia
di Barbara Palleschi e Tonia De Giuseppe
- 629 IV.14 Superare i confini della trasmissione per innovare e trasformare. Soft Skills e Tèchne educativa: Higher Education e nuove responsabilità
di Maria Antonia Pertosa
- 637 IV.15 Attraversare i con-fini del disagio nel contrasto alla povertà educativa e digitale. Il progetto P.R.I.A.M.O. per un Giubileo della speranza e dell’innovazione sociale
di Adriana Schiedi

- 646 IV.16 PNRR antidispersione: un'occasione (sprecata) per rafforzare gli ecosistemi formativi?
di Cristian Tracà
- 653 IV.17 Integrazione teorica e osservazione diretta: verso un intervento educativo tra conoscenza e prassi. Dalle implicazioni pedagogiche nella Sindrome di Goldenhar
di Francesco Trimboli
- 664 IV.18 L'esperienza degli educatori all'interno di un servizio socio-educativo semiresidenziale rivolto ad adolescenti vulnerabili
di Debora Tringali

II.5

Migliorare la qualità della didattica universitaria in un tempo di “transizioni didattiche”: l’analisi dei focus group nell’ambito del progetto di ricerca PPFDU dell’ateneo federiciano

Rosaria Capobianco¹

Università degli Studi di Napoli Federico II rosaria.capobianco@unina.it

Francesca Buccini

Università degli Studi di Napoli Federico II, francesca.buccini@unina.it

Maria Rosaria Strollo

Università degli Studi di Napoli Federico II, strollo@unina.it

Abstract

Le transizioni contemporanee - ecologica, economica, culturale e digitale - rappresentano non solo sfide, ma opportunità per riformulare la didattica universitaria e preparare le nuove generazioni a governare i cambiamenti futuri. Numerose ricerche internazionali hanno evidenziato l’impatto sociale di una didattica accademica efficace, sottolineando la necessità di investire nella formazione pedagogica dei docenti. In questa direzione si colloca il progetto triennale *La Prospettiva Pedagogica per la Formazione del Docente Universitario (PPFDU)*, avviato dall’Università di Napoli Federico II. Nella seconda annualità, sono stati realizzati focus group con docenti disciplinaristi per esplorare strategie di innovazione didattica e fabbisogni professionali. Le conversazioni, trascritte e analizzate con T-LAB, hanno permesso di individuare temi emergenti e relazioni semantiche utili a delineare piste di sviluppo per una didattica universitaria di qualità.

Parole chiave : didattica universitaria; transizioni; formazione docenti.

Current transitions – ecological, economic, cultural, and digital – are not only challenges but also opportunities to rethink university teaching and to equip new generations for future changes. International research has highlighted the social impact of effective higher education practices, stressing

1 Il contributo è frutto di un lavoro condiviso: Maria Rosaria Strollo è autrice del paragrafo 1, Rosaria Capobianco è autrice del paragrafo 2, Francesca Buccini è autrice del paragrafo 3. Le tre autrici hanno contribuito alla revisione del manoscritto nella sua versione finale e alle conclusioni.

the importance of pedagogical training for university teachers. In this framework lies the three-year research project *The Pedagogical Perspective for University Teacher Education (PPFDU)*, promoted by the University of Naples Federico II. During its second year, focus groups with disciplinary professors were conducted to explore strategies for teaching innovation and professional development needs. The discussions, transcribed and analyzed with T-LAB software, revealed emerging themes and semantic relations, providing insights to foster high-quality university teaching.

Keywords: higher education; teaching innovation; faculty development.

1. Introduzione: per migliorare la qualità della didattica universitaria in un tempo di “transizioni”

Le diverse transizioni che stiamo vivendo – ecologica (Bennett, 2005), economica (Muench et al., 2022), culturale e interculturale (Schartner, Johnstone Young, 2020), fino alla *twin transition*, intreccio tra green e digitale (Meijer, 2024) – pongono grandi sfide a scuola, università, lavoro e società. La didattica universitaria deve affrontarle con strumenti adeguati, poiché ogni transizione è un processo di adattamento al cambiamento. Esse non vanno viste solo come ostacoli, ma come opportunità per riformulare i modelli di insegnamento-apprendimento e sviluppare strategie efficaci per preparare le nuove generazioni. In questo scenario, l'università deve guidare gli studenti a vivere da protagonisti in un mondo ecosostenibile, interconnesso e inclusivo. Diversi studi (Phuong, Cole, Zarestky, 2018; EUA, 2019; Gaebel, Zhang, Bunescu, Stoeber, 2018) dimostrano che una didattica di qualità ha impatti positivi anche sul piano sociale, a patto di investire nella formazione pedagogico-didattica dei docenti (Henard, Leprince-Ringuet, 2008; Hollins, 2011). Questa attenzione riflette una più ampia “cultura del cambiamento” che, a livello europeo, promuove innovazione didattica e valutazione, supportate da investimenti economici e umani (Felisatti, Serbati, 2014; 2017; Hibbert, Semler, 2016; Lotti, 2018).

In Italia, molte università hanno riconosciuto l'importanza della formazione dei docenti, promuovendo strategie innovative e comunità di apprendimento (Lotti, Lampugnani, 2020). Dal 2018, con le *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università* (ANVUR, 2018), si è rafforzata l'attenzione verso la qualificazione della professionalità docente (Marci, 2025). Le *Linee* sottolineano il ruolo strategico delle competenze didattiche, riconsiderando il profilo del docente universitario come equilibrio tra ricerca, didattica e terza missione (Aquario & Mazzucco, 2016). Come evidenziano Corbo, Michelini e Uricchio (2019), senza investimenti nelle competenze didattiche sarà difficile migliorare la qualità complessiva della formazione. Negli ultimi anni diversi gruppi di ricerca (ASDUNI, CRUI, GEO) hanno contribuito alla definizione di un framework delle competenze didattiche. Nel 2023, le *Linee Guida per il Riconoscimento e la Valorizzazione della Docenza universitaria* (Felisatti

& Perla, 2023) hanno ribadito l'importanza dell'innovazione didattica, intesa non solo come uso di nuove tecniche e tecnologie, ma come sviluppo di un pensiero complesso che ponga al centro lo studente. Ciò rappresenta un vero cambio di prospettiva: passare dalla centralità dell'insegnamento a quella dell'apprendimento (Tigelaar Dolmans, Wolhagen, Vleuten, 2004; Fabrice, 2010; Pleschová et al., 2012).

Il docente universitario deve impegnarsi nella formazione continua e integrare ricerca e didattica, trasferendo agli studenti le più recenti scoperte del proprio ambito disciplinare. In questo modo si favorisce un ambiente di apprendimento stimolante, essenziale per il successo formativo (Capobianco, Pacelli, 2025, p. 359).

2. Il progetto di ricerca *La Prospettiva Pedagogica per la Formazione del Docente Universitario* (PPFDU) per una “transizione didattica”

La professionalità del docente universitario si fonda sulla relazione tra saperi disciplinari e pedagogico-didattici. È auspicabile un dialogo costante tra Pedagogia generale e Didattica disciplinare che, pur occupandosi entrambe del processo di insegnamento-apprendimento (Leutenegger, 2014), lo indagano da prospettive epistemologiche diverse (Martini, 2016). L'obiettivo comune resta l'analisi del «triangolo insegnante-allievo-sapere» (Martini, 2000). Questo approccio è alla base del progetto triennale *La Prospettiva Pedagogica per la Formazione del Docente Universitario* (PPFDU), finanziato dal FRA 2022 dell'Università di Napoli Federico II e avviato nell'ottobre 2023. Il progetto, che coinvolge i Dipartimenti di Studi umanistici e di Matematica e Applicazioni, promuove la ricerca sulla *Teacher Education* e la formazione dei docenti, sia iniziale che in servizio. Tra i suoi obiettivi: favorire il dialogo tra pedagogia, didattica e didattica disciplinare; attivare Comunità di Pratiche (Wenger, 2006) anche interistituzionali; creare un *Teaching and Learning Center* stabile a supporto della docenza; e promuovere la trasformazione da un modello *Teacher-centred* a uno *Student-centred learning* (Baldacci, 2013). Il progetto è articolato in tre fasi annuali, monitorate per eventuali rimodulazioni. La prima fase, conclusa, ha previsto due step principali. Il primo: un questionario rivolto a docenti e a ricercatori dell'ateneo per raccogliere dati sulla pratica didattica, sulle difficoltà nell'apprendimento degli studenti e sui bisogni formativi dei docenti. Il secondo: quattro *focus group* con 26 docenti (13 STEM e 13 umanistici) svolti tra febbraio e marzo 2025, che hanno consentito ai partecipanti di riflettere criticamente sulla propria prassi, valorizzando la figura del “professionista riflessivo” (Schön, 2016) e riconoscendo la centralità della riflessione metodologica per il miglioramento della didattica (Aquario & Mazzucco, 2016).

I *focus group* hanno evidenziato come la professionalità docente richieda l'integrazione tra saperi disciplinari e pedagogico-didattici, oltre a un confronto costruttivo tra la ricerca pedagogica e la didattica disciplinare per progettare percorsi di formazione mirati.

A partire dalla raccolta dei dati è stato possibile favorire il confronto diretto tra i partecipanti e stimolare la condivisione di esperienze e di riflessioni. In particolare, ciò ha permesso di indagare:

- gli approcci e le strategie più efficaci per rendere l’insegnamento coinvolgente e motivante;
- le principali criticità riscontrate nella pratica didattica;
- le competenze e la formazione attualmente necessarie per il ruolo docente;
- le tematiche prioritarie da approfondire per migliorare la qualità e l’efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento.

La seconda fase del progetto prevede l’organizzazione e la realizzazione di *Conversazioni pedagogico-disciplinari*, incontri mensili di due ore rivolti a tutti i docenti dell’ateneo e finalizzati a condividere pratiche e strategie innovative sperimentate nella *higher education* internazionale.

3. Analisi e discussione dei dati

I testi prodotti dai quattro focus group sono stati trascritti integralmente e successivamente codificati utilizzando il *software NVivo* (Lewins, Silver, 2009; Pacifico, Coppola, 2010) che ha rappresentato un supporto operativo fondamentale non solo per la gestione di un ampio corpus di dati qualitativi, ma anche per il progressivo sviluppo di schemi di classificazione e per la sistematizzazione delle informazioni. Il software ha consentito di organizzare in modo strutturato le trascrizioni garantendo trasparenza e rigore metodologico lungo tutte le fasi dell’analisi.

L’analisi semantica ha permesso di segmentare il materiale in unità significative, dalle quali sono stati ricavati i codici o “nodi”. Il processo di codifica è stato condotto come segue:

- Codifica aperta: i dati sono stati esaminati per identificare concetti emergenti e assegnare etichette descrittive ai segmenti di testo.
- Codifica assiale: le categorie iniziali sono state confrontate e raggruppate in temi più ampi, evidenziando relazioni tra concetti e sottocategorie.

Costruzione di temi principali: le categorie raggruppate hanno permesso di delineare i principali temi ricorrenti, utili per l’analisi comparativa tra docenti di discipline umanistiche e STEM (Figura 1 e 2)

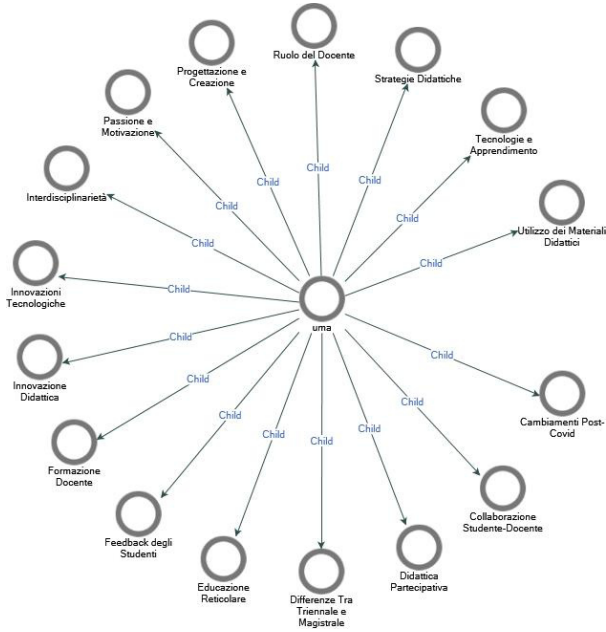


Fig. 1: Rappresentazione concettuale dei nodi individuati a partire dai focus group dei docenti di area umanistica

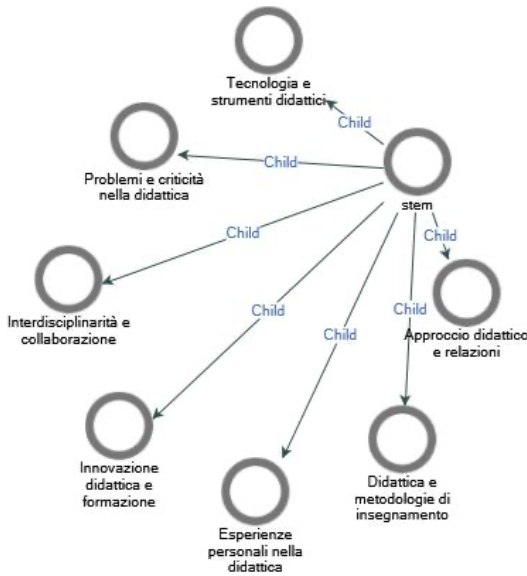


Fig. 2: Rappresentazione concettuale dei nodi individuati a partire dai focus group dei docenti di area STEM

Questo processo ha consentito di restituire le dimensioni pedagogico-didattiche come percepite dai docenti, mettendo in luce non solo le strategie operative adottate, ma anche i presupposti teorici e le convinzioni implicite alla base delle loro scelte didattiche.

Al fine di approfondire le relazioni tra i codici emersi e individuati nei testi trascritti, sono state condotte due distinte *Cluster Analysis*: una specifica per l'area UMA e l'altra per l'area STEM.

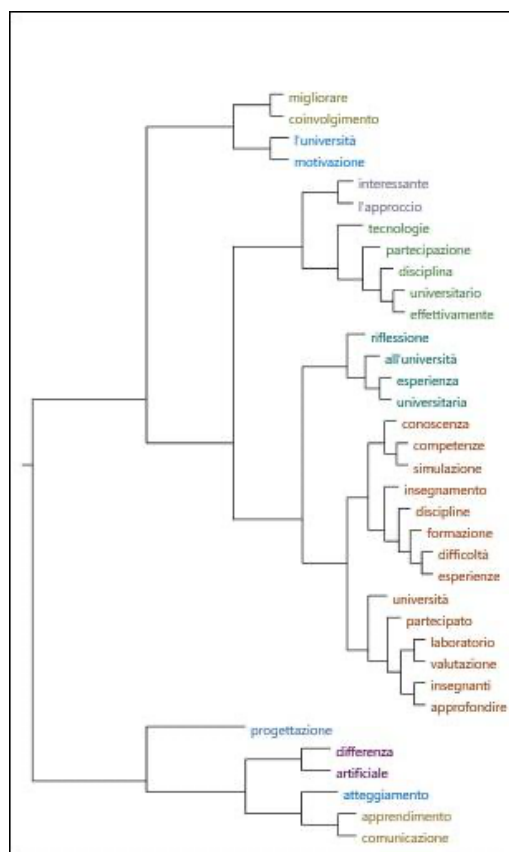


Fig. 3: Cluster Analysis UMA

La *Cluster Analysis UMA* evidenzia tre grandi aree tematiche ciascuna con sfumature specifiche che ne caratterizzano il focus (figura 3).

La prima riguarda il miglioramento dell'esperienza universitaria, con attenzione al coinvolgimento e alla motivazione degli studenti. La seconda area, più ampia, mette in evidenza la centralità dei processi di apprendimento, sottolineando l'importanza di sviluppare competenze e superare le difficoltà attraverso una didattica attiva e radicata in contesti concreti, in cui laboratori, momenti di valutazione e attività pratiche rendono l'esperienza formativa più significativa, autentica e par-

tecipata. La terza area, seppur più isolata, risulta complementare in quanto mette in evidenza l'innovazione non solo come rinnovamento metodologico e organizzativo, ma anche come attenzione agli aspetti cognitivi, relazionali e comportamentali dell'apprendimento.

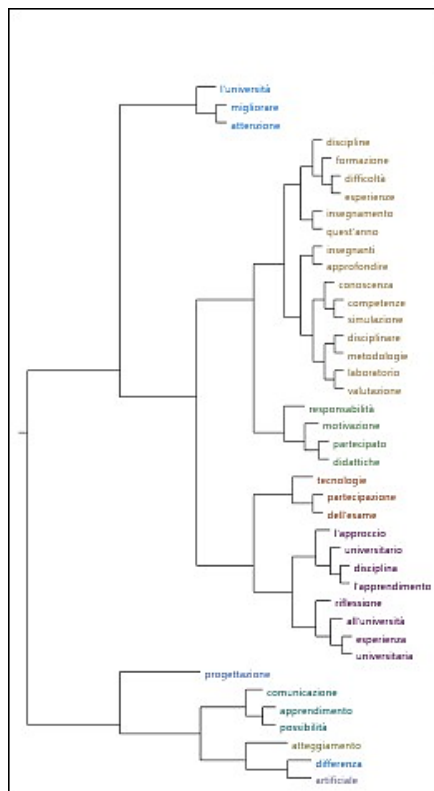


Fig. 4: Cluster Analysis STEM

La *Cluster Analysis STEM* evidenzia un'articolazione di aree che spaziano dagli obiettivi formativi e dalla qualità dell'esperienza universitaria, al ruolo centrale delle competenze e della didattica intesa come combinazione di teoria e pratica (figura 4). La motivazione e la responsabilità emergono come elementi connessi a un ambiente partecipativo e condiviso, mentre le nuove tecnologie – in particolare l'intelligenza artificiale – vengono interpretate come fattori di trasformazione e di innovazione dei metodi tradizionali. Una seconda ramificazione si concentra su aspetti più astratti, legati alla progettazione e alla comunicazione: da un lato la pianificazione strategica dei percorsi didattici, dall'altro l'adozione di modalità comunicative e approcci innovativi capaci di aprire nuove possibilità di apprendimento e stimolare una partecipazione attiva e consapevole degli studenti.

Il confronto tra le due *Cluster Analysis* mette in luce convergenze e differenze

tra i docenti/ricercatori UMA e docenti/ricercatori STEM. Entrambi i gruppi condividono l'attenzione alla qualità dell'esperienza universitaria, allo sviluppo delle competenze e alla necessità di rendere la didattica più partecipativa ed efficace, attraverso strategie attive. Le differenze emergono però nell'approccio: i docenti UMA mostrano un orientamento più riflessivo e concettuale, focalizzato su aspetti cognitivi, relazionali e comportamentali, con particolare attenzione alle dinamiche comunicative e all'esperienza critica dell'università. I docenti STEM, invece, evidenziano un impianto più strutturato e metodologico, incentrato sulla progettazione dei percorsi formativi, sulla chiarezza degli obiettivi e sull'uso strategico delle tecnologie, compresa l'intelligenza artificiale, viste come strumenti per rafforzare l'efficacia didattica e il coinvolgimento degli studenti. Nel complesso, le due prospettive, pur diverse, convergono nel sottolineare la necessità di una didattica innovativa e orientata al miglioramento continuo dell'esperienza accademica.

Le analisi testuali, attraverso le *word frequency queries* (figura 5), hanno confermato i risultati della *Cluster Analysis*, mettendo in luce alcuni nuclei concettuali centrali. La ricorrenza di termini come “formazione” e “difficoltà” evidenzia, da un lato, l'attenzione dei docenti all'aggiornamento continuo e, dall'altro, le criticità percepite nella pratica quotidiana. Parallelamente, le parole “partecipazione” e “universitaria” richiamano la ricerca di strategie per un insegnamento più efficace, mentre “prospettiva” e “condivisione” riflettono rispettivamente l'orientamento al futuro e il valore attribuito allo scambio tra pari.



Fig. 5: Word Cloud docenti UMA

Anche la *word cloud* relativa all'area STEM (figura 6) conferma i risultati della *Cluster Analysis*, mettendo in risalto termini come “apprendimento”, “valutazione”, “laboratorio” e “simulazione”, che riflettono l'orientamento verso pratiche didattiche attive ed esperienziali. Accanto a questi nuclei emergono parole quali “comunicazione”, “motivazione” e “partecipazione”, a sottolineare il ruolo centrale della dimensione relazionale e del coinvolgimento degli studenti. Infine, riferimenti a concetti come “competenze trasversali”, “riflessione” e “responsabilità” evidenziano una visione della formazione universitaria attenta alla complessità e all'interdisciplinarietà.

- Corbo F., Michelini M., Uricchio A.F. (2019) (Eds.). *Innovazione didattica universitaria e strategie degli atenei italiani. 100 contributi di 27 università a confronto*. Bari: UniBari Press.
- Fabrice H. (2010). *Learning Our Lesson Review of Quality Teaching in Higher Education*. OECD Publishing.
- Felisatti E., Perla L. (2023). *Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria*. ANVUR <https://www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/gruppo-di-lavoro-ric-riconoscimento-e-valorizzazione-delle-competenze-didattiche-della-docenza-universitaria/>
- Felisatti E., Serbati A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento*, 12, 1, 137-154.
- Felisatti E., Serbati A. (Eds.) (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Fraser S. (2019). Understanding innovative teaching practice in higher education: a framework for reflection. *Higher Education Research & Development*, 38, 7, 1371-1385.
- Henard F., Leprince-Ringuet S. (2008). *The Path to Quality Teaching in Higher Education*. OECD.
- Hibbert P., Semler M. (2016). Faculty development in teaching and learning: the UK framework and current debates. *Innovations in Education and Teaching International*, 53, 6, 581-591.
- Lewins A., Silver C. (2009). *Doing qualitative research using NVivo*. London: SAGE.
- Leutenegger F. (2014). Didactique et/ou didactiques? Des epistemologies et des postures, des approches et des methodes. *Education & Didactique*, 8, 1, 77-84.
- Lotti A. (2017). Sviluppare le competenze formative dei docenti universitari: l'esperienza dell'Università di Genova. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, 1, 95-111.
- Lotti A. (2018). Dall'analisi dei fabbisogni formativi alle Comunità di Pratica sulla didattica universitaria: l'esperienza dell'Università di Genova. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 18, 1, 248-55.
- Lotti A., Lampugnani P.A. (2020) (Eds.). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: Genova University Press.
- Marci A. (2025) (a cura di). *Dalle politiche alle pratiche. La professionalità docente nell'evoluzione istituzionale e tecnologica*. Genova: Genova University Press.
- Martini B. (2000). *Didattiche disciplinari. Aspetti teorici e metodologici*. Bologna: Pitagora Editrice.
- Martini B. (2016). La didattica disciplinare. In M. Baldacci, E. Colicchi (Eds.), *Teoria e prassi in pedagogia* (pp. 221-240). Roma: Carocci.
- Meijer A. (2024). Perspectives on the twin transition: Instrumental and institutional linkages between the digital and sustainability transitions. *Information Polity*, 29 (1), 35-51.
- Muench S., Stoermer E., Jensen K., Asikainen T., Salvi M., Scapolo F. (2022). *Towards a green & digital future*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Pacifico M., Coppola L. (2010). *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*. Milano: Franco Angeli.
- Pagani A. (2020). *Analisi dei dati qualitativi con NVivo: metodi e applicazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Phuong T.T., Cole S.C., Zarestky J. (2018). A systematic literature review of faculty de-

- velopment for teacher educators. *Higher Education Research & Development*, 37, 2, 373-389.
- Pleschová G., Simon E., Quinlan K.M., Murphy J., Roxa T., Szabó M. (2012). *The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education*. European Science Foundation (ESF).
- Schartner A., Johnstone Young T. (2020). *Intercultural Transitions in Higher Education: International Student Adjustment and Adaptation*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Schön D. (2016). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Tigelaar D.E., Dolmans D.H., Wolfhagen, I.H., Vleuten C.P.V.D. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48, 2, 253-268.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.