

7.

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

*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**

Abstract

Several studies (Bovill et al., 2011; Fielding et al., 2012) have shown that active collaboration between students, teachers, and researchers enables students to contribute meaningfully to research activities, thereby strengthening their sense of belonging to the scientific community. In line with Walkington's (2010) proposal, this paper presents an Undergraduate Research (UR) experience conducted within the *Qualitative Research Methods* course at the University of Trento. Forty undergraduate students contributed to a study on educational innovation by engaging in three qualitative methods: observations, interviews, and focus groups. Under the supervision of their instructors and adopting a learning-by-doing approach, students analysed the data, carried out a thematic analysis, and produced a research report. Overall, the course strengthened the integration of teaching and research and provided a valuable opportunity to enhance the quality of university teaching.

Keywords: Undergraduate Research, Academic Development, Teaching innovation, students' role, qualitative methods.

Parole chiave: Undergraduate Research, Faculty Development, didattica innovativa, ruolo degli studenti, metodi qualitativi.

* Gli autori di questo contributo fanno parte del Gruppo innovazione didattica del Dipartimento di Psicologia e Scienze cognitive che si occupa di promuovere innovazione e ricerca nella didattica. Le docenti Martina Cvajner, Andrea Fleckinger e Anna Serbati erano titolari del corso di Metodologia della ricerca qualitativa all'interno del quale è stata realizzata l'attività presentata in questo contributo.

1. Undergraduate research: apprendimento attivo per le sfide dell'università

Nel contesto contemporaneo, l'Università è chiamata a ripensare in modo significativo le proprie pratiche formative per far fronte ai rapidi cambiamenti culturali e tecnologici e alle nuove esigenze sociali. In questo quadro, l'apprendimento attivo (active learning) si afferma come una delle strategie più efficaci per potenziare i risultati accademici e contenere l'abbandono, soprattutto nelle discipline STEM (Freeman et al., 2014). Questi approcci non solo stimolano la motivazione e favoriscono una partecipazione più equa e condivisa in classe (Ishiyama, 2010), ma possono contribuire anche a creare un ambiente emotivamente positivo, con ricadute favorevoli sul benessere percepito dagli studenti e dalle studentesse (Tutal & Yazar, 2022). L'implementazione di pratiche inclusive permette inoltre di attenuare le disparità di rendimento tra studenti e studentesse appartenenti a gruppi tradizionalmente marginalizzati (Theobald et al., 2020). Una risposta efficace a queste sfide è rappresentata dal paradigma della partnership studente-docente, che riconosce gli studenti e le studentesse come co-creatori dei processi di apprendimento e dello sviluppo accademico (Bovill et al., 2011; Serbati et al., 2022). All'interno di questa cornice di partnership docenti-studenti, il modello della Undergraduate Research e specificamente l'approccio "Students as Researchers" offre agli studenti e alle studentesse la possibilità di diventare ricercatori e poter studiare le problematiche reali del proprio contesto istituzionale (Walkington, 2010; Seale, 2009).

Le attività di "Undergraduate research" promuovono un forte collegamento tra ricerca e didattica, sviluppando negli studenti e nelle studentesse una comprensione più profonda della natura della ricerca nella loro disciplina. Ciò può includere attività che simulano processi di ricerca o esperienze dirette di ricerca consulenza tramite *live projects* (Anderson & Priest, 2014). Un ulteriore esempio è l'utilizzo di dataset reali nell'insegnamento affinché gli studenti e le studentesse possano analizzarli e interpretarli criticamente. Questo modello richiede inoltre che i docenti incoraggino lo sviluppo negli studenti e nelle studentesse di competenze cognitive di ordine superiore: sostenere le proprie idee con evidenze, valutare criticamente metodi e argomentazioni, analizzare come altri ricercatori raccolgono e interpretano i dati, e collaborare per giudicare la validità e l'affidabilità delle conclusioni. Gli studenti e le studentesse sono così chiamati a sintetizzare informazioni provenienti da fonti diverse e a costruire interpretazioni com-

plesse, lavorando su progetti che richiedono integrazione di conoscenze e prospettive. In questo senso, progetti di undergraduate research avrebbero benefici nell'incrementare capacità di *critical thinking*, ma anche capacità di comunicazione sia scritta che orale (Petrella et al., 2008). Da un altro punto di vista, coinvolgere gli studenti e le studentesse come partner di ricerca non ha benefici solo nello sviluppo delle loro competenze, ma rafforza anche il loro senso di appartenenza alla comunità accademica, stimola inoltre lo sviluppo di soft skill e incrementa la probabilità di un apprendimento significativo (Bovill et al., 2011).

2. Contesto della ricerca e metodologia

In linea con l'approccio "Students as Researchers" di Walkington (2010), alcuni studenti e studentesse del corso "Metodologia della ricerca qualitativa" del corso di laurea in Scienze e Tecniche della Psicologia Cognitiva dell'Università di Trento (anno 2024) hanno partecipato come co-ricercatori/trici ad un progetto di ricerca qualitativa (Benini et al., 2025). L'attività è stata promossa e sostenuta dal Gruppo di Innovazione Didattica del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive. Gli studenti e le studentesse hanno avuto la possibilità di scegliere tra diversi argomenti proposti: 8 gruppi (40 partecipanti su un totale di 140 iscritti) hanno scelto di esplorare le percezioni delle metodologie didattiche innovative e il loro impatto sul benessere in aula su 5 insegnamenti del Dipartimento. Ogni gruppo ha progettato e condotto la raccolta dei dati in modo indipendente, utilizzando metodi qualitativi appresi durante il corso: osservazioni in classe, interviste semi-strutturate e focus group.

La domanda di ricerca che ha guidato il lavoro è: qual è la percezione degli studenti e delle studentesse riguardo alle metodologie didattiche innovative adottate negli insegnamenti oggetto di analisi?

Per rispondere a questa domanda, i gruppi hanno raccolto i dati attraverso 200 osservazioni (25 per gruppo), 80 interviste semi-strutturate (10 per gruppo) e 8 focus group (1 per gruppo) condotti con altri studenti e studentesse appartenenti a 5 insegnamenti di taglio partecipativo del dipartimento, i cui docenti hanno aderito volontariamente all'iniziativa. Le attività sono state svolte in conformità con le linee guida etiche, con il consenso informato raccolto per ciascun partecipante e con il consenso degli studenti e delle studentesse a partecipare a questa ricerca.

Al termine dell'esperienza, ogni gruppo ha preparato un report di ricerca

che ha descritto, per ciascuno dei metodi adottati, i temi principali emersi attraverso delle mappe concettuali e proponendo una riflessione finale a commento dei risultati. I report di ricerca sono stati poi analizzati attraverso un'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006) sui contenuti dei report degli studenti e delle studentesse. Il coinvolgimento diretto degli studenti e delle studentesse soprattutto nella fase di raccolta dati ha permesso di ottenere dati ricchi e contestualizzati. Per gli studenti e per le studentesse ha fornito un'opportunità concreta per promuovere la riflessività e la consapevolezza sull'argomento selezionato e un contesto autentico in cui mettere in campo quanto appreso durante il corso.

3. Risultati e Discussione

L'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006) condotta sui prodotti degli studenti e delle studentesse ha individuato 6 categorie principali, ciascuna di queste raggruppa alcuni codici (Tab. 1: Analisi tematica: macro categorie e codici) Le 6 macro categorie emerse sono *Benessere*, che comprende due codici; la seconda macro categoria è *Didattica e metodologie*, con sei codici; successivamente la categoria *Docenti* ha due codici mentre quella denominata *Studenti e studentesse* conta tre codici; la quarta macro categoria è *Struttura, logistica e organizzazione* che comprende tre codici; in ultimo vi è la categoria *Relazioni e patto formativo* composta da 3 codici.

Macrocategoria	Descrizione	Codice	Elementi esemplificativi emersi e riportati dagli studenti/studentesse ricercatori/ricercatrici
1. Benessere (2 codici)	Pratiche, metodi e condizioni che favoriscono un clima positivo e il benessere degli studenti e delle studentesse.	Elementi che favoriscono il benessere	Tanti si sentivano a loro agio ad interagire con il docente. Gli studenti e le studentesse frequentavano le lezioni volentieri.
		Stress e sovraccarico	Il sovraccarico di lavoro incide negativamente sul benessere.
2. Didattica e metodologie (6 codici)	Modalità, strumenti e tecniche utilizzate nella didattica osservata.	Tecniche didattiche innovative	Percepiti come innovative e utili ai fini dell'apprendimento. Utili per l'apprendimento.
		Lezioni frontali	Critiche per metodo di spiegazione Insoddisfazione generale. Distrazioni dovute al modo in cui gli argomenti sono presentati.
		Approfondimenti tematici dai docenti	Attività molto apprezzata, soprattutto per la suddivisione tra parte teorica e parte pratica.
		Lavori di gruppo	Confronto tra coetanei ritenuto positivo. I lavori di gruppo sono fonte di stress significativo.
		Lezioni con ospiti	Alto coinvolgimento e arricchimento delle conoscenze.
		Dispositivi elettronici	L'utilizzo è stato maggiore durante le lezioni frontali.
3. Docenti (2 codici)	Percezioni degli studenti e delle studentesse sui docenti.	Elementi negativi	Spiegazione non sempre chiara. Modalità d'esame non definita. Feedback non concreto.
		Elementi positivi	Docenti sono molto preparati e disponibili. Estremamente competenti, grande esperienza dei docenti.

4. Studenti e studentesse (3 codici)	Percezione degli studenti/studentesse sugli altri studenti/studentesse.	Elementi negativi	Impegno non bilanciato tra i membri; formazione di gruppetti, non tutti rispettano le opinioni degli altri.
		Elementi positivi	Lavorare con persone che già si conoscono. Capacità di lavorare in gruppo.
		Presenza, partecipazione, coinvolgimento	La scelta del posto a sedere influisce sull'attenzione.
5. Struttura, logistica e organizzazione (3 codici)	Aspetti pratici e organizzativi del corso.	Adeguatezza ambiente e dispositivi	Aule partecipative e buona dotazione tecnologica. Il Wi-Fi funziona molto bene.
		Organizzazione	Uscite anticipate ed entrate posticipate potenziali elementi di distrazione.
		Struttura del corso	CFU non adeguati alla mole di studio e di lavoro.
6. Relazioni e patto formativo (3 codici)	Modalità di relazione tra studenti/studentesse e docenti e accordo educativo.	Patto formativo	Autovalutazione, inizio anno: aspettative mentre a fine anno ricordo.
		Relazione docenti-studenti/studentesse	Didattica orizzontale: stesso piano e confronto diretto con il docente. Insegnamento non gerarchico. Perdita dell'autorità dell'insegnante.
		Relazione studenti/studentesse	Dinamiche di gruppo non sempre facili. Sensazione di essere giudicati.

Tab. 1: Analisi tematica: macro categorie e codici

3.1 Benessere

Questa categoria comprende tutti gli elementi, le pratiche e le percezioni che contribuiscono, o al contrario non contribuiscono, al benessere generale percepito dagli studenti e dalle studentesse durante le lezioni. Questa categoria è costituita dai due codici “Elementi che favoriscono il benessere” e “Stress e sovraccarico”. Il benessere emerge come il risultato dell’interazione tra dimensioni emotive, relazionali e organizzative: gestione del tempo, disponibilità dei docenti, metodi didattici adottati e qualità delle relazioni nel gruppo. Alcuni studenti e studentesse descrivono un clima accogliente e motivante (“Gli studenti frequentavano le lezioni volentieri...”), mentre altri segnalano criticità legate a carichi eccessivi e ansia da prestazione (“Il sovraccarico di lavoro influisce negativamente...”). Il benessere risulta strettamente connesso alla percezione di apprendere in modo significativo e di crescere professionalmente, mentre sovraccarico e mancanza di progressi percepiti generano frustrazione.

Queste evidenze sono in linea con la revisione di Dyrbye et al. (2005), che identifica carico di lavoro, supporto docente e qualità dell’ambiente come fattori chiave del benessere universitario. Van der Rijst et al. (2013) mostrano inoltre che obiettivi chiari e attività collegate allo sviluppo personale aumentano motivazione e senso di significato. Al contrario, pressioni e scarsi supporti predicono burn-out, con ricadute negative su apprendimento e salute psicologica (Tuominen-Soini et al., 2008). Nel complesso, i dati sembrano evidenziare l’importanza di un approccio didattico capace di integrare dimensioni cognitive ed emotive, promuovendo un equilibrio sostenibile nei percorsi formativi (Sutherland, 2018).

3.2 Didattica e metodologie

Questa categoria, costituita da 6 codici, è tra le più articolate e raccoglie le considerazioni degli studenti e delle studentesse sui metodi didattici adottati e sui tipi di lezioni proposte. Uno dei codici emersi si riferisce alle “tecniche didattiche innovative osservate”, che sono generalmente percepite come utili e motivanti (“Le hanno trovate davvero innovative”, “utili per l’apprendimento”) e spesso preferite ai metodi tradizionali, soprattutto quando combinano teoria e pratica in attività laboratoriali. Al contrario, le lezioni frontali suscitano talvolta insoddisfazione e scarsa partecipazione (“Insoddisfazione generale...”, “Distrazione più frequente...”), pur mantenendo

un ruolo formativo rilevante, come evidenziato da Yakovleva & Yakovlev (2014). Anche i seminari di approfondimento risultano apprezzati per il loro carattere più personalizzato, in linea con Razinkina et al. (2018) e Kemi Megbowon (2024), che ne sottolineano l'impatto positivo su motivazione e successo accademico.

Il lavoro di gruppo emerge come un ambito ambivalente: favorisce relazioni e competenze collaborative ("Possibilità di stringere nuove amicizie"), ma può generare stress e difficoltà organizzative ("Il lavoro di gruppo è fonte di stress significativo"). Questa complessità è confermata dalla letteratura (Phipps et al., 2001; Armellini et al., 2021), che evidenzia sia i benefici del lavoro cooperativo sia le tensioni legate alla gestione dei tempi, alla distribuzione del carico e alla valutazione collettiva. Cañabate et al. (2020) mostrano che l'efficacia della collaborazione dipende dalla qualità dell'interazione e dalla chiarezza delle consegne, mentre Yakovleva & Yakovlev (2014) sottolineano l'importanza di bilanciare attività collaborative e momenti individuali. Il lavoro di gruppo risulta inoltre associato a maggiore partecipazione e soddisfazione (Price & Kirkwood, 2014). Complessivamente, la qualità percepita dell'esperienza universitaria varia in modo significativo in base agli approcci didattici adottati (Englund et al., 2016).

Infine, l'uso dei dispositivi elettronici è valutato in modo contrastante: utile quando integrato nelle attività, ma fonte di distrazione se non regolato. Come osservano Price & Kirkwood (2014) e Hill et al. (2003), la tecnologia non migliora automaticamente l'apprendimento; la sua efficacia dipende dall'intenzionalità pedagogica e può favorire un'evoluzione verso pratiche più student centered (Englund, 2016; Voss et al., 2007).

3.3 Docenti

Questa categoria unisce due codici relativi alla percezione che gli studenti e le studentesse hanno dei docenti che hanno incontrato durante i corsi e descrivono elementi positivi e negativi. Le opinioni sono piuttosto varie e riflettono la molteplicità di stili, approcci e competenze osservati. Tra gli elementi più apprezzati vi sono la disponibilità e la preparazione dei docenti: "I docenti sono molto competenti e disponibili", "Estremamente competenti, grande esperienza dei docenti". La chiarezza della presentazione, la capacità di motivare e l'approccio partecipativo descritti dai codici "Fornire strumenti per una comprensione adeguata" e "Capacità di coinvolgere gli studenti" sono caratteristiche distintive dei contesti didattici di

maggior successo; tuttavia, sono emerse anche alcune preoccupazioni, soprattutto relative alla gestione e alla comunicazione: “Il corso era organizzato in modo discutibile dal punto di vista dei tempi”, “Natura frammentaria degli argomenti trattati nelle lezioni dai diversi docenti”. Alcuni studenti e studentesse hanno lamentato un tono monotono nelle lezioni dei docenti, “scarsa capacità di coinvolgimento” o una mancanza di coerenza nel feedback ricevuto: “feedback non concreto”. Il ruolo del docente, quindi, sembra essere centrale nel determinare la qualità dell’esperienza di apprendimento: “Ritengono che il docente abbia un impatto maggiore rispetto al metodo”, sottolineando che le capacità relazionali e comunicative sono importanti quanto quelle disciplinari. Questa categoria, e in particolare la considerazione positiva del personale docente, sembra essere decisiva nella costruzione di un’esperienza didattica percepita come di qualità dagli studenti e dalle studentesse. Come sottolineato anche da Hill e colleghi (2003) e Hake (1998), la soddisfazione degli studenti e delle studentesse è fortemente influenzata dalla chiarezza dell’esposizione in classe, dalla coerenza e dall’utilità del feedback fornito durante le lezioni e nelle valutazioni e dalla qualità del rapporto instaurato con gli studenti e le studentesse. Allo stesso modo, Voss e colleghi (2007) e Shin e colleghi (2015) sottolineano che la capacità del docente di scegliere l’approccio didattico più adeguato ha un impatto significativo sull’esperienza degli studenti e delle studentesse, contribuendo a rendere le lezioni più coinvolgenti e stimolando una maggiore attenzione e partecipazione.

3.4 Studenti e studentesse

I tre codici che formano questa categoria si concentrano sulle dinamiche interne tra gli studenti e le studentesse, sulle percezioni reciproche e sul ruolo che gli studenti e le studentesse stessi svolgono nel rendere l’ambiente di apprendimento più o meno efficace. I codici identificati sono “elementi negativi”, “elementi positivi” e percezioni su “presenza, partecipazione, coinvolgimento”. Alcune osservazioni riguardano aspetti critici, come le difficoltà nella formazione di piccoli gruppi o i rischi di un coinvolgimento disomogeneo: “Coinvolgimento sbilanciato tra i membri”, “Non tutti rispettano le opinioni degli altri”. Tuttavia, prevalgono le descrizioni di un clima positivo e collaborativo, soprattutto quando gli studenti si conoscono bene: “Quasi tutti gli studenti si conoscono bene”, “Capacità di lavorare in gruppo”. Gli studenti e le studentesse riconoscono il valore delle attività

pratiche e collaborative nel migliorare le competenze anche dal punto di vista professionale: “Esercizi in gruppo”, “Progetto dal vivo e critica del design, uso di strumenti professionali specifici, utilità per un futuro lavoro di alto livello”. È interessante notare che molti hanno espresso la sensazione di poter “essere coinvolti” e sperimentare un apprendimento attivo e partecipativo. Anche la frequenza, la partecipazione e il coinvolgimento sono elementi emergenti, in cui si riscontra una certa variabilità, se da un lato si osserva una “frequenza e partecipazione attiva”, dall’altro si nota talvolta anche un comportamento di “ritardi/uscite anticipate” da parte di alcuni studenti e studentesse. In alcuni casi la variabilità nell’attenzione sembra essere influenzata dal tipo di lezione, dalla disposizione dell’aula o dallo stato emotivo: “La scelta del posto influisce sull’attenzione”.

Come evidenziato nel codice del lavoro di gruppo, le percezioni degli studenti e delle studentesse sottolineano il valore delle interazioni con i coetanei e il ruolo cruciale che queste svolgono nel promuovere un ambiente collaborativo. Gli studenti e le studentesse riconoscono il lavoro di gruppo non solo come un’opportunità di socializzazione, ma anche come uno strumento efficace per lo sviluppo di pensiero critico e per la preparazione alla futura dimensione professionale. Queste osservazioni sono coerenti con quanto riportato in letteratura; il lavoro cooperativo è associato a un miglioramento delle capacità di risoluzione dei problemi (Lumpkin et al., 2015) e del pensiero critico (Stockwell et al., 2015). Inoltre, confermano in parte quanto emerso: l’apprendimento collaborativo è correlato a una maggiore partecipazione in classe e a livelli più elevati di soddisfazione degli studenti e delle studentesse.

3.5 Struttura, Logistica e Organizzazione

Questa categoria comprende tre codici principali relativi all’idoneità delle aule e delle attrezzature, all’organizzazione del corso e alla sua struttura complessiva. Si concentra sugli aspetti pratici e logistici dell’insegnamento, come la qualità degli spazi, dei materiali e la gestione del corso.

Alcuni commenti positivi sottolineano la buona dotazione tecnologica di alcune aule: “Aule interattive con buone attrezzature tecnologiche”, “Il Wi-Fi funziona molto bene”. Spazi flessibili e ben organizzati contribuiscono a creare un ambiente di apprendimento più rilassato e collaborativo: “La disposizione delle sedie rende l’atmosfera più informale, permette alle persone di vedersi e favorisce il lavoro di gruppo”, ma vengono riportati

anche alcuni aspetti negativi: “Spazi piccoli, posti a sedere insufficienti, non inclusivo”. L’organizzazione delle lezioni ha ricevuto feedback contrastanti. Molti studenti e studentesse hanno ritenuto che il numero di crediti e il carico di lavoro non fossero adeguati in caso di una molteplicità di attività interattive previste: “Tropo lavoro per il numero di crediti”. In generale, la struttura e la logistica di un corso giocano un ruolo importante nel rendere l’esperienza di apprendimento più facile o più difficile. Questi risultati sono supportati anche da ricerche precedenti, ad esempio Temple e Fillipakou (2007) osservano che la qualità e la flessibilità degli spazi fisici sono fattori chiave nella creazione di ambienti di apprendimento coinvolgenti ed efficaci e contribuiscono a migliorare l’esperienza di apprendimento complessiva degli studenti e delle studentesse.

3.6 Relazioni e patto formativo

La categoria analizza tre dimensioni relazionali: i rapporti tra studenti e studentesse, quelli tra studenti/studentesse e docenti e le modalità attraverso cui si costruisce e si vive il patto educativo. Gli studenti e le studentesse riportano esperienze generalmente positive quando il clima è caratterizzato da fiducia, rispetto e libertà di espressione (“Libertà di parola...”, “Privacy e nessun giudizio”). Le relazioni con i docenti sono spesso percepite come aperte e collaborative, con un insegnamento non gerarchico che favorisce coinvolgimento e senso di responsabilità (“Insegnamento non gerarchico”, “Fiducia reciproca”). Questi risultati rispecchiano quanto sostenuto da Weimer (2013), secondo cui la qualità delle relazioni è centrale in un approccio student centered, e da Snipes e Thomson (1999), che evidenziano l’importanza dell’empatia docente nella percezione della qualità didattica.

Il patto educativo risulta più efficace quando costruito insieme agli studenti e le studentesse, bilanciando aspettative istituzionali e bisogni degli studenti e delle studentesse (“Co creato tra gli obiettivi dell’università e le aspettative degli studenti”). Tuttavia emergono anche criticità: un’eccessiva informalità può indebolire il ruolo del docente (“Perdita dell’autorità dell’insegnante”), mentre nei gruppi di pari possono verificarsi dinamiche escludenti (“Sensazione di essere giudicati”). Questi elementi confermano che i contesti collaborativi richiedono una guida chiara per essere realmente inclusivi.

Le evidenze sono coerenti con studi recenti che mostrano come la qualità delle relazioni influenzi profondamente l’esperienza di apprendimento.

Havnes et al. (2016) sottolineano che le attività collaborative funzionano solo se ben strutturate e guidate; allo stesso modo, relazioni troppo orizzontali possono generare confusione sui ruoli. Per questo il patto formativo deve essere esplicitato, co costruito e mantenuto nel tempo, garantendo un equilibrio tra partecipazione degli studenti e delle studentesse e un ruolo docente chiaro e di supporto.

Conclusioni

La ricerca analizza le percezioni degli studenti e delle studentesse riguardo alle metodologie didattiche innovative adottate in cinque corsi caratterizzati da un approccio partecipativo, in cui gli studenti e le studentesse sono coinvolti come ricercatori. Le indagini qualitative condotte dai gruppi di studenti e studentesse hanno permesso di individuare punti di forza e criticità, evidenziando aspetti legati al benessere, alla motivazione e all'efficacia delle pratiche didattiche. Metodi come lavoro di gruppo, apprendimento cooperativo e lezioni pratiche risultano particolarmente apprezzati per il loro impatto positivo sulla soddisfazione e sull'engagement, in linea con la letteratura sugli approcci interattivi e partecipativi (Havnes et al., 2016; Johnson & Johnson, 2021).

Accanto agli elementi positivi, emergono criticità relative alla gestione del tempo e al sovraccarico di lavoro, che richiedono una progettazione più equilibrata. I risultati confermano il valore di un approccio partecipativo in cui gli studenti e le studentesse sono co creatori del processo educativo (Bovill et al., 2011). Pur riconoscendo la competenza e la disponibilità dei docenti, gli studenti e le studentesse segnalano aspetti migliorabili come la monotonia delle lezioni frontali e la necessità di una comunicazione più chiara e di un feedback più efficace (Ramsden & Ramsden, 2003). Anche le dinamiche interpersonali sono generalmente positive, sebbene permangano difficoltà nella gestione dei gruppi e nella partecipazione, che richiedono maggiore supporto organizzativo e strategie collaborative adeguate (Ramsden & Ramsden, 2003).

L'organizzazione logistica dei corsi emerge come un fattore decisivo: l'allineamento tra contenuti, tempi e risorse è essenziale per garantire un ambiente di apprendimento inclusivo e flessibile. Lo studio suggerisce quindi la necessità di migliorare la programmazione e la gestione del carico di lavoro, in coerenza con quanto indicato da Cook Sather & Luz (2015).

Pur trattandosi di dati ricchi e contestualizzati, un limite dello studio riguarda la variabilità introdotta dal coinvolgimento di studenti e studentesse in formazione nella raccolta e nella prima analisi dei dati, che può aver generato differenze nell'interpretazione del materiale. Prospettive future includono l'estensione e la replicazione del percorso di Undergraduate Research in più insegnamenti e in una prospettiva longitudinale, così da rafforzare la comparabilità dei risultati e valutare in modo più sistematico l'impatto delle pratiche didattiche innovative. Dal punto di vista educativo, i risultati offrono spunti per un miglioramento continuo della didattica dipartimentale, promuovendo modelli più inclusivi e partecipativi capaci di favorire apprendimento e benessere; sul piano della ricerca, il lavoro conferma il ruolo significativo degli studenti e delle studentesse come partner attivi nell'indagare e migliorare le pratiche di insegnamento.

Ringraziamenti

Gli autori desiderano ringraziare tutte le studentesse e gli studenti che hanno partecipato al progetto: il loro contributo è stato un elemento essenziale per la realizzazione dello studio.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, J., & Priest, C. (2014). Developing an inclusive definition, typological analysis and online resource for Live Projects. In H. Harriss, & L. Widder (Eds.), *Architecture Live Projects. Pedagogy into practice*. Oxford: Routledge.
- Armellini, A., & Rodriguez, B. C. P. (2021). Active blended learning: Definition, literature review, and a framework for implementation. *Cases on active blended learning in higher education*, 1-22. DOI: 10.4018/978-1-7998-7856-8.ch001.
- Benini, E., Agostini, D., Bentenuto, A., Coppola, M., Cvajner, M., De Falco, S., Perucchini, P., Savarese, G., Scaini, S., Tomasi, M., Venuti, P., & Serbati, A. (2025). Students' role in academic development: Research-based initiatives on teaching innovation. In *EDULEARN25 Proceedings* (pp. 4733–4742). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2025.1212>
- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as Co-Creators of Teaching Approaches, Course Design, and Curricula: Implications for Academic Developers. *International Journal for Academic Development*, 16, 133-145. <http://dx.doi.org/10.1080/1360144x.2011.568690>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative*

- research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp-063oa>
- Cañabate, D., Garcia-Romeu, M. L., Menció, A., Nogué, L., Planas, M., & Solé-Pla, J. (2020). Cross-disciplinary analysis of cooperative learning dimensions based on higher education students' perceptions. *Sustainability*, 12(19), 8156. <https://doi.org/10.3390/su12198156>
- Cook-Sather, A., & Luz, A. (2015). Greater engagement in and responsibility for learning: what happens when students cross the threshold of student–faculty partnership. *Higher Education Research & Development*, 34(6), 1097–1109. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.911263>
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., & Shanafelt, T. D. (2005). Medical student distress: causes, consequences, and proposed solutions. In *Mayo Clinic Proceedings* (Vol. 80, No. 12, pp. 1613-1622). Elsevier. <https://doi.org/10.4065/80.12.1-613>
- Englund, C., Olofsson, A. D., & Price, L. (2016). Teaching with technology in higher education: understanding conceptual change and development in practice. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 73–87. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1171300>
- Fielding, M. (2012). Student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Connect*, (197), 10-15. <https://search.informit.org/doi/abs/1-0.3316/INFORMIT.860683817126865>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the national academy of sciences*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American journal of Physics*, 66(1), 64-74. <https://doi.org/10.1119/1-.18809>
- Havnes, A., Christiansen, B., Bjørk, I. T., & Hessevaagbakke, E. (2016). Peer learning in higher education: Patterns of talk and interaction in skills centre simulation. *Learning, Culture and Social Interaction*, 8, 75-87. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.004>
- Hill, Y., Lomas, L., & MacGregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 15-20. 10.1108/09-684880310462047.
- Ishiyama, J. (2010). What is the impact of in-class active learning techniques? A meta analysis of the existing literature. *A Meta Analysis of the Existing Literature*. <https://ssrn.com/abstract=1644146>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2021). Learning together and alone: The history of our involvement in cooperative learning. In *Pioneering perspectives in cooperative learning* (pp. 44-62). Routledge.
- Kemi Megbowon, F. (2024). *Experience and Perceived Impact of Personalization in*

- Higher Education: Evidence from a University in South Africa*. IntechOpen. doi: 10.5772/intechopen.1006596.
- Lumpkin, A., Achen, R. M., & Dodd, R. K. (2015). Student perceptions of active learning. *College Student Journal*, 49(1), 121-133. Gale Academic OneFile.
- Petrella, J. K., & Jung, A. P. (2008). Undergraduate research: Importance, benefits, and challenges. *International journal of exercise science*, 1(3), 91. Doi: 10.702-52/MXRI7483.
- Phipps, M., Phipps, C., Kask, S., & Higgins, S. (2001). University Students' Perceptions of Cooperative Learning: Implications for Administrators and Instructors. *Journal of Experiential Education*, 24(1), 14-22. <https://doi.org/10.1177/105382590102400105>.
- Price, L., & Kirkwood, A. (2014). Using technology for teaching and learning in higher education: A critical review of the role of evidence in informing practice. *Higher Education Research & Development*, 33(3), 549-564. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.841643>
- Ramsden, P., & Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203507711>
- Razinkina, E., Pankova, L., Trostinskaya, I., Pozdeeva, E., Evseeva, L., & Tanova, A. (2018). Student satisfaction as an element of education quality monitoring in innovative higher education institution. In *E3S web of conferences* (Vol. 33, p. 03043). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/20183303043>
- Seale, J. (2009). Doing student voice work in higher education: An exploration of the value of participatory methods. *British Educational Research Journal*, 36(6), 995-1015. <https://doi.org/10.1080/01411920903342038>
- Serbati, A., Grion, V., Raffaghelli, J. E., & Doria, B. (2022). Students' Role in Academic Development: Patterns of Partnership in Higher Education. In F. Calabrò, L. Della Spina, & M. J. Piñeira Mantiñán (Eds.), *New Metropolitan Perspectives*. NMP 2022. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 482. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-06825-6_81
- Shin, H., Ma, H., Park, J., Ji, E. S., & Kim, D. H. (2015). The effect of simulation courseware on critical thinking in undergraduate nursing students: Multi-site pre-post study. *Nurse education today*, 35(4), 537-542. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.12.004>
- Snipes, R. L., & Thomson, N. (1999). An empirical study of the factors underlying student service quality perceptions in higher education. *Academy of Educational Leadership Journal*, 4(1), 72-80.
- Stockwell, B. R., Stockwell, M. S., Cennamo, M., & Jiang, E. (2015). Blended learning improves science education. *Cell*, 162(5), 933-936. DOI: 10.1016/j.cell.2015.08.009.
- Sutherland, K. A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project? *International journal for academic development*, 23(4), 261-273. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1524571>