

**Corso di Dottorato in
Learning Sciences and Digital Technologies
XXXVIII ciclo**

***“Strategie didattiche inclusive e strumenti
operativi di e-tutoring per lo sviluppo delle
soft skills”***

Tutor
Irene Petruccelli

Dottorando

Silvia Tornusciolo

Firmato digitalmente da: Irene
Petruccelli

Co-tutor Data: 27/11/2025 23:13:27
Tonia De Giuseppe



Tonia De
Giuseppe
28.11.2025
12:24:20
GMT+01:00

Firmato digitalmente da:
Tornusciolo Silvia
Data: 28/11/2025 12:29:56

Abstract

Ringraziamenti

Introduzione

Parte prima – Quadro teorico

Capitolo 1: il tutoring e l'e-tutor: fondamenti storici e teorico- pedagogici

- 1.1 Significato, cenni storici e funzioni del tutor
- 1.2 Il ruolo dell'e-tutor e le sue funzioni nella didattica telematica
- 1.3 I fondamenti teorico-pedagogici e relazionali del tutoring
- 1.4 La teoria socio-culturale: la zona di sviluppo prossimale e lo *Scaffolding*

Capitolo 2: La triade competenze: inclusione, prosocialità e soft skills nei VLE

- 2.1 L'inclusione come imperativo ontologico: dall'adattamento individuale all'approccio esistenziale
- 2.2 Prosocialità e il ruolo delle comunità di apprendimento online
- 2.3 Intelligenza emotiva e lo sviluppo delle competenze relazionali
- 2.4 Il concetto di soft skills: classificazione e rilevanza nei virtual learning environments (VLE)

Capitolo 3: Flipped Inclusion: un modello di progettazione esistenziale supportato dall'IA

- 3.1 La Flipped Inclusion come modello di progettazione esistenziale
- 3.2 Le Soft Skills e la loro promozione tramite l'e-tutoring
- 3.3 L'e-tutoring, il modello Flipped Inclusion e l'intelligenza artificiale: potenzialità e limiti di un'integrazione sistemica.

PARTE SECONDA - METODOLOGIA DELLA RICERCA

Introduzione: Aspetti metodologici

Capitolo 4: L'architettura della ricerca: domande, ipotesi e approccio metodologico misto

- 4.1 Il significato e la giustificazione della ricerca
- 4.2 Problema della ricerca e ipotesi

- 4.3 Le domande e gli obiettivi della ricerca
- 4.4 Metodologia e struttura della ricerca: l'approccio misto
- 4.5 Il campionamento

Capitolo 5: Il Protocollo d'intervento e la sperimentazione: dalla progettazione alla valutazione

- 5.1 Fase di progettazione: costruzione degli strumenti, indagine pilota e protocollo
 - 5.1.1 Strumenti e dimensioni indagate
 - 5.1.2 Principali risultati emersi
 - 5.1.3 Implicazioni pedagogiche e prospettive
- 5.2 Fase sperimentale: implementazione e monitoraggio
- 5.3 Fase di valutazione: analisi, validazione e diffusione dei risultati
- 5.4 Il Protocollo d'intervento: guida didattica per l'e-tutor (*Le quattro fasi*)
 - 5.4.1 FASE 1: Esplorare (*Inquiry eTutoring*) - diagnosi iniziale e costruzione della relazione
 - 5.4.2 FASE 2: Ideare (*Discovery eTutoring*) - facilitazione collaborativa
 - 5.4.3 FASE 3: Progettare (*Mastery eTutoring*) - sviluppo di autonomia
 - 5.4.4 FASE 4: Sperimentare (*Experiential eTutoring*) - cooperazione e riflessività metacognitiva
- 5.5 Le Rubriche di valutazione (E-J): strumenti per la misurazione del protocollo d'intervento

Capitolo 6: Risultati e discussioni

- 6.1 Analisi degli strumenti e procedure di somministrazione
- 6.2 Presentazione dei risultati della ricerca
- 6.3 Discussione dei risultati e implicazioni pratiche
- 6.4 Risultati del gruppo di controllo: analisi baseline

Conclusioni

Bibliografia

**“Considerate la vostra semenza:
fatti non foste a viver come bruti,
ma per seguir virtute e canoscenza.”**

*Divina Commedia,
Inferno, Canto XXVI, vv. 118–120*

Dante Alighieri

Abstract

L'attuale trasformazione dell'infosfera richiede lo sviluppo di alfabetizzazioni transmediali per navigare il complesso ecosistema mediatico contemporaneo (De Giuseppe et al., 2025). In questo contesto, l'e-tutoring (Ferrari et al., 2021) e il potenziale supporto dell'Intelligenza Artificiale (IA) risultano cruciali per migliorare i processi di inclusione nell'apprendimento formale. L'e-tutor, in particolare nella didattica telematica, svolge un ruolo evoluto e determinante nell'animazione delle online communities, promuovendo motivazione, soft skills e contrastando il fenomeno del drop-out in ambienti sempre più crossmediali e personalizzabili.

Obiettivo di questo progetto di ricerca, inquadrato nell'ambito dell'Osservatorio permanente di inclusività sistemica, è analizzare la relazione tra strategie di e-tutoring, promozione delle soft skills e adozione di metodologie autoregolatrici e inclusive come la Flipped Inclusion (Corona & De Giuseppe, 2016) negli ambienti virtuali di apprendimento.

La ricerca ha visto il coinvolgimento di 90 studenti universitari (con età compresa tra i 18 e oltre i 45) di corsi di Pedagogia Speciale e Didattica cui è stato somministrato un pretest volto a indagare la percezione di inclusione e prosocialità. Dai primi risultati è stato possibile evidenziare che, nonostante l'e-tutoring e l'IA siano percepiti come utili strumenti di personalizzazione, permangono criticità significative legate alla "Mancanza di interazione personale" (rilevata dal 47,8% del campione).

Dunque, partendo da queste evidenze, è stato elaborato un Protocollo di Intervento per l'e-Tutor nella Flipped Inclusion Universitaria. Con tale protocollo, basato sulla matrice esistenziale della Flipped Inclusion (Esplorare - Ideare - Progettare - Sperimentare), ci si è posti l'obiettivo di offrire una guida strutturata per superare la distanza percepita, massimizzando l'autonomia, il coinvolgimento (De Giuseppe & Corona, 2020) e il successo formativo dello studente, diretto a creare contesti di apprendimento profondamente personalizzati e inclusivi.

Il Protocollo di intervento, elaborato a partire dalle criticità emerse, potrebbe configurarsi come strategia efficace per affrontare la "mancanza di interazione

personale" negli ambienti di apprendimento online, con un impatto positivo e misurabile sulla promozione delle soft skills.

Keywords: Soft Skills, Virtual Learning Environment, E-tutoring, Flipped Inclusion

RINGRAZIAMENTI

Introduzione

La crescente diffusione dei virtual learning environments (VLE) ha evidenziato nuove sfide e opportunità per lo sviluppo delle competenze nel contesto educativo contemporaneo. In particolare, emerge la necessità di indagare come strategie didattiche innovative possano favorire non solo l'acquisizione di conoscenze, ma anche lo sviluppo di competenze prosociali e trasversali (soft skills), elementi cruciali per la formazione di contesti realmente inclusivi, anche nelle comunità online.

Lo studio pilota, oggetto della tesi, collocato nell'ambito dell'Osservatorio permanente di inclusività sistemica, ha come obiettivo quello di indagare la relazione tra e-tutoring e lo sviluppo delle competenze prosociali e trasversali nei VLE.

Scopo primario della ricerca è osservare come l'adozione di strategie didattiche integrate e autoregolative, quali la Flipped Inclusion (Corona & De Giuseppe, 2016), possa agevolare la formazione di contesti inclusivi e l'acquisizione di soft skills nelle online communities. Si intende inoltre verificare il livello di inclusività raggiunto attraverso l'applicazione di un protocollo di intervento specifico.

La ricerca è stata strutturata in diverse fasi. Inizialmente, è stata condotta un'approfondita revisione della letteratura scientifica nazionale e internazionale per definire il framework teorico concettuale e circoscrivere l'oggetto dello studio, analizzando in che modo l'e-tutoring (Ferrari et al., 2021) e il potenziale supporto dell'Intelligenza Artificiale (IA) possano contribuire a migliorare il processo di inclusione nei contesti di apprendimento formale.

A supporto di questa fase esplorativa, è stato somministrato un pre-test a un campione eterogeneo di studenti e docenti che ha permesso di indagare la percezione dell'inclusione e della prosocialità, rivelando tendenze significative sulle competenze dichiarate, le reazioni a scenari di collaborazione e le opinioni sull'uso delle tecnologie digitali. I risultati preliminari hanno suggerito che, sebbene e-tutoring e IA siano percepiti come utili strumenti per la personalizzazione

dell'apprendimento, persistono criticità legate alla mancanza di interazione personale e alla qualità del supporto.

Partendo da queste evidenze, la fase successiva si è concentrata sull'identificazione di margini di miglioramento attraverso l'applicazione del modello di progettazione esistenziale Flipped Inclusion da parte degli e-tutor.

Il protocollo di intervento dell'e-tutor è stato elaborato sulla base delle quattro fasi della matrice Flipped Inclusion (Esplorare - Ideare - Progettare - Sperimentare) e mira a massimizzare il coinvolgimento (De Giuseppe, Corona, 2020), l'autonomia e il successo formativo dello studente, riconoscendo e valorizzando le sue specificità. Ogni fase è stata suddivisa in micro-processi dettagliati per indirizzare il supporto dell'e-tutor verso un approccio proattivo e maieutico, bilanciando il supporto algoritmico con un'attenzione sistematica alla relazione, attivando una stimolazione cognitiva per coinvolgere gli studenti nella co-progettazione sul campo.

La sperimentazione è terminata con una valutazione finale attraverso un questionario di tipo quanti-qualitativo, per verificare i cambiamenti negli studenti in termini di prosocialità e inclusività.

Questo studio di ricerca mira a processare gli effetti positivi e gli impatti delle pratiche, politiche e culture inclusive individuate in ottica Flipped Inclusion nel contesto di apprendimento formale online, attraverso l'utilizzo del protocollo di intervento dell'e-tutor. I risultati ottenuti mirano a delineare scenari implementabili e un protocollo di rilevazione e intervento replicabile, offrendo un contributo significativo all'adozione di strategie inclusive in futuri contesti e variabili scenari educativi.

PRIMA PARTE
IMPIANTO TEORICO

CAPITOLO 1: Il tutoring e l'e-tutor: fondamenti storici e teorico-pedagogici

1.1 Significato, cenni storici e funzioni del tutor

Per comprendere appieno la funzione pro-sociale dell'e-tutor e la sua applicazione attraverso modelli pedagogici innovativi come la Flipped Inclusion (De Giuseppe, 2016), che pone al centro lo sviluppo delle *soft skills*, è fondamentale ripercorrere l'evoluzione storico-culturale di questa figura.

Attraverso la disamina del significato etimologico, delle tappe storiche e delle diverse funzioni che il ruolo ha rivestito nel tempo, è possibile apprezzarne la complessità e l'adattabilità nel panorama educativo contemporaneo e la sua essenziale vocazione relazionale e di supporto.

Nel tempo il termine tutore si è spinto dall'accezione di tutela a quella di guida pedagogica. Specificamente il termine "tutore" deriva dal verbo latino *tueri*, che significa "proteggere", "osservare", "vigilare", "difendere", "custodire", "aver cura di", "mantenere" e "sostenere" (Castiglioni & Mariotti, 2014).

Questa radice etimologica evidenzia una preoccupazione intrinseca per la salvaguardia dell'interesse di un soggetto che non è ancora in grado di agire autonomamente, ponendo le basi per un ruolo orientato al supporto e alla guida.

Nel tempo, il concetto di tutore ha attraversato e interessato diversi ambiti:

- Ambito giuridico (XIII secolo): il termine si attesta per indicare colui che esercita la tutela legale su soggetti socialmente o fisicamente deboli, assumendo le garanzie proprie della *patria potestas* (Bresciani, 2007).
- Ambito educativo: successivamente, l'accezione è stata ampliata al contesto educativo, dove il tutore non appare più solo una figura di protezione volta a prevenire rischi, ma anche di supporto attivo per il raggiungimento dell'autonomia e il completamento del processo di crescita personale (Bresciani, 2007). Questo ha messo in evidenza gli aspetti pedagogici e didattico-metodologici legati al recupero, all'approfondimento dei contenuti e, più in generale, alla relazione educativa tra docente e allievo.

- Medioevo e Università: Con l'istituzione delle prime università, come quella di Bologna (1088) (Rosso, 2021), la figura del tutore ha acquisito il significato di assistente personalizzato per l'alunno, un "precettore" o una guida dedito ad affiancare gli studenti universitari nel loro percorso accademico (Gemma, 2004; Piolanti, 2007). Il tutore aveva il compito di sostenere la motivazione, la comunicazione didattica, il consolidamento dell'apprendimento e forniva supporto nel metodo di studio e nella preparazione agli esami.
- Ambito lavorativo: In tempi più recenti, il termine si è esteso alla pratica lavorativa (*mentoring*), indicando una forma di guida necessaria per l'acquisizione o il miglioramento di competenze professionali, specialmente durante l'ingresso in una professione, il cambio di ruolo o la ricollocazione professionale.

Comunque sia, in ciascun contesto, il tutoraggio si è caratterizzato come approccio pedagogico, metodo didattico o relazione educativa, enfatizzando la vicinanza non solo fisica, ma anche spirituale e umana (Biasin, 2018).

Questa relazione è in maniera significativa incentrata sulla responsabilità e l'impegno del tutore verso la persona da tutorare (supporto), verso il sistema (preparazione) e verso sé stesso (capacità, abilità, conoscenze). È in questa accezione che si può cogliere il valore pedagogico del tutorato, configurandosi il tutor come un "facilitatore dei processi di orientamento esistenziale", una figura di "tessitore di rete" che offre supporto agli studenti nella consapevolezza delle loro aspirazioni e i docenti nel loro ruolo educativo.

La pratica del tutorato, intesa come azione educativa, la si riscontra sin dall'antichità (Biasin, 2018).

Nell'antica Grecia e Roma, filosofi come Socrate e Platone usavano metodi di insegnamento basati sul dialogo e l'interazione diretta, ponendo le basi del "metodo socratico" (Mortari, 2019), precursore di forme di tutoraggio organizzate. Nell'Antica Roma, figure dedicate seguivano i figli delle famiglie aristocratiche (Fabbri, 1999), offrendo assistenza nell'apprendimento e trasmettendo non solo conoscenze accademiche ma anche valori morali e sociali, nella convinzione

aristotelica che l'educazione mirasse allo sviluppo di disposizioni virtuose (Mortari, 2019).

Nel Medioevo e successivamente durante il Rinascimento, con le università, il tutoraggio si trasformò in un rapporto più strutturato, con maestri che guidavano gruppi di studenti. L'Umanesimo incoraggiò un approccio personalizzato all'educazione, con focus su abilità critiche e analitiche.

Per poi giungere al concetto di mutuo insegnamento durante l'Illuminismo e nel XIX Secolo.

Infatti, con la diffusione dell'istruzione pubblica, emerse il modello del mutuo insegnamento (Bonasera, 2021; Zamperlin & Meneghetti, 2017), teorizzato e sperimentato da Andrew Bell e Joseph Lancaster. Questo modello prevedeva che studenti più avanzati (monitori) aiutassero i compagni per affrontare il sovraffollamento delle classi.

Il modello, volto a migliorare l'efficienza e contenere i costi, si diffuse per favorire anche l'integrazione sociale e il recupero di difficoltà di apprendimento (Martinez & Comoglio, 1994).

Il tutorato si affermò, quindi, come metodo di insegnamento comunitario, vicario e reciproco (Topping, 1998).

Numerose ricerche (Gagliardini, 2010; Zamperlin & Meneghetti, 2017) hanno evidenziato i vantaggi del peer tutoring sia per il tutor (consolidamento dell'apprendimento, autostima, abilità relazionali) sia per il *tutee* (miglioramento in difficoltà di apprendimento, disabilità, problemi linguistici), laddove era in grado di favorire lo sviluppo di abilità sociali, emotive e cognitive e migliorare il rendimento scolastico (Topping, 2005; Topping et al., 2011).

Infine, nel corso del XX secolo, in particolare negli Stati Uniti, il tutoring si diffuse con una logica restitutiva ed economica, come strumento di supporto per l'integrazione sociale e l'alfabetizzazione.

Modelli come quello di Peggy e Ronald Lippitt (1961-1962) si focalizzarono sullo scambio tra età diverse, promuovendo un senso di considerazione, valorizzazione e inclusione.

Fu a partire dagli anni Settanta e Ottanta, che la figura del tutor scolastico ed universitario acquisì uno statuto autonomo rispetto al docente (Baudrit, 2000),

configurandosi come modello pedagogico per il potenziamento delle conoscenze e come metodo didattico per lo sviluppo delle capacità dello studente, finalizzato al successo accademico e al *lifelong learning*.

1.2 Il ruolo dell'e-tutor e le sue funzioni nella didattica telematica

La transizione dalla didattica tradizionale a quella telematica ha ridefinito il ruolo del tutor, trasformandolo nella figura cruciale dell'e-Tutor (o Tutor Online - TOL), la cui funzione è strategica per garantire la qualità, l'accessibilità e l'inclusività nei contesti digitali.

La figura nel tempo ha attraversato un'evoluzione legislativa, che l'ha vista cambiare e modellare le funzioni istituzionali alla stessa connessa anche in Italia.

Nel contesto italiano, il tutorato è stato formalmente introdotto negli atenei nel 1990 con la Riforma degli Ordinamenti Didattici Universitari (Legge 341, art. 13), che ne definiva le finalità di orientamento, assistenza e rimozione degli ostacoli.

Tale figura è stata ulteriormente delineata dal DM 509/99 ("Autonomia universitaria") e formalmente riconosciuta come attività formativa dal Decreto Ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270.

Più recentemente, il Decreto Ministeriale n. 6/2019 ha introdotto indicazioni concrete sulla presenza e sul rafforzamento del ruolo dei tutor nei corsi a distanza, riconoscendo la loro centralità nel contesto dell'e-learning universitario italiano.

Rielaborando l'Art. 13 della Legge 341/90, le azioni tutoriali possono essere ricondotte a quattro ambiti principali che l'e-tutor deve presidiare:

- Costruzione dell'identità personale: sostegno alla motivazione e alla progressiva definizione di un progetto di vita.
- Relazionale: attività di accoglienza e inserimento di nuovi studenti, facendo promozione di una positiva integrazione nel contesto accademico e sociale.
- Organizzativo e contestuale: cura e attenzione verso il contesto educativo, favorendo un clima sereno e accogliente in grado di facilitare l'espressione individuale e la partecipazione.
- Didattico: azioni dirette a sostenere gli studenti nella scelta di un metodo di studio adeguato e nel superamento di difficoltà di apprendimento, inclusi

quelli con Bisogni Educativi Speciali (BES) e Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA).

Queste azioni sono ispirate dai principi guida di decisionalità, autonomia e responsabilità, con l'obiettivo di rendere lo studente protagonista del proprio percorso, in linea con l'ottica del *lifelong learning*.

Il tutoring si configura, quindi, come una "pratica pedagogica complessa, complementare al processo di insegnamento-apprendimento, con la funzione peculiare di facilitare il percorso di crescita formativa e professionale del soggetto" (Torre, 2006, p. 7).

Sulla base di quanto anzidetto è possibile, pertanto andarne a delineare il profilo e le funzioni.

La figura del tutor online (TOL), o e-tutor, è coinvolta nella formazione a distanza (*e-learning* o *blended learning*). L'e-tutor lavora in un ambiente virtuale caratterizzato da una potenziale distanza spaziale e temporale, e con una classe spesso eterogenea per età e competenze.

Il suo profilo è quello di un "Tecnico esperto dell'e-tutoring per e-learning" che opera in autonomia, interfaccia con docenti e tecnici, e gestisce i contenuti e gli strumenti di approfondimento online.

Riprendendo la distinzione classica di Berge e Collins (1996; 2000), e arricchendola con la letteratura italiana (Rotta e Ranieri, 2005), le funzioni dell'e-tutor si suddividono in tre aree interdipendenti:

1. Tutor istruttore (funzione didattica): fornisce lezioni, approfondimenti (testi, video), supporta il docente nelle attività di verifica e nell'affiancamento alla prova finale.
2. Tutor moderatore (funzione sociale e organizzativa): si concentra sulla gestione della classe, stimolando il confronto e la discussione (es. tramite forum). Questa è la funzione cruciale per l'animazione delle *online communities*, la promozione delle regole di *netiquette* e la creazione di un clima sereno e coeso. Tale ruolo è essenziale per lo sviluppo delle *soft skills* relazionali.
3. Tutor facilitatore (funzione di supporto personalizzato): interagisce con i singoli o il gruppo per chiarire contenuti, offrire feedback personalizzati e

motivazionali centrati sulla prestazione, e mirare a rendere lo studente autonomo e responsabile nell'identificazione delle strategie più efficaci per risolvere un problema.

L'e-tutor, pertanto, diventa una figura fondamentale per ridurre la distanza spaziale e relazionale degli ambienti online ed arginare possibili *e-dropouts*, contribuendo significativamente al successo formativo e al benessere psicosociale dei partecipanti.

La sua azione tutoriale, dinamica e multifaccettata (Biasin, 2019; Porcarelli, 2007), si concentra sull'affiancamento individuale (guida, consigliere, "amico") per supportare sia l'apprendimento sia i processi di orientamento esistenziale, attraverso l'esercizio di pratiche riflessive che portino allo sviluppo di consapevolezza e analisi critica.

1.3 I fondamenti teorico-pedagogici e relazionali del tutoring

La centralità dell'e-tutor come facilitatore, motivatore e figura di accompagnamento e cura (Piolanti, 2007) non è un'esigenza solo logistico-organizzativa dell'e-learning, ma trova solide radici in un corpus di teorie psicopedagogiche che sottolineano il ruolo imprescindibile dell'interazione sociale e dell'assistenza esterna nello sviluppo cognitivo e relazionale.

Le prospettive del Costruttivismo Sociale di Lev Vygotskij e del Culturalismo di Jerome Bruner offrono il quadro teorico di riferimento per comprendere e valorizzare le azioni di accompagnamento che connotano la funzione del tutor. Entrambi sono concordi circa l'importanza dell'interazione sociale mediata per l'apprendimento e lo sviluppo, giustificando in maniera scientifica il passaggio da una didattica centrata sul contenuto a una centrata sulla relazione e sul processo.

La teoria di Jerome Bruner mette in rilievo il ruolo della cultura e della narrazione come sistemi simbolici che conciliano l'apprendimento e strutturano la mente. Per Bruner, la crescita cognitiva si sviluppa in un processo di interiorizzazione dei modi di agire che hanno radici nelle interazioni sociali e culturali. In tal senso, l'adulto (o il tutor) assume la funzione essenziale di mediazione, con l'obiettivo di aiutare

l'alunno a comprendere e utilizzare gli strumenti culturali (linguaggio, simboli, strumenti tecnologici) per dare significato alla realtà.

Il contributo più diretto alla pratica del tutoring è la teorizzazione dello *scaffolding* (impalcatura), termine introdotto da Wood, Bruner e Ross nel 1976. Bruner, traducendo l'idea Vygotskiana dell'aiuto fornito dall'adulto, ha definito lo *scaffolding* come il "formato" dell'interazione che si realizza attraverso:

1. Coinvolgimento: rendere il compito interessante per il discente.
2. Riduzione dei gradi di libertà: semplificare il compito suddividendolo in sotto-obiettivi.
3. Mantenimento dell'orientamento: mantenere la motivazione del discente sull'obiettivo.
4. Esplicitazione dei tratti distintivi: sottolineare gli elementi rilevanti.
5. Controllo della frustrazione: supportare emotivamente l'allievo.
6. Dimostrazione/Modellamento: offrire un modello di soluzione del compito.

Attraverso tale concettualizzazione si pone in evidenza che il tutor ha il compito di agire come facilitatore cognitivo e relazionale, offrendo una struttura di supporto che viene per gradi rimossa (*fading*) man mano che lo studente acquisisce autonomia. Attraverso il contributo di Bruner si arriva a riconoscere l'importanza di del supporto interattivo e flessibile rendendolo un oggetto di studio concreto, un modello operativo per l'e-tutor che, nei VLE, deve costantemente adeguare la propria assistenza e negoziare una reciproca comprensione del compito (Tudge, 1992; Rogoff, 1990). Tale prospettiva relazionale costituisce il ponte ideale per approfondire la teoria che la sottende, ovvero la Zona di Sviluppo Prossimale di Vygotskij.

1.4 La Teoria socio-culturale: la zona di sviluppo prossimale e lo *Scaffolding*

La teoria socio-culturale di Lev Vygotskij (1896-1934) rappresenta un punto di riferimento fondamentale per arrivare a considerare l'apprendimento come processo intrinsecamente sociale e mediato, un processo dinamico e collaborativo, in cui

l'individuo è un partecipante attivo e in cui l'ambiente sociale e culturale svolge un ruolo insostituibile nel modellare il suo pensiero e le sue capacità.

A differenza di altre teorie che si concentrano sul singolo individuo e sul suo sviluppo individuale e autonomo (come quella di Piaget), Vygotskij reputava che lo sviluppo cognitivo non avviene in isolamento, ma è profondamente plasmato dalle interazioni con gli altri e dagli strumenti culturali disponibili. Per Vygotskij, l'origine della coscienza umana è sociale (Tomasello, 2010): le funzioni mentali superiori non sono innate ma si elaborano: esse derivano dall'interiorizzazione delle relazioni sociali e degli strumenti psicologici, definiti "stimoli-mezzo".

Questo *iter* segue una direzione specifica: ogni funzione nello sviluppo culturale dell'individuo appare prima a livello sociale (intersichico), tra le persone, e poi a livello individuale (intrasichico), all'interno dell'individuo stesso. Il linguaggio, mediatore simbolico per eccellenza, è inizialmente usato per la comunicazione con gli altri, viene poi interiorizzato e diventa la base del pensiero cosciente. Come affermato da Vygotskij, Lurija e Leont'ev, "una funzione condivisa fra due uomini diviene una funzione psicologica interiore a ciascuno" (Tomasello, 2010, p. 88).

Dunque, secondo Vygotskij, il dialogo e l'interazione sociale sono il punto di avvio per lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori. Tale teoria assume particolare rilievo nell'ambito dell'e-tutoring in quanto l'e-tutor agisce come mediatore e facilitatore delle interazioni, cercando di creare un ambiente propizio alla costruzione sociale del sapere e allo sviluppo delle *soft skills* relazionali e comunicative.

Il concetto cardine che legittima il ruolo del tutor è la Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP): «La distanza tra il livello effettivo di sviluppo così come è determinato da *problem solving* autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il *problem solving* sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci» (Vygotskij, 1987, p. 127).

La ZSP, dunque, non è uno spazio passivo, ma il potenziale di apprendimento che si crea nell'interazione tra i partecipanti (Wells, p. 330). L'apprendimento collaborativo con un "altro più competente" (adulto o pari) permette all'individuo di svolgere compiti che da solo non riuscirebbe a fare. È in questa zona dinamica

che il tutor si inserisce, fornendo il supporto necessario per far progredire lo studente verso l'autonomia.

La progressione attraverso la ZSP è stata suddivisa in quattro stadi (Tharp, Gallimore, 1991). Il primo stadio prevede la comprensione limitata per cui l'individuo procede per imitazione, con l'ausilio di indicazioni o modelli. Nel secondo stadio, ritroviamo lo svolgimento assistito, durante il quale il soggetto svolge l'attività con assistenza, fino a quando si sviluppa l'abilità e il senso di padronanza. Nella terza fase o stadio vi è l'interiorizzazione, nella quale l'individuo passa da comportamenti assunti solo in collaborazione a comportamenti autoregolati e svolti autonomamente, grazie all'interiorizzazione delle abilità cognitive. Infine, nel quarto stadio che è quello di deautomatizzazione, si verifica un'*impasse* (in caso di cambiamento o stress) che richiede una ricostruzione della prestazione attraverso una nuova sequenza di assistenza etero-diretta.

Sebbene Vygotskij non abbia mai utilizzato il termine *scaffolding* (Stone, 1998), il costrutto introdotto da Bruner e colleghi è diventato la sua diretta applicazione metodologica nel contesto didattico. L'e-tutor, in questo senso, diventa il "coach" o "facilitatore" che guida lo studente attraverso l'apprendimento online, adattando il proprio intervento alle esigenze individuali.

La riuscita dello *scaffolding* risiede nella capacità del partner più competente di adattare la sua assistenza e di stabilire una interazione collaborativa con l'individuo nel corso della quale viene negoziata una reciproca comprensione del compito (Tudge, 1992; Rogoff, 1990). Rogoff (1990) introduce il concetto di sensibilità dell'adulto nel capire quando l'individuo può fare da solo e del monitoraggio sull'attività per individuare il momento più adatto per il trasferimento di responsabilità.

Un aspetto cruciale, ripreso dagli studiosi moderni, riguarda l'asimmetria (Vygotskij, 1987) tra l'individuo e il pari più competente.

Tuttavia, per tener conto dell'apprendimento collaborativo in gruppo omogeneo (*peer tutoring*), diversi studiosi hanno espanso il concetto di ZSP oltre l'obiettivo asimmetrico, teorizzando la nozione di Zona di Sviluppo Prossimale Comune o Zona di Sviluppo Intermentale (Fernández et al., 2001; Mercer, 2000).

Per Zona di Sviluppo Intermentale si intende lo spazio cognitivo e comunicativo che si crea quando due o più individui lavorano insieme su un compito. Tale lavoro porta all'acquisizione non di conoscenze individuali, ma alla costruzione congiunta di significati e soluzioni che nessun individuo avrebbe potuto raggiungere da solo. L'interazione, dal dialogo, dalla negoziazione e dal mutuo aggiustamento tra i partecipanti danno luogo all'apprendimento, motivo per il quale il ruolo di esperto e novizio, sono fluidi e scambiabili.

Nella Zona di sviluppo prossimale comune, l'obiettivo non è solo lo sviluppo individuale, ma la crescita collettiva del gruppo come entità. Ciò che la caratterizza è la simmetria relativa, per cui i partecipanti hanno competenze che definiremmo alla pari, l'interdipendenza positiva, per cui il successo del singolo dipende dal successo del gruppo, l'apprendimento orizzontale, per cui il fenomeno dell'apprendimento si afferma come bidirezionale, per cui vicendevolmente ciascuno aiuta l'altro su qualche cosa.

Ebbene l'allargamento concettuale giustifica l'efficacia della metodologia del *Flipped Inclusion* come modello di apprendimento cooperativo e di sviluppo delle *soft skills* anche tra pari, nel contesto delle comunità virtuali.

La ZSPC/ZSI spiega come l'interazione tra pari, anche se non esperti, possa generare sviluppo in entrambi i partecipanti attraverso la co-costruzione della conoscenza, motivo per il quale la *Flipped Inclusion* prevede che gli studenti lavorino insieme su attività complesse.

Inoltre, competenze come la comunicazione efficace, il problem-solving collaborativo e la leadership si migliorano quando si è chiamati a negoziare, spiegare le proprie idee, ascoltare gli altri e gestire i conflitti.

Lo spazio virtuale, inteso come zona di collaborazione tra pari, diventa la zona di sviluppo intermentale, in cui il dialogo e gli strumenti digitali pongono in relazione la co-costruzione di significati e si afferma come risorsa essenziale della *Flipped Inclusion* per la crescita individuale e collettiva.

CAPITOLO 2: La triade di competenze: inclusione, prosocialità e soft skills nei VLE

2.1 L'Inclusione come imperativo ontologico: dall'adattamento individuale all'approccio esistenziale

L'evoluzione epistemologica della Pedagogia Speciale è caratterizzata da un percorso dinamico che, partendo dalle sue radici storiche, ha consolidato il suo statuto scientifico, abbracciando paradigmi complessi e inclusivi (Giaconi, 2024).

La Pedagogia Speciale e la Didattica Speciale possiedono oggi uno statuto epistemologico solido e riconosciuto, che si fonda oggi su un principio ineludibile: l'educabilità possibile per tutti e l'attuazione di una vita degna per ogni persona, specialmente quelle con esistenze complesse.

Fin dalle sue origini, l'oggetto epistemologico (il focus) della disciplina è stato centrato sul processo evolutivo di sviluppo degli apprendimenti e su una educabilità possibile per tutti.

Il suo scopo costante è l'attuazione di una vita degna e il riconoscimento di pari opportunità per tutte le persone, specialmente quelle con esistenze speciali.

Questo percorso è segnato dal decisivo superamento del modello medico-individuale che, ponendo l'attenzione sul deficit (l'adattamento individuale), rischiava di ridursi a una logica diagnostica, dicotomica ed etichettante (Giaconi, 2024). La Pedagogia Speciale si allontana dalla logica dominante di un approccio diagnostico e medicalizzante che rischia di etichettare le differenze individuali.

L'introduzione della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF, WHO 2001) ha segnato il passaggio a un nuovo paradigma che valorizza l'integrazione di più sfere relative alla vita della persona in relazione al contesto. Il passaggio a un nuovo paradigma bio-psico-sociale di interpretazione del funzionamento umano ribalta la visione del «limite» (Canevaro, 2006) per cui lo stesso, non è più ontologicamente proprio della persona con disabilità, ma un elemento ostacolante presente nel contesto di vita della persona.

A livello internazionale, la Dichiarazione di Salamanca del 1994 (Unesco, 1994) rappresenta uno dei principali documenti in grado di sottolineare un approccio educativo inclusivo, ovvero rivolto a tutti gli studenti. La Dichiarazione avvia,

pertanto, un processo di accoglienza di qualsiasi condizione di diversità e svantaggio, entro gli spazi scolastici.

La Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute – ICF (WHO, 2001) segna il passaggio a un nuovo paradigma bio-psico-sociale di interpretazione del funzionamento umano, valorizzando l'integrazione di più sfere relative alla vita della persona, a partire dalla relazione con il contesto di riferimento. Questo consente di ribaltare la visione del «limite» (Canevaro, 2006), da ontologicamente proprio della persona con disabilità a elemento ostacolante presente nel contesto di vita della persona, per cui diventa precursore fondamentale a livello concettuale per la definizione di disabilità adottata poi dalla successiva Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006).

Questo orientamento è stato poi rafforzato dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006), la quale afferma il pieno godimento dei diritti umani e delle libertà fondamentali per tutte le persone con disabilità, sancendo l'approccio basato sui diritti umani (Human Rights Based Approach).

La Convenzione ONU, in particolare, consolida il principio per cui la disabilità è un concetto in evoluzione, risultante dall'interazione tra persone con menomazioni e barriere attitudinali e ambientali che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri. In questo modo, l'ONU sposta definitivamente l'attenzione da una questione di carità o assistenza a una questione di giustizia e diritti, legittimando l'azione della Pedagogia Speciale volta alla rimozione delle barriere sistemiche.

La Pedagogia Speciale si è evoluta come una scienza della complessità e della diversità, con una natura ecosistemica, dinamica, reticolare e complessa.

La disciplina è ora intesa come la scienza della cura ecosistemica. L'attenzione non è solo sull'individuo ma sulle interazioni tra sistemi (persone, contesti), le loro culture e le loro storie.

Motivo per il quale si torna a riflettere sul concetto per cui l'identità di una soggettività è compresa come "non auto-centrata" (Carrano & Ivaldo, 2019), ma si realizza in "processi 'storici' di soggettivazione in un contesto originariamente intersoggettivo". L'individuo è dunque *ab origine* relazionale. Non può essere immaginato come un nucleo fisso e isolato, ma è un risultato che si plasma

dinamicamente, attraverso processi storici, unicamente all'interno e in virtù del rapporto con gli altri. L'esistenza umana, quindi, si afferma come intrinsecamente e fin dall'inizio un fatto di relazione.

La persona non può definirsi in via autonoma o in maniera autoreferenziale.

La sua personalità si esplica attraverso percorsi evolutivi che avvengono necessariamente in una dimensione collettiva e intersoggettiva. Ne deriva che l'essere, alla sua radice, è fondamentalmente relazionale.

L'autodeterminazione, (Deci & Ryan, 1985), intesa come capacità di scegliere fra varie opportunità e di usare tali scelte per determinare le proprie azioni personali. È considerata una necessità naturale che richiede sia competenze personali che un contesto favorevole e supporti sociali. è un elemento centrale e fondamentale in ogni progetto di vita.

Questa visione è pienamente abbracciata dal Modello di Autodeterminazione di Wehmeyer, che specifica il costrutto analizzando due dimensioni interdipendenti: quella individuale (le competenze) e quella ambientale (le opportunità offerte dal contesto). Il modello evidenzia come la disabilità sia amplificata dalla tendenza di un ambiente orientato a vicariare decisioni, il che rende urgente l'azione educativa e sistemica sui sostegni per garantire che l'individuo possa agire come agente causale della propria vita.

Sulla base di tali premesse, l'intervento educativo si fonda su teorie socio-costruttiviste e situate, dove l'unità di sopravvivenza è il più ampio sistema in cui la creatura vive.

Dal punto di vista epistemologico, l'intervento sul contesto e l'intervento sullo studente fragile non sono dimensioni separate, ma categorie che si completano e si alimentano reciprocamente. In sostanza, la cura ecosistemica consta in un lavoro di tessitura e coevoluzione tra l'individuo e i suoi ambienti (scuola, famiglia, servizi, comunità), in cui la Pedagogia Speciale agisce per trasformare il contesto in un luogo "competente" e "istituente" (creativo, aperto al cambiamento) piuttosto che lasciare che la persona in difficoltà sia definita e confinata dalla sua condizione clinica o da rigide strutture assistenziali.

L'approccio Universal Design for Learning (UDL) è necessario per garantire una vera inclusione negli ambienti educativi (Caprino et al, 2022). L'UDL è considerato

un approccio indispensabile nella progettazione degli spazi e delle pratiche didattiche, lo stesso non si può essere inteso solo quale semplice accessibilità fisica (ad esempio, rampe per sedie a rotelle), ma come facilità con cui gli spazi e le risorse possono essere utilizzati da tutti, inteso come pari opportunità di accesso e successo per tutti gli studenti, in grado di adattarsi alle diverse esigenze e stili di apprendimento. L'UDL parte dal principio che "la diversità rappresenta la normalità". Questo sposta l'attenzione dal "dover adattare l'alunno" (con disabilità o BES) allo spazio già esistente (Dovigo, 2008), al progettare sin dall'inizio spazi e attività che possano accogliere e valorizzare la varietà di bisogni e potenzialità di tutti gli studenti (Sandri e Marcarini, 2019), motivo per il quale l'UDL diventa e va inteso come framework concettuale per creare ambienti in cui le differenze individuali non sono considerate un problema da risolvere, ma una condizione di partenza da cui progettare soluzioni flessibili e universali (Di Pietrantonio & Sandri, 2023).

2.2 Prosocialità e il ruolo delle comunità di apprendimento online

L'interesse scientifico per il concetto di prosocialità e comportamento prosociale si è sviluppato in modo specifico tra gli anni Sessanta e Settanta del XX secolo (Secolo scorso), prevalentemente nell'ambito della psicologia sociale ed evolutiva. Questo ritardo, rispetto alla lunga storia di studi sull'aggressività e i comportamenti negativi, è spesso attribuito alla tendenza iniziale della ricerca psicologica a concentrarsi sui problemi e le difficoltà sociali piuttosto che sulle risorse positive umane.

È soprattutto negli ultimi anni che questo filone di studi ha iniziato a essere implementato in maniera maggiormente sistematica (Batson, 1998; Eisenberg & Mussen, 1989). La prosocialità è un costrutto complesso che, sebbene spesso usato come sinonimo di "comportamento prosociale", in un'accezione più ampia comprende sia l'atteggiamento che le azioni concrete.

Il comportamento prosociale indica azioni volontarie finalizzate a beneficiare altre persone o la comunità nel suo complesso, senza l'aspettativa di ricompense esterne, estrinseche o materiali (Mussen & Eisenberg, 1985; Caprara & Bonino, 2006).

Il comportamento prosociale include una vasta gamma di azioni come aiuto (fisico o verbale) e sostegno, la condivisione e generosità, la cooperazione (lavorare insieme per un bene comune), il conforto e ascolto empatico, la solidarietà e il prendersi cura (caring).

La focalizzazione degli aspetti comportamentali ricorre in particolare in Roche (2002, 2010) che ha elaborato una definizione di tale costrutto che ha trovato un'ampia diffusione nel linguaggio scientifico. A suo avviso, la prosocialità è data da «Quei comportamenti che, senza ricercare gratificazioni estrinseche o materiali, favoriscono altre persone o gruppi secondo i criteri propri di questi o il raggiungimento di obiettivi sociali positivi e aumentano la probabilità di dare inizio a una reciprocità positiva e solidale nelle relazioni interpersonali, salvaguardando l'identità, la creatività e l'iniziativa delle persone e dei gruppi coinvolti».

La letteratura scientifica ha sviluppato varie tassonomie volte a sistematizzare le manifestazioni comportamentali della prosocialità.

In particolare, Roche (2002) ha sviluppato un modello articolato che identifica dieci categorie comportamentali che abbracciano un continuum che si estende dalla dimensione fisica a quella emotivo-relazionale. Tale modello comprende l'aiuto fisico, inteso come assistenza materiale diretta fornita con il consenso del destinatario, e il servizio, concettualizzato come l'esecuzione di compiti o attività in vece altrui al fine di alleviarne il carico operativo. A queste si aggiunge la donazione, concepita come trasferimento volontario di risorse materiali o immateriali, seguita dall'aiuto verbale, che consiste nella fornitura di informazioni, consigli o indicazioni pratiche attraverso la comunicazione verbale, e dal conforto verbale che è caratterizzato dall'utilizzo strategico del linguaggio finalizzato alla riduzione del disagio emotivo e all'offerta di supporto psicologico.

Il modello prevede poi la valorizzazione, ovvero il riconoscimento e la legittimazione delle qualità e del valore dell'altro, e l'ascolto attivo, che implica un'attenzione focalizzata e un interesse autentico verso le comunicazioni e le esperienze altrui.

Assumono inoltre particolare rilevanza l'empatia, quale capacità di comprensione e condivisione degli stati emotivi dell'altro attraverso processi di perspective-taking

e risonanza affettiva, nonché la solidarietà, quale sostegno continuativo e impegno nel condividere situazioni di difficoltà.

Il punto più elevato del modello è rappresentato dalla dimensione della presenza positiva e unità, la forma più matura di prosocialità. Essa comprende tutte le dimensioni precedenti e si caratterizza per la capacità di creare un clima relazionale costruttivo attraverso disponibilità e affidabilità. Chi riflette questa dimensione diventa un punto di riferimento stabilizzante nel contesto sociale, fondendo componenti cognitive, affettive e comportamentali in un'azione relazionale che favorisce il benessere collettivo e la coesione del gruppo.

È necessario evidenziare come le prime quattro categorie del modello, ovvero l'aiuto fisico, il servizio, la donazione e l'aiuto verbale, essendo motivate principalmente da principi di equità e reciprocità sociale, possano manifestarsi anche in assenza di un coinvolgimento emotivo significativo. Invece, le categorie successive, richiedendo una profonda consapevolezza di sé e la capacità di sintonizzazione affettiva con gli stati emotivi altrui, in particolare l'empatia e la presenza positiva, presuppongono un livello più elevato di competenza socio-emotiva.

Carlo e Randall (2002), hanno sviluppato approccio classificatorio complementare, consistente in una tassonomia fondata sull'analisi delle dimensioni contestuali e motivazionali sottostanti ai comportamenti prosociali. Tale modello differenzia il comportamento prosociale pubblico, caratterizzato dalla presenza di testimoni e dall'esposizione sociale dell'atto prosociale, come potrebbe essere il caso di donazioni effettuate in contesti cerimoniali, dal comportamento prosociale altruistico, che è determinato principalmente dal desiderio genuino di promuovere il benessere altrui in assenza di aspettative di riconoscimento o reciprocità, come ad esempio nel caso di assistenza discreta fornita a un vicino con il solo fine di favorirne la condizione emotiva.

Tra le dimensioni del modello compaiono anche il comportamento prosociale reattivo e quello emotivo. Il primo si afferma come una risposta a sollecitazioni provenienti dall'ambiente sociale, come quando si interviene prontamente di fronte a una richiesta di aiuto. Il secondo, invece, si impone in contesti che presentano

un'alta carica emotiva e consiste nel fornire supporto in situazioni di forte coinvolgimento affettivo, come nell'offrire conforto a chi sta vivendo un lutto.

Infine, la tassonomia contempla il comportamento prosociale anonimo, contraddistinto dall'impossibilità di identificare l'autore dell'azione di aiuto, come nell'invio di beni o risorse a beneficiari senza rivelarne la provenienza, configurando una forma di prosocialità che esclude completamente la possibilità di riconoscimento sociale o gratificazione reputazionale.

Nell'ambito della ricerca italiana, un contributo fondamentale sulla prosocialità è rappresentato dagli studi di Caprara, secondo il quale la prosocialità si afferma come costruito multidimensionale articolato in quattro componenti fondamentali: aiutare, consolare e condividere, alle quali si aggiunge, a partire dalla fase preadolescenziale, l'empatia.

Quest'ultima dimensione costituisce la manifestazione più completa e complessa del comportamento prosociale (Eisenberg & Fabes, 1998).

L'empatia, intesa come «la capacità di identificazione con l'altra persona e di comprensione delle sue emozioni» (Pastorelli & Vecchio, 2014, p. 56), rappresenta il meccanismo cognitivo-affettivo che consente l'attivazione della simpatia (Eisenberg, 1987, come citato in Ricard, 2015), come «la sollecitudine o la compassione che nutriamo nei confronti di un'altra persona» (p. 35).

Esiste, secondo tale teoria, una relazione sequenziale tra empatia e comportamento prosociale mediata dalla simpatia: la condivisione empatica dello stato emotivo altrui, come nel caso della tristezza di un amico, genera un sentimento di sollecitudine affettiva che si traduce nell'impulso ad agire concretamente per alleviare la sofferenza della persona verso cui si prova tale sentimento.

Per quanto concerne la genesi e lo sviluppo del comportamento prosociale, la letteratura scientifica ha elaborato molteplici framework teorici che De Beni (1998) ha sistematizzato in cinque principali orientamenti.

Secondo la teoria sociobiologica l'emergere del comportamento altruistico sarebbe riconducibile a condizioni biologiche e sociali determinate dalle esigenze di sopravvivenza e perpetuazione della specie, ipotizzando che l'impulso altruistico, originatosi dalla necessità di contenere le tendenze disgregatrici dell'egoismo

individuale e collettivo, si sia progressivamente consolidato a livello neurobiologico attraverso meccanismi di trasmissione genetica.

La teoria dello sviluppo cognitivo, di matrice piagetiana, focalizza l'attenzione sui processi mediante i quali la mente elabora informazioni e regole comportamentali, concependo l'apprendimento come processo dinamico fondato sulla formazione di procedure e concetti finalizzati all'acquisizione di competenze nella risoluzione di problemi, inclusi quelli di natura sociale.

Secondo questa prospettiva, il comportamento prosociale emerge come risultante delle capacità di giudizio morale e di autoregolazione, che determinano nell'individuo quel self-control necessario per l'impegno costruttivo in favore degli altri.

La teoria dell'azione, collocandosi nell'alveo dell'approccio cognitivista, si propone di investigare la relazione tra dimensione emotiva e cognitiva nonché le strategie sottostanti al processo decisionale che precede l'azione manifesta, analizzando il comportamento in termini di obiettivi e valori considerati prevalentemente sotto il profilo cognitivo.

La teoria psicoanalitica, sebbene costituisca un orientamento meno prominente negli studi contemporanei sulla prosocialità, enfatizza il ruolo dell'interiorizzazione di modelli comportamentali socialmente positivi attraverso il processo di identificazione del bambino con le figure genitoriali, attribuendo particolare rilevanza alla relazione materna nello sviluppo di motivazioni autograticanti che consentono successivamente il controllo degli impulsi aggressivi e l'attuazione di azioni prosociali.

Infine, l'orientamento che ha maggiormente influenzato la ricerca empirica contemporanea è rappresentato dalla teoria dell'apprendimento sociale, secondo cui il comportamento individuale costituisce la risultante dell'interazione reciproca tra fattori emotivi, cognitivi e ambientali in una relazione di interdipendenza dinamica. A differenza della teoria dell'azione, per la quale viene privilegiata la componente cognitiva, questo approccio attribuisce alle emozioni un ruolo determinante nell'orientamento dell'azione, mentre riconosce al contesto ambientale, attraverso il suo sistema di rinforzi positivi e negativi, la capacità di modellare le disposizioni individuali e di influenzare la probabilità di manifestazione di specifici

comportamenti. Ne deriva che l'esposizione a contesti prosociali incrementa significativamente la probabilità di sviluppo e consolidamento di comportamenti prosociali, come sottolineato da Eisenberg: «People, especially children, may learn more or different prosocial behaviors that can be repeated in future situations, that is, they may increase their competence with regard to prosocial functioning». Viceversa, l'utilizzo di punizioni costituisce un fattore inibitorio rispetto all'attivazione di comportamenti positivi (Mussen & Eisenberg, 1977).

A differenza degli altri orientamenti psicologici che hanno enfatizzato l'importanza di fattori interni nel determinare la condotta prosociale, i teorici dell'apprendimento sottolineano la prevalenza dei fattori ambientali esterni nella determinazione di tale condotta. I principi del condizionamento classico e del condizionamento operante spiegano l'agire prosociale attraverso meccanismi di rinforzo e associazioni stimolo-risposta.

Diverse ricerche empiriche hanno documentato come individui che avevano ricevuto rinforzi positivi a seguito di comportamenti altruistici tendessero a consolidare stabilmente tale modalità comportamentale (Gelfand et al., 1975; Grusec & Redler, 1980; Smith et al., 1979).

Con l'elaborazione teorica di Bandura (1986), le speculazioni di stampo comportamentistico sopra descritte vengono integrate attraverso il riconoscimento del ruolo fondamentale dei processi cognitivi interni all'individuo, considerati quali variabili cruciali nell'orientamento del comportamento umano e capaci di mediare l'impatto dei fattori ambientali. Oltre alle mere ricompense esterne fisicamente presenti, l'individuo può adottare comportamenti altruistici attraverso l'osservazione delle conseguenze della propria condotta o di quella altrui. Numerosi studi hanno dimostrato gli effetti dell'apprendimento per imitazione e hanno condotto a una teorizzazione più articolata del rapporto tra cognizione e ambiente nel favorire lo sviluppo morale (Bandura, 1973, 1978). Secondo questa prospettiva, l'acquisizione del ragionamento morale e dei comportamenti prosociali costituisce il risultato di un prolungato processo di apprendimento sociale caratterizzato da una progressione evolutiva: inizialmente, il bambino è principalmente regolato da fattori esterni, quali gli agenti socializzanti che rinforzano o puniscono la sua condotta; successivamente, si verifica una graduale sostituzione dei fattori esterni

in favore di quelli interni di autoregolazione comportamentale (Bandura, 1986). I processi di rappresentazione mentale delle conseguenze delle condotte future e i processi di valutazione di tali conseguenze costituiscono una chiara manifestazione delle capacità autoregolative dell'individuo. A questi fattori si aggiungono le convinzioni di autoefficacia, definite come le valutazioni che le persone formulano rispetto alla propria capacità di mettere in atto particolari azioni (Bandura, 2001). Di particolare rilevanza per il comportamento prosociale risultano le convinzioni di efficacia emotiva e interpersonale, la cui influenza è stata ampiamente documentata dalla ricerca empirica (Bandura et al., 2003; Capanna & Steca, 2006; Caprara et al., 2008; Caprara & Steca, 2005, 2007).

In virtù dei framework teorici presentati, risulta particolarmente evidente e chiaro il ruolo potenzialmente strategico delle comunità di apprendimento online nello sviluppo e nel consolidamento dei comportamenti prosociali. Tali ambienti digitali benchè costituenti contesti sociali peculiari nella loro specificità tecnologicamente mediata, incorporano, infatti, dinamiche relazionali e meccanismi di apprendimento sociale coerenti con i principi teorici precedentemente delineati.

Occorre preliminarmente evidenziare che le comunità di apprendimento online costituiscono ambienti ricchi di opportunità per l'attivazione delle diverse dimensioni della prosocialità identificate da Caprara. Così come nel mondo fisico, all'interno di questi spazi digitali, gli studenti possono manifestare comportamenti di aiuto attraverso la condivisione di risorse cognitive e materiali didattiche, offrire conforto emotivo mediante il supporto ai pari in difficoltà, e sviluppare capacità empatiche attraverso la condivisione di narrazioni ed esperienze degli altri membri della comunità. La natura asincrona e testuale della comunicazione online può inoltre favorire processi di riflessione più approfonditi sugli stati emotivi altrui, potenzialmente amplificando le opportunità di sviluppo della competenza empatica (Preece, 1999).

Dal punto di vista della teoria dell'apprendimento sociale, le comunità online rappresentano ecosistemi particolarmente efficaci per l'implementazione di sistemi di rinforzo positivo dei comportamenti prosociali. Le strutture partecipative tipiche di questi ambienti, caratterizzate da meccanismi di feedback immediato, sistemi di riconoscimento sociale come reputazione e badge, e dinamiche di visibilità pubblica

dei contributi individuali, creano un sistema strutturato di rinforzi che può favorire la ripetizione e il consolidamento di condotte collaborative e altruistiche. Come documentato da ricerche nel campo del Computer-Supported Collaborative Learning (Stahl et al., 2006), la presenza di feedback positivi da parte dei pari incrementa significativamente la motivazione a contribuire costruttivamente alle attività comuni e a fornire supporto agli altri membri della comunità.

Le comunità di apprendimento online si affermano inoltre come contesti privilegiati per l'apprendimento osservazionale descritto da Bandura (1986).

I modelli di comportamento prosociale sono resi visibili e accessibili dalla tracciabilità delle interazioni digitali, consentendo ai membri meno esperti di osservare e successivamente imitare le strategie di aiuto, le modalità di supporto emotivo e le pratiche collaborative adottate dai membri più competenti.

Quando i modelli osservati sono percepiti come simili a sé e quando le conseguenze positive dei loro comportamenti prosociali sono rese esplicite attraverso meccanismi di riconoscimento sociale (Schunk & Hanson, 1985) tale processo di modelling risulta particolarmente efficace.

Particolarmente rilevante appare il ruolo di questi ambienti nello sviluppo delle convinzioni di autoefficacia prosociale, elemento centrale nella teorizzazione di Bandura (2001). Le comunità online offrono infatti molteplici occasioni di sperimentazione guidata di comportamenti di aiuto in un contesto caratterizzato da un livello di rischio sociale percepito potenzialmente inferiore rispetto agli ambienti face-to-face, grazie alla possibilità di gestire con maggiore controllo la propria presentazione di sé e di modulare gradualmente il proprio livello di coinvolgimento. Le esperienze di successo nell'offerta di supporto ai pari, amplificate dal feedback positivo della comunità, contribuiscono al rafforzamento delle credenze individuali rispetto alla propria capacità di agire efficacemente in contesti interpersonali, incrementando così la probabilità di future manifestazioni di comportamento prosociale sia online che offline (Caprara et al., 2012).

Secondo la tassonomia di Carlo e Randall, le comunità di apprendimento online favoriscono prevalentemente forme di prosocialità altruistica e reattiva. La natura volontaria della partecipazione e l'assenza di vincoli di reciprocità immediata, caratteristici di molte di queste comunità, fanno ipotizzare che i comportamenti di

aiuto siano frequentemente motivati da orientamenti genuinamente altruistici piuttosto che da aspettative di ricompense tangibili. Contemporaneamente, la struttura dialogica e la natura problem-solving di molte interazioni favoriscono comportamenti prosociali reattivi, attivati dalla percezione esplicita dei bisogni di supporto espressi dai membri della comunità. La possibilità di contributi anonimi o pseudonimi può inoltre facilitare l'emergere di comportamenti prosociali anonimi, liberati dalle aspettative di riconoscimento sociale (Kollock, 1999).

Infine, dal punto di vista dello sviluppo morale, le comunità di apprendimento online possono fungere da laboratori etici nei quali i partecipanti negoziano collettivamente norme prosociali, sperimentano dilemmi morali relativi alla condivisione della conoscenza e alla distribuzione delle risorse cognitive, e sviluppano progressivamente capacità di autoregolazione della propria condotta digitale in direzione prosociale. La co-costruzione di culture partecipative orientate al bene comune richiede infatti l'interiorizzazione di principi morali quali l'equità, la reciprocità e la responsabilità verso il collettivo, processi che trovano nelle comunità online spazi di elaborazione e sedimentazione particolarmente significativi (Jenkins et al., 2009).

2.3 Intelligenza emotiva e lo sviluppo delle competenze relazionali

L'analisi del ruolo delle comunità di apprendimento online nello sviluppo della prosocialità evidenzia come la qualità delle interazioni sociali, sia in contesti face-to-face che digitalmente mediati, dipenda in misura significativa dalla capacità degli individui di riconoscere, comprendere e gestire efficacemente le proprie emozioni e quelle altrui.

Come precedentemente evidenziato nella discussione del modello di Caprara, l'empatia rappresenta la dimensione più complessa e completa della prosocialità, richiedendo una profonda capacità di sintonizzazione affettiva con gli stati emotivi altrui. Tale competenza empatica si pone all'interno di un costrutto più ampio e articolato, quello dell'intelligenza emotiva, che rappresenta il fondamento delle competenze relazionali indispensabili per attuare interazioni sociali significative e

per l'attivazione di comportamenti prosociali efficaci in molteplici contesti di apprendimento e sviluppo.

Per comprendere fino in fondo il ruolo dell'intelligenza emotiva nei processi di apprendimento e nelle dinamiche sociali, occorre partire dalla definizione di emozione. Le emozioni sono identificabili secondo l'Enciclopedia Treccani (2023), in un insieme complesso di risposte e modifiche fisiologiche scatenate da eventi-stimolo rilevanti, che possono derivare da fonti interne, come pensieri o sensazioni corporee, o da influenze esterne, come le azioni di altre persone o gli eventi dell'ambiente circostante. Quindi gli stimoli derivati da tali fonti interne o esterne innescano una serie di reazioni a livello del sistema nervoso, configurando risposte emotive che coinvolgono cambiamenti fisici – tra cui variazioni nella frequenza cardiaca, nella temperatura corporea, nelle espressioni facciali, nell'attivazione muscolare e nel livello di ossigeno nel sangue – ma anche aspetti cognitivi cruciali. Si afferma come elemento chiave l'*appraisal*, ovvero la valutazione immediata della natura dello stimolo, che stabilisce se questo sia percepito come positivo o negativo, influenzando direttamente la generazione di una reazione emotiva e dando luogo a un impulso di avvicinamento o allontanamento.

Ma tornando alla definizione del termine "emozione", questo trae origine dal latino "emovere," che significa letteralmente "muovere fuori," con ciò volendo sottolineare che il potere delle emozioni consta nel modificare lo stato emotivo consueto dell'individuo.

Nel corso del tempo la letteratura scientifica è andata incontro ad un'evoluzione significativa sulle teorie delle emozioni.

Una prima prospettiva, avanzata da James (1884), suggeriva che suggerendo che le emozioni fossero una risposta automatica a cambiamenti registrati a livello corticale e che dunque le reazioni somatiche precedessero la coscienza emotiva.

In netto contrasto con questa visione vi era la teoria cognitivo-attivazionale (Schachter e Singer, 1962) secondo la quale le emozioni erano il risultato dell'interazione di due componenti distinte: una fisiologica e una cognitiva.

Secondo la teoria neuroculturale, erano state identificate sei emozioni primarie comuni a tutte le culture (Ekman, 2007), mediante l'analisi dei movimenti muscolari del volto: gioia, tristezza, rabbia, sorpresa, paura e disgusto.

Tali emozioni primarie, dipendenti direttamente dagli istinti umani, erano facilmente riconoscibili attraverso espressioni facciali universali, e si distinguevano dalle emozioni secondarie – come la vergogna o la gelosia – che richiedevano una maggiore elaborazione cognitiva e sono influenzate dal contesto interpersonale e culturale in cui si sviluppa l'individuo.

La prospettiva darwiniana, inoltre, attribuiva alle emozioni un significato evolutivo fondamentale necessario per la sopravvivenza della specie umana. Ad esempio, la paura segnala pericoli imminenti e prepara l'organismo all'azione, mentre la tristezza permette di elaborare perdite e lutti.

Le emozioni svolgono tre funzioni fondamentali: attivano il sistema nervoso per preparare l'individuo all'azione, servono da mezzo di comunicazione interno ed esterno e informano l'individuo sul proprio stato emotivo, influenzando i processi decisionali.

Indipendentemente dall'orientamento teorico adottato per spiegare l'origine delle emozioni – dalla prospettiva differenziale, che sostiene l'innatismo delle emozioni, all'approccio della differenziazione, che postula lo sviluppo delle emozioni in risposta a cambiamenti cognitivi, sociali e cerebrali – la competenza emotiva costituisce un punto nodale cruciale per comprendere e gestire le emozioni nelle relazioni sociali (Grazzani & Gavazzi, 2010).

La competenza emotiva è stata definita come "la capacità di stabilire, mantenere e modificare le proprie relazioni in modo valido e adeguato rispetto ai propri bisogni e al contesto di appartenenza" (Gordon, 1989, p. 319), sottolineando l'importanza delle conoscenze e delle abilità comportamentali all'interno di questo costrutto.

Saarni (1999) ha individuato e distinto gli elementi costitutivi della competenza emotiva, tra cui la consapevolezza delle proprie emozioni, la capacità di comprendere le emozioni altrui, la padronanza del lessico emotivo, il senso di empatia, la capacità di distinguere il vissuto emotivo personale dall'espressione visibile, l'abilità di affrontare emozioni negative tramite strategie di autoregolazione, la consapevolezza del ruolo delle emozioni nella struttura delle relazioni e il senso di autoefficacia emotiva.

La competenza emotiva, caratteristica che può essere acquisita e sviluppata, è strettamente connessa al concetto di intelligenza emotiva.

Il termine "intelligenza emotiva" compare per la prima volta nell'articolo di Salovey e Mayer (1990) "Emotional Intelligence," e con lo stesso si vuole intendere un aspetto fondamentale dell'intelligenza umana strettamente legato alla capacità di riconoscere e gestire le emozioni proprie e altrui.

L'intelligenza emotiva (Goleman, 2015), intesa nei termini sopra indicati, racchiude in sé elementi quali l'autocontrollo, la perseveranza, l'empatia, l'attenzione verso gli altri e la capacità di auto-motivarsi. Un elemento chiave dell'intelligenza emotiva è il riconoscimento della necessità di un dialogo equilibrato tra ragione ed emozione, complementarità fondamentale per comprendere il ruolo cruciale dell'empatia nel decodificare il comportamento altrui, comprenderne lo stato emotivo e sviluppare relazioni significative. Le emozioni (Goleman, 2015), non ostacolano i processi di educazione, comunicazione, apprendimento e valutazione, ma ne fanno parte integrante e svolgono un ruolo fondamentale nello sviluppo cognitivo.

Goleman (2004) ha individuato un modello di cinque competenze emotive e sociali educabili e tra le stesse ha distinto, la consapevolezza di sé, che implica la conoscenza delle proprie emozioni e sentimenti utilizzata per prendere decisioni, il dominio di sé, ovvero la gestione efficace delle proprie emozioni, la motivazione, intesa come capacità di mantenere l'efficienza nonostante insuccessi e frustrazioni, l'empatia, quale percezione e comprensione dei sentimenti altrui, e le abilità sociali, ossia la capacità di gestire le emozioni nelle relazioni e interagire con gli altri in modo fluido.

La relazione tra intelligenza emotiva e benessere relazionale trova conferma empirica nello studio longitudinale di Harvard sulla felicità, durato 75 anni e condotto su 724 persone. Come riportato dallo psichiatra Robert Waldinger (Waldinger, & Schulz, 2023), la ricerca ha dimostrato che ciò che rende davvero felici e sane le persone sono le relazioni buone, solide e durature, alla base delle quali si trova inevitabilmente l'empatia. L'empatia rappresenta la competenza che permette di comprendere i punti di vista altrui e di stabilire connessioni significative con le persone, creando relazioni positive e durevoli, costituendo il fondamento da cui scaturiscono tutte le altre competenze relazionali.

Il termine "empatia" viene coniato da Titchener nel 1909 traendo origine dalla parola tedesca "einfühlung" (sentire dentro), e utilizzata con un intento differente

da quello in uso oggi, volendo originariamente indicare la comprensione del godimento estetico.

È necessario a tal fine considerare che Lipps (1903) nell'elaborare la sua teoria dell'empatia estetica (*Einfühlung*), sosteneva che il piacere derivante dall'osservazione di un oggetto o di un'azione altrui non ha origine nell'oggetto stesso, ma nel soggetto osservatore, con ciò anticipando quella prospettiva secondo cui quando osserviamo il gesto di un'altra persona, attiviamo un processo empatico attraverso cui ci proiettiamo nell'altro, immedesimandoci in ciò che sta provando in un processo di partecipazione emotiva, affettiva e cognitiva.

L'empatia si esplica in due forme principali: l'empatia affettiva o emotiva, che rappresenta la capacità di rispondere agli stati emotivi dell'altro, e l'empatia cognitiva, che consente di comprendere il punto di vista e lo stato emotivo dell'altro basandosi su ciò che pensa e sente.

Al fine di innescare il processo empatico è necessario che il soggetto individui le proprie emozioni e sappia comunicarle attraverso un linguaggio verbale o non verbale, comprendendo appieno le emozioni sperimentate e modulandole attraverso i pensieri e i comportamenti (De Giuseppe, 2023).

L'empatia si afferma come pilastro della comunicazione assertiva quale elemento fondamentale per il benessere individuale e collettivo.

La comunicazione assertiva indica la capacità di esprimere chiaramente ed efficacemente le proprie emozioni e opinioni, senza prevaricare né essere prevaricati, e costituisce una caratteristica del comportamento comunicativo che può essere appresa attraverso specifici percorsi di formazione (Baggio, 2013).

Il termine "assertività" deriva da "assertivo," che significa affermativo o positivo, e si pone come obiettivo tra le altre cose di sottolineare l'importanza di affrontare situazioni problematiche con un'impostazione risoluta e costruttiva, evitando conflitti e aggressione. Il concetto ha radici nella psicologia comportamentale: Wolpe, nel 1958, utilizzò il termine "anassertività" riferendosi all'incapacità delle persone di esprimersi efficacemente a causa dell'ansia, mentre Libet e Lewinsohn (1973) definirono l'assertività come "la capacità di utilizzare, in ogni contesto relazionale, modalità di comunicazione che rendono altamente probabili risposte positive dell'ambiente e riducono la possibilità di quelle negative." La competenza

assertiva comprende dimensioni multiple, tra cui la capacità di esprimere e ricevere approvazioni, di esprimere disapprovazioni in modo rispettoso, di difendere i propri diritti, di risolvere problemi e soddisfare i propri bisogni, di stabilire relazioni efficaci e di gestire costruttivamente i conflitti (Galeazzi, 1994; Giusti e Testi, 2006).

L'importanza di sviluppare queste competenze ha portato all'elaborazione del concetto di "alfabetizzazione emozionale" (Ricci, 2021), intesa come necessità di educare bambini e adolescenti alle competenze sociali ed emozionali, inducendoli a riconoscere i sentimenti e costruire un vocabolario per la loro esternalizzazione. Educare alle emozioni significa superare una visione statica dell'educazione, in cui si fanno prevalere solo gli aspetti cognitivi a discapito di quelli emozionali, e favorire una pratica educativa che consideri nel suo insieme intelletto ed emozioni (Buccolo, 2019). La convinzione condivisa è che l'intervento debba essere precoce, poiché l'educazione nel periodo infantile pone le basi per un completo e armonico sviluppo sociale. La famiglia, la scuola e le altre organizzazioni rappresentano ambiti educativi chiamati a collaborare per favorire nell'individuo lo sviluppo dell'intelligenza emotiva, intesa quale capacità di monitorare le proprie e le altrui sensazioni, distinguendo tra diversi tipi di emozioni e usando queste informazioni per canalizzare pensieri ed azioni (Buccolo, 2019). L'educazione emotiva non deve configurarsi come una disciplina a sé stante, ma come una competenza trasversale integrata nelle diverse aree formative.

Durante l'apprendimento, gli studenti possono provare emozioni che hanno effetti significativi sulla performance, a seconda della loro valenza positiva o negativa. Le emozioni positive possono aumentare l'interesse, incrementare la motivazione, facilitare la memorizzazione, aiutare a valutare positivamente il valore dell'attività, attivare strategie di apprendimento flessibili, creative e profonde e promuovere l'autoregolazione dell'apprendimento (Serio, 2019). Le emozioni negative, invece, potrebbero indebolire i processi cognitivi, causare demotivazione, disinteresse, aumentare lo stress, generare impotenza appresa, frustrazione e ansia da prestazione. Il concetto di *warm cognition* elaborato da Lucangeli (2019) sottolinea come la motivazione e la disposizione a imparare nuove nozioni funzionino meglio quando lo studente associa il momento di apprendimento a emozioni positive.

Parallelamente, emerge una rielaborazione del concetto di errore, che non deve più essere associato al fallimento e a una valutazione negativa, ma metabolizzato dallo studente come un'occasione di crescita. Sbagliare deve significare poter migliorare, trovando una nuova soluzione insieme all'insegnante, così da associare anche il momento dell'errore a un'emozione positiva, quello che Montessori (1949) ha definito "signor errore." Questo approccio richiede la formazione di educatori emotivamente competenti, professionisti della crescita educativa che abbiano consapevolezza dell'importanza degli aspetti relazionali nei processi formativi e che siano in grado di integrare dimensioni cognitive ed emotive nell'azione educativa (Buccolo, 2019).

In conclusione, perché sia possibile la costruzione di comunità di apprendimento, sia tradizionali che online, caratterizzate da interazioni prosociali autentiche e significative si rende necessario lo sviluppo dell'intelligenza emotiva e delle competenze relazionali ad essa associate riconoscendolo come elemento fondamentale non solo per il benessere individuale, ma collettivo.

La sintonizzazione affettiva e la comunicazione efficace si impongono, come evidenziato nel modello di Caprara, alla base dei comportamenti prosociali più evoluti, per i quali è richiesto come prerequisito essenziale la capacità di riconoscere, comprendere e gestire le emozioni proprie e altrui costituisce il prerequisito essenziale.

2.4 Il Concetto di soft skills: classificazione e rilevanza nei virtual learning environments (VLE)

La crescita dell'intelligenza emotiva e delle competenze relazionali ad essa associate costituisce un punto di partenza non solo per il benessere individuale, ma anche per la costruzione di comunità di apprendimento, sia tradizionali che online, capaci di interazioni prosociali autentiche e significative.

La capacità di riconoscere, comprendere e gestire le emozioni proprie e altrui costituisce il prerequisito essenziale per quella sintonizzazione affettiva e quella comunicazione efficace che, come evidenziato nel modello di Caprara, stanno alla base dei comportamenti prosociali più evoluti. Tuttavia, l'intelligenza emotiva non

costituisce l'unica competenza utile per affrontare con successo le sfide degli ambienti di apprendimento contemporanei, particolarmente quelli caratterizzati da mediazione tecnologica.

Accanto alle competenze emotive e relazionali, si afferma la necessità di sviluppare un ventaglio più esteso di competenze trasversali – comunemente definite *soft skills* – che comprendono dimensioni cognitive, comunicative, collaborative e meta-cognitive indispensabili per un efficace apprendimento negli ambienti digitali. Mentre l'intelligenza emotiva fornisce le fondamenta per relazioni interpersonali significative, le *soft skills* rappresentano l'architettura complessa che consente agli individui di navigare efficacemente nei contesti di apprendimento mediati dalla tecnologia, adattandosi alle loro specificità e trasformando le potenzialità offerte dai Virtual Learning Environments in concrete opportunità di crescita personale e collettiva.

Nel panorama internazionale l'assenza di un linguaggio comune costituisce un ostacolo significativo nello sviluppo delle *soft skills*, poiché esistono diverse denominazioni, definizioni e modi di classificarle a livello internazionale (Cinque, 2016).

Le organizzazioni internazionali e i progetti di ricerca hanno proposto nel tempo diverse classificazioni delle *soft skills* o competenze affini, ciascuna con peculiarità e focus specifici.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 1993) introduce il concetto di *Life Skills* (abilità di vita), andando a definirle come un insieme di competenze psicosociali che includono il processo decisionale e la risoluzione dei problemi, il pensiero creativo e critico, le abilità comunicative e interpersonali, l'autoconsapevolezza ed empatia, nonché la gestione delle emozioni e dello stress. Tale definizione mette in evidenza la dimensione olistica delle competenze necessarie per affrontare efficacemente le sfide della vita quotidiana, andando in particolare a porre l'accento sugli aspetti psicologici e relazionali.

In ambito nazionale, l'Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (ISFOL, 1998) ha elaborato tra il 1994 e il 1998 il concetto di *Competenze Trasversali*, andandole ad identificare in tre macro-categorie: competenze utili per identificare la natura dell'ambiente e del compito,

principalmente di natura cognitiva; competenze per relazionarsi con persone e problemi, che includono abilità sociali e interpersonali, competenze emotive, stili cognitivi e comportamentali, nonché abilità comunicative; e competenze per affrontare il compito e l'ambiente, quali la capacità di fissare obiettivi, sviluppare strategie e implementare piani d'azione. Risulta evidente da tale modello la natura processuale e contestuale delle competenze trasversali, evidenziando la loro applicabilità in contesti professionali differenziati.

Una differenziazione concettuale fondamentale tra *Hard Skills* e *Soft Skills* è elaborata da Cimatti (2016) per il quale mentre le prime indicano le capacità tecniche specifiche necessarie per svolgere un particolare compito o attività, le seconde si riferiscono a competenze personali trasversali – che includono la comunicazione, la socialità e la capacità di lavorare in squadra – utilizzabili in qualsiasi contesto lavorativo poiché riguardano prevalentemente le relazioni interpersonali e la gestione di situazioni complesse.

L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD, 2005) parla invece di *Competenze Chiave*, riconducendole a tre dimensioni interconnesse che vanna dalla capacità di usare strumenti in modo interattivo, includendo linguaggio, simboli, testi, conoscenza, informazioni e tecnologia, all'abilità di interagire in gruppi socialmente eterogenei, attraverso la capacità di relazionarsi, cooperare, lavorare in team e gestire conflitti; e per ultimo la competenza di agire in maniera autonoma, gestendo piani di vita, difendendo e facendo valere diritti, interessi e bisogni personali.

L'Unione Europea (European Parliament and Council, 2006) ha adottato il framework delle *Key Competences for Lifelong Learning* (Competenze chiave per l'apprendimento permanente), ed ha identificato otto competenze fondamentali.

Le stesse sono espressamente indicate e prevedono la comunicazione nella madrelingua e in lingue straniere, la competenza matematica e in scienze e tecnologia, la competenza digitale, la capacità di imparare a imparare, le competenze sociali e civiche, il senso di iniziativa e imprenditorialità, e la consapevolezza ed espressione culturale.

Le Competenze chiave per l'apprendimento permanente successivamente sono state aggiornate nel 2018, con l'intento di sottolineare la necessità di preparare i

cittadini europei ad affrontare le sfide di una società in rapida evoluzione, affannata da problemi di complessità crescente e portata all'innovazione tecnologica continua.

Assume particolare rilevanza l'esigenza l'inserimento, da parte dell'Unione Europea, dell'abilità di "imparare a imparare" tra le competenze chiave.

Tale meta-competenza è identificabile come la capacità di persistere nell'apprendimento, organizzando il proprio processo di acquisizione delle conoscenze sia individualmente che in gruppo, a seconda delle proprie necessità, e includendo la consapevolezza del proprio metodo di apprendimento e dei propri bisogni formativi (European Parliament and Council, 2006).

Le soft skills rappresentano una combinazione dinamica, poiché soggette a trasformazione, di abilità cognitive e meta-cognitive, interpersonali, intellettuali e pratiche, che aiutano le persone ad adattarsi e a comportarsi positivamente per affrontare efficacemente le sfide della vita professionale e quotidiana (Cinque, 2016).

In virtù di tale natura composita e dinamica le soft skills si affermano come particolarmente rilevanti non solo in prospettiva dell'occupabilità lavorativa, ma anche per lo sviluppo olistico della persona in una prospettiva di lifelong learning. Le stesse si affermano e caratterizzano per la loro trasferibilità ovvero esse sono concettualizzate come competenze trasferibili da un lavoro all'altro, da un'azienda all'altra, e da un settore economico all'altro (Robles, 2012).

Includono inoltre le meta-competenze, ovvero la capacità di lavorare sulle competenze stesse, di riformularle e di trasferirle da un campo all'altro, anche dall'apprendimento informale a quello formale (Cinque, 2016).

Per quanto concerne i curricula degli studenti a livello universitario, l'unione Europea ha richiesto lo sviluppo delle soft skills al fine di allinearli alle richieste del mercato del lavoro e alle esigenze di una cittadinanza attiva e consapevole.

Al fine di poter sviluppare le soft skills si rendono necessarie attività di apprendimento formale, non formale e informale e il ricorso ad approcci pedagogici che vadano oltre la tradizionale trasmissione di contenuti.

Per sviluppare queste competenze, l'insegnamento da solo non è sufficiente; è necessario anche un ambiente appropriato che favorisca l'apprendimento

esperienziale, la collaborazione, la riflessione critica e l'autovalutazione (Cimatti, 2016).

Si rende necessario, inoltre, un sistema di valutazione adeguato che superi la tradizionale concezione della valutazione come mero strumento di misurazione e certificazione degli apprendimenti, ma che venga inteso come valorizzazione dell'individuo e delle sue capacità.

Secondo questa prospettiva, dunque, l'obiettivo fondamentale della valutazione è quello di diventare uno strumento di apprendimento che aiuti lo studente ad autoregolare il proprio processo formativo (Trincherò, 2018). La valutazione periodica formativa assume, pertanto, un ruolo cruciale, poiché fornisce agli studenti informazioni continue sul loro progresso e sulle aree di miglioramento.

Secondo Trincherò (2018) l'efficacia della strategia didattica negli ambienti digitali risiede nell'adozione della *valutazione formante* (assessment as learning), intesa come evoluzione della valutazione formativa (assessment for learning) che rifiuta la prospettiva limitata della valutazione sommativa (assessment of learning).

La valutazione formante costituisce un processo che somma integrando inscindibilmente l'apprendimento e la valutazione, si tratta di un processo che trasforma il momento valutativo stesso in un'occasione di apprendimento oltre che di verifica degli apprendimenti acquisiti.

In tal modo lo studente assume un ruolo di agente attivo che connette i momenti di apprendimento e di valutazione, rendendosi coinvolto e critico nell'assegnare senso alle informazioni ricevute.

Ancora, si configura come un processo regolatorio, attivato dalla metacognizione, attraverso il quale lo studente monitora personalmente e sistematicamente cosa sta imparando mediante prove frequenti e sistematiche, utilizzando il feedback derivante da tale monitoraggio per operare aggiustamenti, adattamenti e cambiamenti nella propria comprensione (Trincherò, 2018).

Il feedback si pone alla base del processo di valutazione formativa per cui l'informazione può essere data o acquisita dallo studente per migliorare la propria performance quando essa dimostra un gap rispetto all'obiettivo di apprendimento predeterminato (Hattie & Timperley, 2007).

Hattie e Timperley attraverso il proprio modello identificano tre livelli del feedback efficace: il *feed up*, che chiarisce gli obiettivi di apprendimento; il *feedback* propriamente detto, che fornisce informazioni sulla performance attuale; e il *feed forward*, che indica i passi successivi per il miglioramento.

Negli ambienti online, il processo di valutazione e assegnazione di feedback assume caratteristiche peculiari che richiedono attenzione specifica nella progettazione didattica.

L'uso di determinati software per la didattica, come Google Classroom o altre piattaforme LMS (Learning Management System), varia in maniera significativa lo scambio di feedback tra studenti e insegnanti, e può favorire la valutazione formativa a seconda delle scelte pedagogiche compiute dal docente (Grion & Restiglian, 2019).

L'osservazione da parte di docenti e tutor, l'autovalutazione (self-assessment), la valutazione tra pari (peer assessment) e l'uso di strumenti digitali per il monitoraggio continuo dei progressi, sono alcuni dei metodi di valutazione utilizzati negli ambienti virtuali.

È evidente che in tale contesto le competenze dell'e-tutor assumono un ruolo centrale al fine di implementare efficacemente la valutazione formante negli ambienti virtuali.

Tra le competenze richiesta vi è la capacità di fornire supporto ai discenti nella fruizione dei materiali didattici, nell'acquisizione di indipendenza nell'affrontare il percorso formativo, nella collaborazione con gli altri studenti, e nella ricezione e comprensione di feedback valutativi (Trentin, 2004).

L'e-tutor si pone come obiettivo quello di facilitare la costruzione di significato e promuovere l'autonomia nell'apprendimento, agendo come mediatore tra gli obiettivi formativi, i contenuti disciplinari e i progressi degli studenti.

Il tutor deve assumere per gli allievi il compito di guida durante il processo di appropriazione di una metodologia di apprendimento differente rispetto a quella tradizionale, in modo che il soggetto padroneggi e conduca autonomamente il proprio percorso formativo (Calvani et al., 2010).

Tale funzione di scaffolding si rivela particolarmente importante negli ambienti virtuali, dove l'assenza della compresenza fisica richiede uno sforzo strategico

specifico teso a mantenere la motivazione, l'engagement e il senso di appartenenza alla comunità di apprendimento.

L'e-tutor può fornire inoltre supporto ai docenti per la produzione ed erogazione di metodi e materiali per la valutazione, contribuendo alla progettazione di strumenti valutativi allineati con gli obiettivi formativi e adatti alle caratteristiche degli ambienti digitali e agendo in maniera personalizzata alle esigenze degli studenti.

Questa multidimensionalità del feedback fornito dagli e-tutor riflette la complessità della funzione tutoriale negli ambienti online, che richiede competenze pedagogiche, tecnologiche, comunicative e relazionali integrate, per cui è ipotizzabile che sussista una differenziazione di obiettivi di feedback con focus sul compito, sul processo di apprendimento e sulla sua autoregolazione (Romiti et al., 2023).

I momenti valutativi costituiscono occasioni privilegiate del percorso accademico in cui lo studente è chiamato a mettere in gioco le proprie risorse per conseguire un risultato visibile e significativo. Attraverso la valutazione formante, si ottengono diversi benefici che contribuiscono allo sviluppo delle soft skills.

L'efficacia della valutazione formante risiede nella sua capacità di promuovere l'attivazione cognitiva, ovvero la capacità di recuperare e utilizzare le risorse cognitive dello studente – conoscenze, abilità, capacità, atteggiamenti e credenze – per dare significato alle nuove informazioni (Trinchero, 2018).

Occorre tener presente che svolgere prove di valutazione frequenti e sistematiche promuove l'elaborazione profonda e significativa dei contenuti, poiché richiede agli studenti di attivare processi cognitivi complessi quali l'analisi, la sintesi, la valutazione critica e l'applicazione delle conoscenze in contesti nuovi (Trinchero, 2018). Inoltre, la valutazione formante chiarisce con precisione gli obiettivi di studio, indirizzando gli sforzi dell'allievo nelle direzioni desiderate e riducendo il carico cognitivo estraneo, ovvero quello non direttamente correlato agli obiettivi di apprendimento.

Infine, assume rilevanza il fatto che la prova di valutazione può consentire agli studenti, in particolare a quelli che ottengono risultati meno soddisfacenti, di rendersi conto della reale efficacia delle proprie strategie di apprendimento, fenomeno noto come *testing effect* (Roediger & Karpicke, 2006). Le prove

facilitano inoltre il transfer degli apprendimenti, soprattutto se richiedono all'allievo di applicare le stesse risorse cognitive in diversi contesti operativi.

Il ciclo ideale di valutazione formante si basa su un processo ricorsivo che alterna esperienza, riflessione e nuova esperienza con livelli di difficoltà crescenti (Trincherò, 2018). Questo modello prevede una prima fase di esperienza, nella quale lo studente affronta la risoluzione di un problema o una consegna specifica; una fase di riflessione, caratterizzata da un debriefing guidato dall'insegnante e supportato dal confronto con i pari; e una nuova fase di esperienza, nella quale vengono proposte consegne con difficoltà maggiore che richiedono di applicare quanto appreso nelle fasi precedenti. Questo approccio ciclico favorisce lo sviluppo di competenze meta-cognitive e la capacità di transfer, elementi fondamentali delle soft skills.

La massimizzazione del potenziale delle tecnologie digitali negli ambienti di apprendimento virtuale dipende in modo cruciale non dagli strumenti stessi, come tablet o dispositivi mobili, ma dalla strategia didattica che essi implementano (Trincherò, 2018). L'introduzione di tali tecnologie offre opportunità di apprendimento interessanti, ma queste non sono affatto automatiche. La questione centrale, quindi, non è se la tecnologia migliori l'apprendimento, ma quali strategie didattiche supportate dalle tecnologie servano a migliorare gli apprendimenti. Se un tablet viene usato solo come lettore di testi, il valore aggiunto è molto basso, e se non è inserito in un percorso strutturato di valutazione formante, può risultare persino distraente.

L'uso delle tecnologie in classe si dimostra particolarmente efficace se integrato nelle attività didattiche ordinarie per supportare i processi di elaborazione cognitiva, in particolare la costruzione di conoscenze attraverso il coinvolgimento cognitivamente attivo in situazioni di problem-solving guidato dal docente (Trincherò, 2018). Le tecnologie digitali massimizzano il potenziale della valutazione formante sfruttando diverse affordances specifiche degli ambienti digitali.

In primo luogo, le piattaforme digitali consentono di fornire feedback immediato e personalizzato. La macchina può offrire feedback immediati e affettivamente neutri, che hanno meno probabilità di essere percepiti come minacciosi per

l'immagine di competenza dello studente rispetto a quelli forniti dall'insegnante o dai pari (Trincherò, 2018). Un buon feedback computerizzato non deve limitarsi a indicare se la risposta è corretta o errata, ma deve spiegarne il perché e guidare lo studente a costruire la risposta corretta. Le situazioni ideali per questo tipo di feedback sono quelle in cui lo studente affronta problemi sfidanti, formulando ipotesi e costruendo soluzioni non scontate, in un contesto di apprendimento per scoperta guidata.

In secondo luogo, le tecnologie digitali facilitano il tracciamento sistematico dei progressi degli studenti, consentendo a docenti ed e-tutor di monitorare l'evoluzione degli apprendimenti nel tempo e di identificare tempestivamente eventuali difficoltà o lacune. Gli analytics di apprendimento (*learning analytics*) offrono dati importanti sui pattern di comportamento degli studenti, sui loro stili di apprendimento e sulle aree che necessitano di interventi di supporto mirati.

In terzo luogo, gli ambienti digitali rendono agevole la documentazione e la riflessione sugli apprendimenti attraverso strumenti come e-portfolio, diari di apprendimento digitali e strumenti di annotazione collaborativa. Questi strumenti sostengono lo sviluppo di competenze meta-cognitive e la capacità di autovalutazione, elementi centrali delle soft skills.

Infine, le tecnologie digitali facilitano la collaborazione e la valutazione tra pari attraverso forum di discussione, strumenti di co-editing, piattaforme per la peer review e ambienti di apprendimento collaborativo. Queste modalità di interazione promuovono lo sviluppo di competenze comunicative, collaborative e sociali, oltre a rafforzare la capacità di fornire e ricevere feedback costruttivi.

In conclusione, le soft skills sono identificabili con un costrutto complesso e multidimensionale che assume particolare rilevanza negli ambienti di apprendimento virtuali. La loro natura trasversale e trasferibile le rende competenze fondamentali non solo per l'occupabilità, ma anche per lo sviluppo personale e la cittadinanza attiva in una società caratterizzata da complessità crescente e rapidi cambiamenti. L'integrazione efficace delle soft skills negli ambienti virtuali richiede l'adozione di approcci pedagogici innovativi, tra cui la valutazione formante emerge come strategia particolarmente promettente. Il ruolo dell'e-tutor, come mediatore tra obiettivi formativi, tecnologie e studenti, risulta fondamentale

per ottimizzare il potenziale delle tecnologie digitali nella promozione delle soft skills. Le tecnologie digitali, se integrate in una strategia didattica coerente e supportate da competenze tutoriali adeguate, possono trasformare i *Virtual Learning Environments* in contesti di apprendimento ricchi e pregnanti, capaci di favorire non solo l'acquisizione di conoscenze disciplinari, ma anche lo sviluppo di quelle competenze trasversali indispensabili per affrontare le prove del XXI secolo.

CAPITOLO 3 Flipped Inclusion: un modello di progettazione esistenziale supportato dall'IA

3.1 La Flipped Inclusion come modello di progettazione esistenziale

Il modello *Flipped Inclusion*, sviluppato presso l'Università di Salerno dal gruppo di ricerca coordinato dal prof. Corona, rappresenta questa evoluzione paradigmatica, configurandosi come un approccio sistemico alla didattica inclusiva che richiede di pensare, problematizzare, rappresentare e implementare obiettivi, tematiche, modelli e progetti in modo trans-disciplinare, senza separare a monte ambiti di competenza pedagogici e tecnologici (Aiello, Corona & Sibilio, 2017).

Il modello Flipped Inclusion prevede alla base la ricorsività modulare ciclico-tassonomica, ripercorre tappe sequenziali organizzate attraverso circolarità progettuali, con vision top-down (Macro-progettazione inclusiva –e Meso-progettazione contestualizzata inclusiva) e nella modalità bottom-up (Micro-progettazione contestualizzata inclusiva).

Questo approccio sistemico si fonda su una concezione dell'inclusione non come adattamento o compensazione di deficit, ma come riconoscimento della diversità quale condizione ontologica strutturale della condizione umana, superando ogni forma di discriminazione e di marginalizzazione e individuando nelle differenze opportunità di riconoscimento e di arricchimento reciproco (Arduini, 2022).

Il modello si articola attraverso un ciclo ricorsivo identificato dall'acronimo EIPS (Esplorare, Ideare, Progettare, Sperimentare), che corrisponde biunivocamente a differenti livelli di progettazione: individuali, micro, meso e macro di contesto (Sibilio, 2017).

La FI è definita come modello di progettazione esistenziale in quanto si concentra sulla formazione integrale dell'identità della Persona e sulla sua capacità di agire nel mondo. I principi base per il quali la FI si afferma come modello esistenziale sono l'identità e la gestione emotiva, per cui la FI si rivolge al bisogno socio-psico-antropologico di arginare le complessità emotive e di educare a una modulazione consapevole delle emozioni. L'obiettivo è formare personalità capaci di autogestione consapevole per limitare derive emozionali e promuovere la co-costruzione di relazioni. Altro concetto fondamentale consiste nell'ontologia e ricostruzione del Sé, per cui la *progettazione esistenziale* mira alla formazione di identità plurali, flessibili e duttili al cambiamento. Ancora cruciale è il concetto di Qualità della Vita e Benessere, per cui la FI è orientata a una prospettiva proattiva di rivalutazione dei processi significativi per un *capability approach* prosociale e un Benessere Qualitativo dell'umanità. Questo approccio si allinea alla prospettiva dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*), che implica un adattamento progressivo alla qualità della vita ed infine essenziale è il supporto fornito dalle Logiche Computazionali e Sistemiche.

La FI, infatti, è profondamente supportata dall'applicazione di logiche computazionali e principi derivati dalla cibernetica e dalla teoria dei sistemi, che forniscono un quadro metodologico rigoroso e *intelligente* per affrontare la complessità. Il modello si avvale del pensiero computazionale (*computational thinking*) e di architetture algoritmiche, elementi fondamentali che sono alla base dei sistemi di IA moderni:

L'architettura macroprogettuale della FI in matrice EIPS segue un procedimento sistematico, una successione procedurale di funzioni di ciclica e sequenziale linearità, che ripercorre il pensiero computazionale. La FI utilizza la didattica semplessa, che si basa sulla decifrazione della complessità e sulla scomposizione di macro unità problematiche in sottoproblemi (come nell'approccio algoritmico). L'applicazione dei principi semplessi nelle quattro fasi (EIPS) permette di attivare funzioni di *decifrazione di complessità misurabili, elaborazione di dati, decisione tra opportunità e gestione creativa*.

L'integrazione dell'Intelligenza Artificiale nel modello Flipped Inclusion rappresenta un'evoluzione significativa che amplifica le potenzialità inclusive del

modello stesso, trasformando la tecnologia da semplice strumento operativo a risorsa abilitante per la personalizzazione dei percorsi di apprendimento e per la costruzione di progetti di vita significativi.

Tuttavia, questa integrazione richiede una riflessione pedagogica profonda che eviti il rischio di ridurre la complessità dell'umano a parametri algoritmici, mantenendo sempre centrale la dimensione esistenziale e relazionale dell'educazione.

Nella prospettiva della Flipped Inclusion, l'IA assume funzioni multiple che si intrecciano in modo sinergico. Nella didattica contemporanea, in cui la personalizzazione è divenuta una assoluta priorità, l'IA si configura come elemento chiave in varie direzioni: quella dell'utilizzo di algoritmi per adattare i contenuti agli utenti (piattaforme Khan Academy, Coursera e Duolingo), quella del supporto di chatbot educativi e assistenti virtuali, quella della creazione di materiali didattici (ChatGPT) e quella degli strumenti di analisi predittiva, che possono ad esempio contribuire a identificare studenti a rischio di abbandono scolastico. Questa capacità di adattamento dinamico consente di rispondere in tempo reale alle esigenze specifiche di ciascuno studente, modificando il livello di difficoltà, il formato di presentazione dei contenuti, i tempi di esposizione e le modalità di interazione in base alle risposte e ai progressi individuali.

Nel modello Flipped Inclusion, la personalizzazione non si limita agli aspetti puramente cognitivi dell'apprendimento, ma si estende alla dimensione emotiva, motivazionale e relazionale.

Questa attenzione alla dimensione affettiva dell'apprendimento si collega al concetto di *warm cognition* (Lucangeli, 2019), secondo cui la motivazione e la disposizione a imparare funzionano meglio quando lo studente associa il momento di apprendimento a emozioni positive.

L'IA può supportare lo sviluppo di competenze sociali e collaborative attraverso sistemi di tutoring intelligente che facilitano il lavoro di gruppo, suggeriscono strategie di comunicazione efficace, monitorano le dinamiche di interazione e intervengono per favorire una partecipazione equilibrata di tutti i membri del gruppo. Questi sistemi possono essere particolarmente utili per studenti con difficoltà nelle abilità sociali, fornendo scaffolding procedurale e feedback

contestualizzato che li aiuti a comprendere e padroneggiare le convenzioni dell'interazione sociale.

La Raccomandazione sull'Etica dell'Intelligenza artificiale, adottata dall'UNESCO il 23 novembre del 2023, evidenzia chiaramente il legame fra intelligenza artificiale e ambito dell'istruzione, sottolineando che l'intelligenza artificiale deve essere sviluppata e usata in modo tale da massimizzare i benefici per la diversità e l'inclusività, compresa la diversità culturale, salvaguardando la non discriminazione, promuovendo la libertà di espressione e raggiungendo la parità di genere.

L'implementazione efficace del modello Flipped Inclusion supportato dall'IA richiede lo sviluppo di specifiche competenze da parte di tutti gli attori del processo educativo. L'UNESCO ha sviluppato due framework di competenze per supportare l'integrazione dell'Intelligenza Artificiale nell'educazione, rivolgendosi a studenti e insegnanti, che sviluppino competenze critiche e pratiche per comprendere, usare e progettare con l'IA in modo etico e responsabile. Questi framework si concentrano su quattro competenze principali: mentalità incentrata sull'uomo, che incentiva gli studenti a comprendere e affermare la propria autonomia in relazione all'IA; etica dell'IA, che promuove l'uso responsabile, le pratiche sicure e l'etica nella progettazione; competenze tecniche per comprendere come funziona l'IA; e capacità di valutazione critica degli output e delle implicazioni dell'IA.

L'implementazione di questi framework rappresenta un passo fondamentale per garantire che l'intelligenza artificiale venga utilizzata in ambito educativo in modo etico, sicuro e inclusivo.

Il modello Flipped Inclusion supportato dall'IA rappresenta un cantiere pedagogico aperto, che richiede ricerca continua, sperimentazione rigorosa e riflessione critica costante. La sua efficacia dipenderà dalla capacità della comunità educativa di mantenere un approccio critico e riflessivo, che sappia cogliere le opportunità offerte dalla tecnologia senza perdere di vista i valori fondamentali dell'educazione: la dignità della persona, il riconoscimento della diversità, la promozione dell'autonomia, la costruzione di relazioni significative e la ricerca condivisa di senso e di pienezza esistenziale.

3.2 Le Soft Skills e la loro promozione tramite l'e-tutoring

Il modello Flipped Inclusion (FI) è intrinsecamente progettato per promuovere le competenze trasversali o socio-emotive (Soft Skills), considerate elementi centrali per la progettazione esistenziale e la gestione delle complessità contemporanee. L'integrazione e la promozione di tali competenze sono sostenute da una metodologia didattica avanzata denominata *Complex Blended Learning*, che incorpora elementi di e-Tutoring e cooperazione sistemica. La Flipped Inclusion non si limita all'acquisizione di mere informazioni, né conoscenze e abilità disciplinari, ma mira alla formazione completa di un'identità prosociale plurale-flessibile, capace di agire in modo sostenibile nei diversi contesti di vita.

Nel contesto del modello FI, le Soft Skills vengono suddivise per categoria e valutate in modo sistematico attraverso specifiche rubriche di valutazione. Esse si sviluppano in quattro dimensioni: Competenze Comunicative, Competenze Cognitive e Metacognitive, Competenze Sociali e Pro-sociali e, infine, Conoscenze e Abilità disciplinari (Hard Skills).

L'investimento formativo del modello pone particolare attenzione allo sviluppo della capacità di gestione emozionale e conflittuale. La FI si afferma proprio come approccio innovativo per la gestione delle emozioni e delle conflittualità, ponendo particolare enfasi sulla gestione consapevole delle emozioni e sull'autoregolazione, essenziali al fine di prevenire derive emotive quali l'ottundimento o l'inondazione emozionale. La promozione delle competenze prosociali empatiche implica una trasversalità d'azione che attraversa coinvolgendo intrinsecamente le competenze emotive. Il modello incide significativamente sugli stili di apprendimento, cognitivi e di attribuzione, favorendo una rimodulazione degli stili attributivi in chiave prosociale e promuovendo processi evolutivi di consapevolezza regolativo-emotiva finalizzati alla trasformazione della personalità verso competenze inclusivo-prosociali.

Il modello FI utilizza il *Complex Blended Learning* (apprendimento misto complesso) quale supporto tecnologico sistemico, spesso riconducibile alle funzioni dell'e-Tutoring e della facilitazione dei processi collaborativi. La FI si

avvale dell'uso strategico delle tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (ICT), integrando la presenza fisica con attività mediate digitalmente in quello che viene definito "aula aumentata".

Le piattaforme digitali e gli strumenti utilizzati agiscono come facilitatori impliciti (e-tutor tecnologici) delle interazioni e della co-costruzione di conoscenze. Tra questi si annoverano piattaforme e-learning per percorsi crossmediali di relazionalità sistemica e per la co-costruzione cooperativa di artefatti inter-semiotici multimediali. L'utilizzo di questi strumenti aiuta ed agevola i processi di negoziazione e mediazione, permettendo di organizzare sequenze strutturate di azioni, interazioni, collaborazioni e cooperazioni anche a distanza.

La promozione delle Soft Skills attraverso il contesto digitale si ottiene mediante una struttura cooperativa organizzata per livelli di complessità crescente: micro, meso, eso e macro-gruppo. All'interno di questa struttura, il modello FI prevede l'assegnazione di ruoli alternati che svolgono da meccanismi interni di auto-regolazione e supporto reciproco, essenziali per l'esercizio delle Soft Skills: Leader, Controllore, Facilitatore ed Elaboratore (Processor). Questi ruoli, attribuiti a rotazione, attivano un circuito interattivo di azioni co-responsabili e co-dipendenti, favorendo il decentramento emotivo e la flessibilità psicologica.

La flessibilità delle applicazioni digitali consente l'adattamento della piattaforma alle diverse abilità individuali e supporta la tracciabilità connettiva del lavoro svolto.

Un aspetto fondamentale per la promozione delle Soft Skills è rappresentata dall'assessment continuo, articolato in monitoring che avviene sia durante lo svolgimento del lavoro, sia processing, ovvero, alla conclusione delle attività. Questo processo si effettua attraverso schede di auto-valutazione (processing) e valutazione standardizzata (monitoring) che occupano ruolo, obiettivo e fase di lavoro.

La valutazione così articolata consente un'osservazione precisa, completa e sequenziale delle abilità sviluppate, incluse quelle sociali e prosociali.

Il sistema tecnologico effettua un monitoraggio sistematico dei progressi, assicurando la possibilità di autocorrezioni e la riprogrammazione degli interventi didattici di potenziamento al fine di poter affrontare le difficoltà emergenti.

Il feedback retroattivo e la riflessione critica sull'esperienza passata (Experiential Learning nella fase "Sperimentare") risultano cruciali per la regolazione della risposta emotiva e l'interiorizzazione degli apprendimenti.

Tuttavia, l'integrazione delle tecnologie digitali comporta anche potenziali criticità che meritano attenzione. L'uso eccessivo della tecnologia può causare forme di dipendenza, riducendo il potenziale critico e la capacità di pensiero autonomo.

Emergono inoltre problematiche relative alla privacy e alla sicurezza dei dati, che potrebbero essere oggetto di uso inappropriato (De Giuseppe & Corona, 2020).

L'impiego dell'Intelligenza Artificiale potrebbe limitare le capacità critiche (Bauman, 2006), di sintesi e di elaborazione autonoma dei contenuti da parte degli studenti. Sussiste inoltre la preoccupazione che l'integrazione dell'IA possa ridurre la qualità e la frequenza delle interazioni umane, impoverendo il rapporto docente-studente, o che l'IA finisca per sostituire docenti e studenti nei processi chiave anziché limitarsi a supportarli (l'obiettivo del presente contributo è proprio individuare strategie affinché l'IA supporti senza sostituire).

Ulteriori interrogativi riguardano la qualità dell'apprendimento: si potrebbe configurare un apprendimento superficiale, limitato all'acquisizione di informazioni, anziché un apprendimento profondo e trasformativo. Infine, si pone la questione dell'equità nell'accesso alle tecnologie: il divario digitale determina che alcuni abbiano accesso a risorse di apprendimento potenziate dall'IA mentre altri ne restano esclusi.

Per tali ragioni è necessario definire criteri chiari e raccordi con i principi fondamentali della cultura in cui la tecnologia stessa si colloca (Rivoltella & Rossi, 2019).

È il ruolo della pedagogia e dell'e-tutor, fondato su soft skills etiche e trasformativazionali, a determinare l'impatto positivo dell'IA sull'educazione. La gestione responsabile delle tecnologie intelligenti da parte dell'e-tutor, se orientata verso una logica di complementarizzazione sistemica dei potenziali individuali e di gruppo, può trasformare la crossmedialità generativa in un amplificatore virtuoso, capace di potenziare sia le capacità intrasoggettive (sviluppo delle risorse interne dell'individuo) sia quelle intersoggettive (miglioramento delle dinamiche relazionali e collaborative).

L'e-tutor, in questo contesto, si pone come mediatore strategico per valorizzare l'IA come strumento di empowerment, liberando gli studenti da logiche meramente compensatorie. L'IA va pertanto intesa come dispositivo strumentale la cui gestione richiede e al contempo promuove competenze umane avanzate da parte dell'e-tutor, in grado di garantire un'intelligenza artificiale affidabile e antropocentrica (De Giuseppe & Tornusciolo, 2024).

In conclusione, l'integrazione delle Soft Skills nel modello FI si realizza attraverso una metodologia sistemica e algoritmica (EIPS), mentre la loro promozione è garantita da un ambiente digitale che supporta la cooperazione strutturata e un continuo ciclo di riflessione e feedback (e-monitoraggio e auto-valutazione), trasformando l'apprendimento individuale in un processo collettivo di scoperta delle differenze e di potenziamento prosociale.

3.3 L'e-tutoring, il modello flipped inclusion e l'intelligenza artificiale: potenzialità e limiti di un'integrazione sistemica.

Il **modello Flipped Inclusion (FI)**, basato sul complex blended learning e volto alla promozione delle soft skills, si collega all'**e-tutoring** e all'**Intelligenza Artificiale (IA)** in un'ottica di complementarità dell'intero sistema e di accrescimento delle capacità umane. L'e-Tutoring, nello svolgimento della funzione di facilitatore e mediatore nei contesti digitali, rappresenta il **ponte umano e metodologico essenziale** per l'integrazione efficace dell'IA nel processo Flipped Inclusion.

Le piattaforme e gli strumenti tecnologici utilizzati nel modello FI – che creano l'Aula Aumentata e supportano le fasi EIPS (Esplorare, Ideare, Progettare, Sperimentare) – possono essere potenziati e supportati dall'IA. Quest'ultima va utilizzata come **dispositivo strumentale** in grado di supportare l'e-Tutor nella **personalizzazione avanzata** dei percorsi, offrendo feedback immediati, analizzando i progressi (e-monitoraggio) e personalizzando i contenuti per rispondere in tempo reale alle diverse abilità e stili attributivi degli studenti.

In tal senso, l'IA, non può essere inteso come un sostituto dell'e-Tutor, ma in tale scenario si afferma come un **co-agente** che automatizza i compiti di basso livello e

fornisce dati analitici complessi, consentendo così all'e-Tutor di concentrarsi sulla gestione emotiva, conflittuale e sul supporto metacognitivo di ordine elevato.

Viste secondo questa prospettiva le potenzialità dell'Intelligenza Artificiale applicata dagli e-tutor tramite il modello Flipped Inclusion si allineano alla visione di empowerment e ottimizzazione dei processi educativi.

L'IA può assicurare un assessment continuo e analizzare in tempo reale i dati raccolti dalle rubriche di valutazione e dalle interazioni digitali, permettendo all'e-tutor di riformulare gli interventi didattici in modo estremamente preciso, adattando la complessità e il *timing* dei compiti a ciascuno studente.

L'IA può adattare le azioni in base agli input in tempo reale e gestire situazioni complesse o *problem setting* in quella che è la fase cosiddetta dell'Ideare e supportare la co-costruzione di artefatti inter-semiotici, in grado così di mettere in comunicazioni situazioni diverse, nella fase Progettare, ampliando la portata del *Complex Blended Learning*.

L'IA inoltre è in grado di supportare l'etutor nelle decisioni, segnalando difficoltà emergenti o *pattern* di rischio sulla base del monitoraggio della tracciabilità connettiva. Fornisce anche feedback immediato e personalizzato agli studenti, incoraggiandoli ad aver fiducia nelle proprie capacità.

L'IA incoraggia gli studenti a sviluppare in modo indipendente competenze di problem solving, pensiero critico e creatività.

Ha in più il potenziale per superare alcune barriere fisiche o comunicative, offrendo supporti di accessibilità e mediazione linguistica, in modo da contribuire alla *mission* inclusiva del modello, promuovendo l'equità educativa.

Tutto ciò premesso, risultano evidenti tuttavia anche i rischi, legati all'eccessiva automazione e alle considerazioni etiche che occorre tenere in considerazione. Tra i pericoli evidenti, vi è il rischio che l'e-Tutor si affidi eccessivamente all'IA, in questo modo riducendo significativamente la qualità e la frequenza delle interazioni umane con gli studenti e limitando il rapporto docente-studente, il che comprometterebbe secondo la critica di Bauman ampiamente condivisa la gestione emozionale e prosociale con l'inevitabile calo della presenza umana.

L'utilizzo non indirizzato e mediato dell'IA può portare ad una limitazione della creatività e del pensiero critico degli studenti, con ciò favorendo la proposta di risposte predefinite o la conformità con modelli esistenti.

Inoltre, l'eccessiva dipendenza rischia di minare l'autodeterminazione degli studenti. L'automazione potrebbe favorire un approccio unico, conforme e generalizzato, in altre parole standardizzato, con ciò limitando la flessibilità e l'autonomia professionale del docente nella progettazione del curriculum.

Altro rischio o comunque limite significativo dettato dal ricorso all'IA consta nella raccolta sistematica di dati sensibili sugli stili di apprendimento, emozioni e *performance*, con ciò sollevando preoccupazioni per la privacy e la sicurezza dei dati (De Giuseppe & Corona, 2020). Inoltre, la trasparenza degli algoritmi utilizzati è un aspetto critico, poiché la loro non sufficiente chiarezza può portare a sfiducia e rendere difficile comprendere le decisioni prese.

La dipendenza da sofisticate risorse IA può esacerbare l'inequità nell'accesso alle tecnologie (divario digitale), contraddicendo l'obiettivo di inclusività. Inoltre, gli algoritmi possono incorporare pregiudizi impliciti, portando a decisioni ingiuste o discriminatorie nei confronti degli studenti.

Il successo del collegamento tra FI, e-Tutoring e IA dipende interamente dalla capacità dell'e-Tutor di agire come mediatore etico, assicurando che l'IA rimanga un dispositivo strumentale per l'amplificazione dei potenziali, e non diventi un elemento che erode l'autonomia e la profondità relazionale e cognitiva. È fondamentale che le istituzioni educative garantiscano che l'IA sia utilizzata in modo equo, trasparente e responsabile, preservando la dimensione umana dell'insegnamento

**SECONDA PARTE –
METODOLOGIA DELLA RICERCA**

Introduzione: aspetti metodologici

L'e-tutor si pone come facilitatore naturale del processo di inclusione sociale. Gli e-tutor non solo offrono supporto accademico, ma possono anche contribuire a realizzare comunità di apprendimento online che hanno come obiettivo l'equità, la democrazia e il miglioramento, riducendo l'isolamento e favorendo l'interazione tra studenti provenienti da contesti diversi.

Vale la pena notare che l'apprendimento efficace non è un'attività solitaria ma un'azione sociale e distribuita all'interno di un contesto (Ellerani, 2011), motivo per il quale la costruzione individuale della conoscenza si avvale di processi di interazione, negoziazione di significati e cooperazione con gli altri (Vygotsky 1966; Bruner 1996; Bransford et al. 1999, 2000; Benavides et al. 2010; Engeström 2001). In questo complesso ecosistema, la progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi assume un ruolo centrale. Così anche il ruolo degli e-tutor (Tornusciolo, Catalano et al, 2024), la cui funzione di mediazione trova un approccio metodologico e concettuale regolatorio e rigenerativo nel modello di Flipped Inclusion (De Giuseppe & Corona, 2016). La progettazione di questi ambienti ha come obiettivo quelli di eliminare le barriere sistemiche per gli studenti, in particolare quelli per i quali si registra maggiore vulnerabilità.

Il presente studio mira ad indagare l'efficacia del Protocollo di Intervento per l'eTutor sviluppato sulla base delle quattro fasi della matrice nella Flipped Inclusion (Esplorare - Ideare - Progettare - Sperimentare).

L'obiettivo preposto a questo protocollo è quello di suggerire una guida strutturata per superare la distanza percepita, facilitando un apprendimento che sia non solo permeante, ma profondamente personalizzato e inclusivo.

Lo stesso mira ad accrescere il coinvolgimento (De Giuseppe, Corona, 2020), l'autonomia e il successo formativo dello studente, riconoscendo e valorizzando le sue peculiarità. Ogni fase è stata scomposta in micro-processi dettagliati per indirizzare il supporto dell'e-tutor verso un approccio proattivo e maieutico, bilanciando il supporto algoritmico con un'attenzione sistematica alla relazione.

Nelle pagine seguenti si presenteranno la metodologia e gli elementi costitutivi della ricerca e verranno descritte le fasi e il piano della ricerca stessa che è stata realizzata presso l'Università telematica Giustino Fortunato di Benevento.

Di seguito verranno descritti: il problema, le ipotesi, le domande, gli obiettivi, il campione, le fasi e i tempi previsti, gli strumenti e i risultati.

Come precedentemente riferito, nella presente ricerca ci si è prefissati di verificare se attraverso l'applicazione da parte degli e-tutor di strumenti appositamente costruiti, come il protocollo di intervento elaborato sulla base del modello Flipped Inclusion, sia possibile facilitare e aumentare il livello di prosocialità ed inclusione auspicabile all'interno di un ambiente di apprendimento formale, quale quello accademico e specie telematico, come per l'appunto l'Università Giustino Fortunato, arginando di fatto il fenomeno del drop-out.

L'intento da cui si è partiti è stato quello di avviare, insieme ai tutor e studenti coinvolti, una riflessione su ciò che è necessario per riuscire nell'attivazione di una didattica realmente inclusiva, focalizzando l'attenzione sugli strumenti d'indagine e di monitoraggio, sulle competenze che l'e-tutor deve possedere e sulle pratiche che può attivare per realizzarla.

La ricerca è stata pensata per dar modo, a seguito dello studio dei risultati raggiunti, agli e-tutor in servizio, ma anche in formazione di riflettere sul proprio operato e sui diversi modi di agire per raggiungimento di quanto auspicato dalle normative europee in merito all'acquisizione delle competenze trasversali avvalendosi del modello di progettazione esistenziale Flipped Inclusion.

Il quadro che ne emerge vede l'inclusione non più un tema legato solo alla disabilità e ai bisogni educativi speciali ma, con una visione più ampia, riconduce il concetto di inclusione a come un processo che pone al centro la persona e la propria individualità come elemento costitutivo da valorizzare e non da contenere e ridurre. In tale contesto l'e-tutor si afferma come "educatore ibrido" capace di bilanciare il divario tra le competenze digitali e il bisogno umano di tutoraggio emotivo, supportato da un'attenzione costante alla dimensione umana e relazionale.

Capitolo 4: L'Architettura della ricerca: domande, ipotesi e approccio metodologico misto

4.1 Il significato e la giustificazione della ricerca

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (United Nations, 2015) ha posto come obiettivo l'acquisizione da parte degli studenti, entro il 2030, di competenze alfabetiche, di quelle specifiche e delle *soft skill* per promuovere un'educazione volta allo sviluppo e a uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla pace e alla non violenza e alla cittadinanza globale.

Le *Raccomandazione* del Consiglio europeo 2018 hanno richiesto lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente considerato pilastro europeo dei diritti sociali, rimarcando la necessità che ogni persona abbia “il diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi”.

Il sistema scolastico italiano, dunque, è chiamato a rivedere i propri obiettivi e a riformulare i processi formativi capitalizzando le esperienze acquisite e facendo proprie le innovazioni per favorire lo sviluppo economico e sociale del Paese. Diventa allora un passaggio fondamentale comprendere che nella formazione dell'uomo, nel processo di apprendimento non si può prescindere dal concetto di multimedialità, la quale non va intesa solo come un insieme di strumenti tecnici, ma come una dimensione culturale (Di Palma, Belfiore 2020).

Si tratta di un approccio costruttivistico per cui lo studente non è più il destinatario passivo di informazioni e di nozioni cognitivistiche, ma un protagonista partecipativo, dedito alla collaborazione con compagni ed insegnante, il cui ruolo diviene quello di facilitatore nella trasmissione e trasferimento della conoscenza.

La letteratura (Dettori & Letteri, 2025) suggerisce di adottare un approccio che bilanci competenze tecniche e riflessione etica, stimolando il pensiero critico e la comprensione dei meccanismi algoritmici. La vera intelligenza risiede nel modo in cui gli esseri umani processano (Dewey, 1981) le informazioni in modo significativo, dato che l'infosfera non è solo una questione di accesso ai dati, ma di immersione in un ecosistema in cui l'informazione modella la realtà.

L'utilizzo dell'intelligenza artificiale (IA) nell'apprendimento formale non solo non è sbagliato, ma rappresenta un'opportunità cruciale per l'evoluzione dell'educazione nell'era dell'infosfera (Floridi, 2022). L'IA, infatti, pur non essendo un'intelligenza nel senso umano del termine, può agire come un potente strumento per potenziare l'apprendimento, liberando l'essere umano da compiti ripetitivi e permettendogli di

concentrarsi su aspetti più creativi e significativi. Tuttavia, l'IA non può sostituire la profondità dell'apprendimento umano, motivo per il quale ci si interroga su come nell'e-learning l'intelligenza artificiale possa essere integrata in modo etico e responsabile attraverso la figura dell'e-tutor che consente un supporto personalizzato, pur non tralasciando l'aspetto umano.

In tal contesto di apprendimento ibrido, diventa indispensabile porre particolare attenzione alla Warm Cognition (Lucangeli, 2016) e al ruolo dell'e-tutor nel perseguimento di processi educativi individuali e inclusivi attraverso l'adozione di metodologie inclusive quali ad esempio la Flipped Inclusion (De Giuseppe, 2018). L'e-tutor si configura come strumento per l'accessibilità (Di Tore, 2023) e flessibilità nello studio, nonché il ricorso agli e-tutor facilita in maniera naturale il processo di inclusione sociale. Gli e-tutor non solo offrono supporto didattico, ma possono anche creare comunità di apprendimento *online*, atte a favorire l'equità, la democrazia e il miglioramento, riducendo l'isolamento e promuovendo l'interazione tra studenti con *background* diversi.

Alla luce di ciò, si è tentato di offrire attraverso la ricerca, da un lato strumenti validi per il monitoraggio e la promozione delle attività inclusive, dall'altro si è cercato di individuare le necessarie premesse formative dei futuri e-tutor e di quelli già in servizio che devono attivarsi per realizzare un agire inclusivo.

4.2 Problema della ricerca e ipotesi

Favorire il successo formativo e il raggiungimento delle soft skills negli ambienti virtuali di apprendimento e ridurre il *drop-out* universitario costituiscono obiettivi prioritari nell'Agenda Europea 2030.

Attraverso lo studio approfondito del modello Flipped Inclusion ci si pone come obiettivo quello di individuare le strategie educative maggiormente efficaci nel contrasto e nella prevenzione dei fenomeni avversi.

Il sistema di tutorato universitario, applicato nei vari Paesi in forme e modalità diversamente delineate, è da molti ritenuto un efficace strumento di contrasto e prevenzione (Álvarez e González, 2010; Arbizu *et al.*, 2005) del *drop-out* in ambito universitario.

Alla luce della letteratura e delle molteplici esperienze raccolte di *tutoring* e *peer tutoring*, si è individuato nel protocollo d'intervento per l'e-tutoring inclusivo una possibile strategia per *l'empowerment* e il potenziamento del rendimento accademico degli studenti universitari e per il contrasto del *drop-out* nel contesto di apprendimento formale online.

La ricerca muove dall'ipotesi che l'applicazione del protocollo di intervento per l'e-tutoring inclusivo, progettato sulla matrice EIPS della Flipped Inclusion, e scomposto in micro-processi dettagliati per indirizzare il supporto dell'e-tutor verso un approccio proattivo e maieutico, bilanciando il supporto algoritmico con un'attenzione sistematica alla relazione, possa favorire e massimizzare il coinvolgimento (De Giuseppe, Corona, 2020), l'autonomia e il successo formativo dello studente, riconoscendo e valorizzando le sue specificità e contrastando e prevenendo l'insuccesso negli studi.

4.3 Le domande e gli obiettivi della ricerca

Le domande di ricerca sono.

- 1) Qual è la percezione che gli studenti hanno dell'inclusione e della prosocialità nelle comunità online?
- 2) Il modello Flipped Inclusion può essere utile per elaborare un protocollo di linee guida per gli e-tutors volto a promuovere lo sviluppo di soft skills utili per l'inclusione pro-sociale negli ambienti di apprendimento formale online?

Questo progetto di ricerca si propone di indagare la relazione tra e-tutoring e lo sviluppo delle competenze trasversali nei *virtual learning environments*, al fine di osservare come l'adozione di strategie didattiche integrate e autoregulative possano favorire l'acquisizione delle soft skills atte a favorire la prosocialità e l'inclusione in ambienti di apprendimento formale.

Giova, infatti, sottolineare che l'inclusione costituisce un tassello fondamentale come componente strutturale dei processi formativi nell'ambito dell'apprendimento formale, per cui lo studente diventa protagonista del proprio progetto di vita.

A partire dall'osservazione, dalla rilevazione e dall'analisi delle azioni di tutoring

e modeling attivate in Virtual Learning Environment, si è proceduto alla progettazione, all'implementazione e al testing di un framework di buone pratiche, di strategie didattiche e di strumenti operativi, integrati in un protocollo di linee guida radicato nella matrice EIPS del modello Flipped Inclusion volto alla promozione e valorizzazione delle soft skills nelle online communities.

In particolare, sulla base delle criticità emerse da uno studio pilota volto a riflettere sulla percezione degli studenti in merito ai concetti di prosocialità, d'inclusione e di apprendimento personalizzato attraverso la figura dell'e-tutor e degli strumenti dell'IA, è stata elaborata una guida strutturata per superare la distanza percepita, facilitando un apprendimento che sia non solo efficace, ma profondamente personalizzato e inclusivo.

A tale scopo la ricerca si è posta i seguenti obiettivi:

- Indagare la percezione degli studenti sull'inclusione e la prosocialità nell'ambito dell'apprendimento formale attraverso dati quantitativi e qualitativi.
- Investigare la relazione tra e-tutoring e lo sviluppo di competenze trasversali atte a favorire l'inclusione e la prosocialità nel *virtual learning environments*.
- Costruire un protocollo di linee guida in grado di guidare il tutor verso promozione e valorizzazione delle soft skills nelle online communities.
-

4.4 Metodologia e Struttura della ricerca: L'approccio misto

La presente ricerca si configura come uno studio empirico che adotta un approccio metodologico di tipo misto, integrando strumenti quantitativi e qualitativi per offrire una visione completa e articolata del fenomeno indagato. L'obiettivo centrale è quello di esplorare e valutare l'impatto delle strategie di e-tutoring inclusivo, ispirate al modello Flipped Inclusion, sullo sviluppo delle soft skills e sulla promozione dell'inclusione nei *virtual learning environments* universitari.

Il percorso di ricerca si è svolto nell'arco di tre anni accademici (2022/23, 2023/24, 2024/25), in modo da garantire una revisione continua dei dati, una validazione progressiva degli strumenti e un rimodellamento costante delle pratiche adottate. L'articolazione delle attività si è evoluta secondo una logica ciclica e progressiva,

suddivisa in quattro macro-fasi, ciascuna caratterizzata da obiettivi, strumenti e attività specifiche.

Durata del progetto	1	2	3	4	5	7	8	9	10	11	12
WP 1: Elaborazione e strutturazione del quadro diriferimento teorico											
Attività 1.1: Analisi della letteratura nazionale e internazionale											
Attività 1.2: Definizione dell'ipotesi di lavoro e delle fasi del progetto											
Attività 1.3: Definizione del campione											
Attività 1.4: Analisi e selezione degli strumenti di rilevazione											
WP 2: Rilevazione dati e realizzazione del framework di e-tutoring											
Attività 2.1: Consenso informato e realizzazione di un focusgroup preliminare per la valutazione delle soft skills in ingresso											
Attività 2.2: Somministrazione ex ante degli strumenti di indagine per il tracking del campione											
Attività 2.3: Rilevazione di dati quantitativi per messa a punto del framework di e-tutoring											
Attività 2.4: Costruzione del framework											
WP 3: Realizzazione delle attività sperimentali											
Attività 3.1: Attivazione del percorso di e-tutoring per il gruppo sperimentale in VLE											
Attività 3.2: Attivazione del percorso lineare in VLE											
Attività 3.3: Monitoraggio delle statistiche di accesso e dei progressi <i>in itinere</i> di entrambi i gruppi di lavoro											
Attività 3.4: Produzione di report di monitoraggio <i>in itinere</i>											

WP 4: Rilevazione e analisi dei risultati													
Attività 4.1: Somministrazione degli strumenti di analisi <i>expost</i>													
Attività 4.2: Raccolta e analisi dei dati													
Attività 4.3: Focus group conclusivo per la valutazione delle soft skills in uscita													
Attività 4.4: Correzione del framework e bilancio d'esperienza													
Deliverable													

Deliverable del progetto

WP N.	Deliverable N.	Nome del Deliverable	Tipo	Trimestre
WP 1	D1	Revisione e analisi della letteratura	Review	
WP 2	D2	Consenso informato	Documenti ufficiali	II
WP 2	D3	Questionari o in ingresso	Intervista guidata di gruppo	II
WP 2	D4	Strumenti di indagine per il tracking del campione	Raccolta dati	III
WP 2	D5	Framework di e-tutoring	Framework	IV
WP 3	D6	Monitoraggi o itinerari	Report e raccolta statistiche VLE	VIII
WP 4	D7	Rilevazione ex post	Raccolta dati	IX
WP 5	D8	Questionario in uscita	Intervista guidata di gruppo	X
WP 6	D9	Framework-II	Framework	XI
WP 6	D10	Pubblicazione risultati e prospettive future	Report	XII

4.5 Il campionamento

Il campione è stato scelto su base non probabilistica, per convenienza, accessibilità e pertinenza allo studio e risulta di per sé eterogeneo per livello e focus disciplinare con un'età che va dai 18 anni agli over 45.

Nello specifico, la somministrazione del questionario strutturato pre e post ha previsto il coinvolgimento di studenti iscritti a corsi fondamentali per i temi della ricerca: Pedagogia speciale e dell'inclusione LM51, Pedagogia speciale e didattica dell'integrazione L19, e Didattica generale e tecnologie educative.

Tale composizione rispecchia un insieme di futuri professionisti dell'educazione e dell'inclusione che già operano in un contesto di apprendimento mediato dalla tecnologia. Si è indagato sulle percezioni degli studenti in merito ai concetti di prosocialità, d'inclusione e di apprendimento personalizzato attraverso la figura dell'e-tutor e degli strumenti dell'IA.

Si è scelto di effettuare il *test* sugli studenti dei suddetti corsi al fine di verificare, successivamente, l'evoluzione di tale percezione a seguito dell'approfondito studio del modello di progettazione esistenziale della Flipped Inclusion e del percorso fatto accompagnati da un e-tutor in grado di applicare il modello. L'intento però non è solo "indagare le percezioni," ma stabilire un *baseline* valutativo per un intervento futuro.

Mentre nel caso del gruppo di controllo si è ricorsi ad un campione equivalente per quanto possibile in termini di omogeneità demografica e di variabili dipendenti a quello del gruppo sperimentale. Motivo per il quale hanno partecipato studenti di un'età compresa tra i 18 e gli over 45 appartenenti a corsi di università telematiche che non sono stati sottoposti alla variabile indipendente, ovvero non hanno ricevuto dagli etutor il trattamento conforme al protocollo di linee guida Flipped Inclusion.

CAPITOLO 5: Il Protocollo d'Intervento e la Sperimentazione: Dalla Progettazione alla Valutazione

5.1 Fase di Progettazione: Costruzione degli Strumenti, Indagine Pilota e Protocollo

Il primo anno è stato dedicato a una fase di approfondita analisi del panorama scientifico di riferimento. Sono stati esaminati gli studi più recenti e rilevanti, sia a livello nazionale che internazionale, riguardanti l'inclusione e la prosocialità nei contesti di apprendimento online. Questa ricognizione bibliografica ha permesso di individuare le dimensioni fondanti del fenomeno, di definire i principali indicatori di inclusività e di pro-socialità e di comprendere le specificità del contesto universitario digitale.

Parallelamente, è stata svolta una riflessione mirata sugli obiettivi e sulle ipotesi della ricerca. Si è scelto di concentrare l'indagine sull'efficacia di un protocollo di intervento per l'e-tutoring inclusivo, strutturato secondo la matrice Flipped Inclusion.

Si è proceduto alla definizione dell'ipotesi di lavoro e delle fasi del progetto, quindi all'individuazione del campione possibile oggetto di studio ed all'analisi e selezione degli strumenti di misurazione.

È stata, quindi, effettuata la selezione del campione, composto da 90 studenti dell'Università Telematica Giustino Fortunato, iscritti a corsi di laurea affini alle tematiche della ricerca. La scelta di un campione eterogeneo per età e background disciplinare ha consentito di cogliere la pluralità delle esperienze e delle percezioni, arricchendo così la qualità dei dati raccolti.

La documentazione raccolta è stata di riferimento nell'elaborazione delle ipotesi della ricerca, nella strutturazione degli strumenti di indagine e nella fase di interpretazione dei risultati.

La seconda fase ha visto la progettazione e la validazione degli strumenti di raccolta dati.

Sono stati elaborati diversi strumenti, tra cui un questionario strutturato, articolato in sezioni finalizzate a rilevare la percezione degli studenti in merito all'inclusione, alla prosocialità e all'efficacia dell'e-tutoring, di cui di seguito saranno presentati gli esiti.

Il questionario, formulato secondo item a risposta chiusa su scala Likert e da domande aperte, è stato affiancato da schede di osservazione delle pratiche

inclusive, checklist per la valutazione delle soft skills e focus group con e-tutor, al fine di integrare dati di natura quantitativa e qualitativa.

Allo stesso tempo, nell'ottica di una continuità esecutiva, è stato ideato e formalizzato il protocollo di e-tutoring inclusivo, strutturato su quattro fasi operative (Esplorare, Ideare, Progettare, Sperimentare), ciascuna elaborata in micro-processi dettagliati per guidare l'azione dell'e-tutor all'interno dei virtual learning environments.

Il protocollo è stato pensato per promuovere la personalizzazione, la cooperazione e il coinvolgimento attivo degli studenti, integrando strumenti digitali e strategie di mentoring.

Con l'obiettivo di far propria la visione pedagogica e valoriale di tale modello e sperimentare la possibilità di utilizzo per l'elaborazione di un protocollo utile agli e-tutor per il raggiungimento di un benessere inclusivo si è proceduto alla sperimentazione dello stesso.

5.1.1 Strumenti e dimensioni indagate

Il questionario utilizzato è stato progettato per cogliere una pluralità di dimensioni relative all'inclusione, alla prosocialità e alla percezione dell'efficacia dell'e-tutoring e dell'IA nei Virtual Learning Environments (VLE). La struttura dello strumento, ispirata a validati modelli di valutazione dell'inclusività e del supporto digitale (Schindler et al., 2017; UNESCO, 2021), comprendeva sezioni ad hoc dedicate:

- alla rilevazione delle percezioni individuali e collettive in relazione all'inclusione e alla prosocialità;
- alla valutazione del supporto ricevuto dagli e-tutor;
- all'uso e al valore percepito degli strumenti di IA nei processi di apprendimento personalizzato.

Le domande, prevalentemente articolate su scala Likert, erano integrate da item aperti per consentire l'emergere di riflessioni qualitative. Il questionario indagava, secondo un approccio olistico (Boekaerts, 2002), le dimensioni cognitiva, comportamentale, metacognitiva (con autovalutazione delle competenze) e

tecnologica, in linea con le più recenti raccomandazioni in tema di digital literacy e soft skills (Ferrari, 2013; Redecker, 2017).

Un ulteriore aspetto di rilievo è stato l'utilizzo del questionario in modalità pre-test, con l'obiettivo non solo di fotografare la percezione degli studenti in un dato momento, ma anche di costituire una baseline valutativa su cui fondare interventi futuri, in particolare dopo l'introduzione strutturata del modello Flipped Inclusion e l'accompagnamento da parte di e-tutor formati.

5.1.2 Principali risultati emersi

L'analisi dei dati raccolti ha consentito di evidenziare alcune criticità percepite dagli studenti nei contesti di apprendimento online. In particolare, le difficoltà maggiormente segnalate sono state:

- Mancanza di interazione personale (47,8% – 43 studenti): questa dimensione si conferma come la principale criticità, in linea con quanto evidenziato dalla letteratura internazionale (Garrison & Cleveland-Innes, 2005; Salmon, 2011), secondo cui la qualità dell'interazione sociale rappresenta un fattore critico nel successo dei percorsi e-learning.
- Scarsa fiducia nell'efficacia dell'apprendimento online (18,9% – 17 studenti): tale percezione sottolinea la necessità di strategie didattiche innovative e inclusive in grado di aumentare l'engagement e il senso di appartenenza (Tinto, 2017).
- Difficoltà tecniche (22,2% – 20 studenti): le barriere tecnologiche continuano a rappresentare un ostacolo per la piena partecipazione, come già rilevato in studi precedenti (Means et al., 2014).
- Qualità non uniforme dei tutor (8,9% – 8 studenti): la variabilità nella preparazione degli e-tutor suggerisce l'urgenza di percorsi di formazione standardizzati e orientati alle competenze inclusive e digitali (Ranieri & Bruni, 2013).

quali sono le principali difficoltà dell'e-tutoring?

91 risposte

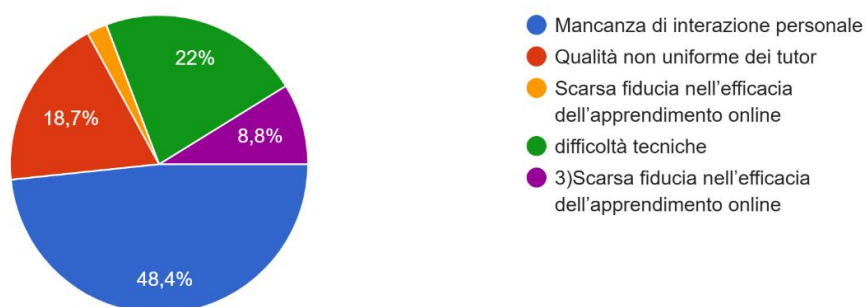


Grafico 1- De Giuseppe, T., Tornusciolo, S., Quiroz Reyes, H., & Petruccelli, I. (2025). L'e-tutoring in Flipped INclusion: prospettive educative per un'inclusività infosistemica. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(4), 1–12. <https://www.inclusiveteaching.it/>

Nonostante queste criticità, i risultati confermano che sia l'e-tutoring (Quiroz Reyes, 2020) sia l'IA sono percepiti dagli studenti come strumenti potenzialmente efficaci per personalizzare l'apprendimento e supportare i bisogni individuali, purché integrati in un quadro pedagogico solido e attento alle dimensioni relazionali ed etiche (Luckin et al., 2016; Holmes et al., 2021).

5.1.3 Implicazioni pedagogiche e prospettive

Alla luce di tali risultati, si rafforza l'ipotesi che il modello Flipped Inclusion, agendo sia a livello top-down (attraverso l'organizzazione sistemica e la progettazione didattica) sia bottom-up (mediante la personalizzazione e la valorizzazione delle risorse individuali), possa rappresentare un quadro metodologico efficace per promuovere l'inclusione nei VLE. In particolare, la figura dell'e-tutor emerge come mediatore fondamentale tra le potenzialità dell'IA e il bisogno umano di supporto emotivo, mentoring e accompagnamento riflessivo (Laurillard, 2012; Lucangeli, 2016).

L'indagine pilota, oltre a fornire un quadro iniziale delle percezioni e delle criticità vissute dagli studenti, ha permesso di stabilire le basi per un intervento formativo mirato, volto a potenziare la qualità dell'interazione, la personalizzazione dei percorsi e lo sviluppo di soft skills orientate alla prosocialità e all'inclusione.

Tali risultati confermano quanto sottolineato anche dall'UNESCO (2021) e dalla Commissione Europea (2018) circa la necessità di un'educazione digitale inclusiva, capace di coniugare innovazione, equità e attenzione alle differenze.

5.2 Fase Sperimentale: Implementazione e Monitoraggio

La terza fase ha previsto la sperimentazione empirica del protocollo di e-tutoring inclusivo, implementato all'interno di ambienti virtuali di apprendimento (VLE). In questa fase, è stato condotto uno studio pilota attraverso la somministrazione del questionario agli studenti selezionati, con l'obiettivo di stabilire una baseline valutativa rispetto alle percezioni di inclusione, prosocialità e personalizzazione del percorso didattico.

Il protocollo è stato applicato da un gruppo di e-tutor appositamente formati secondo il modello Flipped Inclusion, che hanno operato seguendo le linee guida elaborate nella fase precedente. Durante tutto il processo sperimentale, sono stati raccolti dati sia quantitativi (ad esempio, risposte ai questionari, analytics di partecipazione e interazione nelle piattaforme digitali) sia qualitativi (osservazioni dirette, feedback degli studenti, discussioni nei focus group).

Il monitoraggio dell'intervento è stato realizzato attraverso un sistema di rubriche valutative (E, F, G, H), concepite per misurare l'efficacia delle azioni di e-tutoring nelle diverse fasi del protocollo e per valutare lo sviluppo delle soft skills negli studenti.

5.3 Fase di Valutazione: Analisi, Validazione e Diffusione dei Risultati

Nell'ultima fase, i dati raccolti sono stati sottoposti ad analisi integrata, combinando tecniche statistiche descrittive per la componente quantitativa e approcci interpretativi per la componente qualitativa. Ciò ha consentito di validare empiricamente le ipotesi di partenza, di individuare punti di forza e criticità del protocollo adottato e di affinare ulteriormente gli strumenti di valutazione.

La validità e l'affidabilità degli strumenti (come le rubriche e i questionari) sono state oggetto di verifica tramite feedback dei partecipanti e confronto con i dati raccolti. I risultati, sistematizzati e discussi nel rapporto finale, sono stati quindi restituiti alla comunità scientifica e accademica come best practices per il tutoring inclusivo nei contesti universitari online.

OBIETTIVI	Rilevazione della percezione di inclusività e pro-socialità nelle communities online	Creazione del protocollo per l'e-tutoring inclusivo	Costruzione del profilo di e-tutor inclusivo	Azione attesa dallo studente
STRUMENTI	Questionario autovalutativo, scheda osservazione, focus group	Checklist operative, focus group e-tutor	Questionario di valutazione, rubriche di osservazione	Questionario ex post, rubriche di valutazione
TEMPI	Primo anno, fase iniziale e finale	Secondo anno	Secondo e terzo anno	Terzo anno
METODOLOGIA	Quanti-qualitativa	Qualitativa	Qualitativa	Quanti-qualitativa

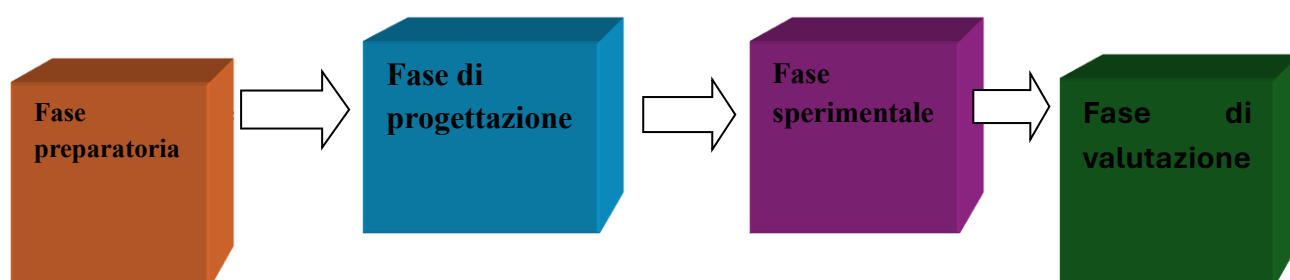
Tutte le attività di ricerca sono state condotte nel pieno rispetto dei principi etici e delle normative vigenti in materia di privacy e tutela dei dati personali.

Gli studenti coinvolti sono stati adeguatamente informati sugli scopi e sulle modalità della ricerca e hanno partecipato su base volontaria, con la garanzia dell'anonimato e della riservatezza delle informazioni fornite.

In sintesi, il percorso metodologico si è così articolato:

1. Fase preparatoria: Analisi della letteratura, definizione di obiettivi, ipotesi e campione, progettazione degli strumenti.
2. Fase di progettazione: Elaborazione e validazione del protocollo di e-tutoring inclusivo e degli strumenti di rilevazione e valutazione.

3. Fase sperimentale: Implementazione del protocollo, raccolta dati tramite strumenti integrati e monitoraggio costante dell'intervento.
4. Fase di valutazione: Analisi integrata dei dati, validazione degli strumenti, elaborazione delle conclusioni e diffusione delle pratiche emergenti.



Questa struttura metodologica, comprendendo momenti di riflessione teorica, progettazione operativa, sperimentazione sul campo e valutazione critica, ha permesso di ottenere rigore scientifico, trasparenza e replicabilità, offrendo al contempo un modello operativo per il miglioramento continuo delle pratiche di e-tutoring inclusivo nei contesti universitari digitali.

5.4 Il Protocollo d'Intervento: Guida didattica per l'e-Tutor (*Le Quattro Fasi*)

In base delle criticità emerse, in particolare la rilevazione della netta percezione di una "Mancanza di interazione personale" (47,8%), è stato concepito un Protocollo di Intervento Pratico per l'eTutor nella Flipped Inclusion Universitaria.

Questo protocollo si è posto come obiettivo quello di indicare una guida strutturata per superare la distanza percepita, consentendo un apprendimento che fosse non solo efficace, ma profondamente personalizzato e inclusivo.

Il protocollo si compone rigorosamente nelle quattro fasi della matrice Flipped Inclusion (Esplorare - Ideare - Progettare - Sperimentare) e mira a ottenere il massimo il coinvolgimento (De Giuseppe, Corona, 2020), l'autonomia e il successo formativo dello studente, riconoscendo e valorizzando le sue specificità.

Ogni fase è stata suddivisa in micro-processi dettagliati per indirizzare il supporto dell'e-tutor verso un approccio proattivo e maieutico, bilanciando il supporto algoritmico con un'attenzione alla relazione del sistema nel suo complesso.

Le sezioni successive dettagliano le quattro fasi operative del protocollo.

5.4.1 FASE 1: Esplorare (*Inquiry eTutoring*) - Diagnosi Iniziale e Costruzione della Relazione

L'obiettivo generale della prima fase è far nascere relazioni empatiche e identificare bisogni individuali per un apprendimento personalizzato e inclusivo. È la fase proattiva dedita alla diagnosi, essenziale per personalizzare (Ferrari et al., 2021) l'esperienza formativa sin dall'inizio. Questa fase prevede l'analisi multidimensionale dei bisogni dello studente (Approccio Proattivo): L'eTutor tratteggia una diagnosi formativa che va oltre le informazioni accademiche, abbracciando le dimensioni cognitive, metacognitive, emotive e socio-culturali.

I (Contatto Iniziale e Costruzione della Relazione):

- **Approccio Conoscitivo Iniziale:** Contattare proattivamente lo studente tramite messaggistica privata (o strumento equivalente della piattaforma) per avviare una conversazione esplorativa, attraverso colloquio Strutturato e Semi-strutturato. L'obiettivo è raccogliere informazioni preliminari su bisogni, stili di apprendimento (visivo, uditivo, cinestetico, ecc.), conoscenze pregresse e aspettative. Questo primo contatto deve essere accogliente e non giudicante, finalizzato a rompere il ghiaccio e stabilire un clima di fiducia, come suggerito dai principi di "relazione d'aiuto" nell'eTutoring. L'eTutor si presenta come facilitatore del percorso formativo, indagando su eventuali criticità legate al metodo di studio, alla gestione del tempo, all'ansia da prestazione o ad altre variabili che possono influenzare l'apprendimento universitario. È un momento di ascolto attivo e maieutico, volto a far emergere le risorse dello studente.

II Valutazione delle Competenze e Accessibilità:

- **Assessment delle Competenze Digitali e dell'Autonomia:** Verificare la familiarità con la piattaforma e-learning e gli strumenti digitali a disposizione (es. forum, wiki,

strumenti di collaborazione online). Si valuta anche l'autonomia dello studente nell'approccio ai materiali, nella ricerca di informazioni e nella gestione del proprio tempo di studio. Questo può avvenire anche tramite piccole attività diagnostiche non valutative.

III Identificazione delle Barriere (Sociali, Strutturali, Cognitive): Rilevare tempestivamente potenziali ostacoli all'apprendimento, estendendo la rilevazione a disabilità (utilizzando il concetto di Universal Design for Learning - UDL per l'accessibilità dei materiali), differenze linguistiche, difficoltà di accesso tecnologico, ma anche differenze socio-culturali e stili cognitivi divergenti. L'eTutor deve essere sensibile alle diverse provenienze e al modo in cui queste possono influenzare la percezione e l'elaborazione dei contenuti.

IV Aspettative e Motivazioni: Comprendere le motivazioni intrinseche ed estrinseche dello studente, i suoi obiettivi accademici e professionali. Questo permette di personalizzare la narrazione dei contenuti e di ancorarli alla sua realtà.

Passi del Protocollo	Obiettivi	Azioni dell'eTutor	Azione attesa dallo studente
I. Contatto Iniziale e Costruzione della Relazione	Stabilire un clima di fiducia e un rapporto basato sull'empatia e l'assenza di giudizio.	L'eTutor si presenta come un facilitatore. Usa un approccio maieutico per aiutare lo studente a scoprire e valorizzare le proprie risorse. Pone domande aperte per comprendere le aspettative dello studente, le sue motivazioni, il suo stile di apprendimento preferito e le strategie di studio che già utilizza.	Accoglie l'eTutor e si impegna per instaurare relazione di fiducia. - Riflette sulle proprie capacità e le condivide. Risponde criticamente su aspettative, obiettivi, preferenze di apprendimento e difficoltà percepite.
II. Valutazione delle Competenze e Accessibilità	Verificare la familiarità dello studente con la piattaforma e gli strumenti digitali, oltre a valutare la sua autonomia e le potenziali barriere all'apprendimento.	Osserva i log di accesso e l'interazione dello studente con la piattaforma. Chiede allo studente di compilare un questionario di autovalutazione sulle sue competenze digitali (es. accesso alla piattaforma, visualizzazione di video lezioni, utilizzo dei forum). Assegna mini-attività non valutative (es. scrivere su un forum, scaricare un file). Valuta le barriere all'apprendimento (es. problemi con l'audio dei video, la visibilità del testo, la comprensibilità della lingua)	Esplora in autonomia la piattaforma. Risponde al questionario di autovalutazione sulle competenze digitali in onestà. Svolge le <u>mini attività</u> assegnate eventualmente segnalando il problema
III. Identificazione delle Barriere	Rilevare tempestivamente ostacoli all'apprendimento legati a disabilità, differenze linguistiche, accesso tecnologico e stili cognitivi.	L'eTutor deve essere sensibile alle diverse provenienze dello studente e al modo in cui possono influenzare l'elaborazione dei contenuti.	Comunica all'eTutor eventuali difficoltà legate a <u>background culturale</u> , linguistico o disabilità
IV. Aspettative e Motivazioni	Comprendere le motivazioni intrinseche ed estrinseche dello studente e i suoi obiettivi.	Aiuta lo studente a identificare i suoi punti di forza (es. curiosità, determinazione). Personalizza i feedback. Suggerisce percorsi alternativi. Incoraggia l'autonomia dello studente. Personalizza la narrazione dei contenuti per ancorarli alla realtà dello studente.	Riconosce i propri punti di forza. Accetta i feedback considerandoli strumenti di crescita. Assume un ruolo attivo nella gestione e perseguimento del percorso di apprendimento.

Tabella 1- De Giuseppe, T., Tornusciolo, S., Quiroz Reyes, H., & Petruccelli, I. (2025). *L'etutoring in Flipped INclusion: prospettive educative per un'inclusività infosistemica*. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(4), 1–12.
<https://www.inclusiveteaching.it/>

Questa fase è valutata dalla Rubric E - Competenze di Tutoring Inclusivo, che misura, ad esempio, la capacità di "Costruire Relazione Empatica" (livello I: stabilisce immediatamente un clima di fiducia totale usando un approccio maieutico efficace) e di "Personalizzare Approccio Iniziale".

FASE 1: INQUIRY eTUTORING - ESPLORARE

OBIETTIVO GENERALE: Stabilisce relazioni empatiche e identifica bisogni individuali per un apprendimento personalizzato e inclusivo

DECLINAZIONE OBIETTIVI	I LIVELLO (Punti 3)	II LIVELLO (Punti 2)	III LIVELLO (Punti 1)	IV LIVELLO (Punti 0)
a) COSTRUISCE RELAZIONE EMPATICA	Stabilisce immediatamente un clima di fiducia totale usando approccio maieutico efficace	Crea buona relazione di fiducia con approccio prevalentemente maieutico	Stabilisce relazione di base con limitato uso di tecniche maieutiche	Fatica a creare relazione di fiducia, approccio direttivo
b) RILEVA COMPETENZE DIGITALI	Valuta in modo completo e accurato competenze tecnologiche e accessibilità	Valuta adeguatamente la maggior parte delle competenze digitali	Valutazione superficiale delle competenze tecnologiche	Valutazione inadeguata o assente delle competenze digitali
c) IDENTIFICA BARRIERE ALL'APPRENDIMENTO	Rileva tempestivamente e accuratamente tutte le barriere (cognitive, tecnologiche, linguistiche)	Identifica la maggior parte delle barriere significative	Rileva alcune barriere principali	Non identifica barriere importanti all'apprendimento
d) PERSONALIZZA APPROCCIO INIZIALE	Personalizza completamente contenuti e approccio sulla realtà dello studente	Buona personalizzazione di contenuti e feedback	Personalizzazione limitata dell'approccio	Approccio standardizzato senza personalizzazione

Tabella 2 - De Giuseppe, T., Tornusciolo, S., Quiroz Reyes, H., & Petruccelli, I. (2025). L'etutoring in Flipped INclusion: prospettive educative per un'inclusività infosistemica. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(4), 1–12. <https://www.inclusiveteaching.it/>

5.4.2 FASE 2: Ideare (*Discovery eTutoring*) - Facilitazione Collaborativa

L'obiettivo generale è facilitare la costruzione collaborativa del sapere attraverso interazioni significative e inclusive, ponendo l'enfasi sul "*learning by doing*" e sul "*peer teaching*". (Ambiente di Apprendimento Dinamico):

I Creazione di una comunità online accogliente e inclusiva:

- **Ambiente di Supporto Psicologico:** Promuovere un clima online di rispetto, fiducia e sicurezza psicologica, dove gli studenti si sentano liberi di porre domande, esprimere dubbi e condividere prospettive diverse senza timore di giudizio. Questo favorisce l'engagement e la coesione del gruppo, elementi chiave per l'apprendimento collaborativo. Nonché indicare linee guida esplicite e co-costruite ((Netiquette Chiara e Partecipativa) per l'interazione online e la netiquette, garantendo un dialogo costruttivo e rispettoso delle diversità. Si incoraggia l'uso di un linguaggio inclusivo.

II Facilitazione attiva delle discussioni online e collaborazione:

- **Promozione della Partecipazione Attiva e Interattiva:** Incentivare la partecipazione attiva e l'interazione attraverso discussioni guidate, attività collaborative (es. lavori di gruppo su documenti condivisi, wiki, progetti a tappe) e il peer feedback strutturato. Questo riflette l'approccio della FlippedInclusion che sposta il focus dalla trasmissione alla costruzione collaborativa del sapere. Motivo per il quale si procede attraverso Domande Stimolo e Problematizzazione che prevedono l'Utilizzo di tecniche di questioning avanzate (es. domande aperte, domande che richiedono riflessione critica, domande metacognitive) per incoraggiare il pensiero critico, la risoluzione di problemi e un coinvolgimento più profondo con i contenuti pre-registrati o pre-assegnati. Si stimola la riflessione sui "perché" e sui "come" dell'apprendimento.

III Supporto e feedback personalizzati e tempestivi:

- **Feedback Tempestivo, Costruttivo e Orientato alla Crescita:** Fornire feedback puntuali e di qualità sul lavoro degli studenti, personalizzati in base alle esigenze individuali e agli obiettivi di apprendimento. Il feedback deve essere "forward-

looking", indicando chiaramente le aree di miglioramento e suggerendo strategie per il progresso, secondo i principi della valutazione formativa. Nonché Guida Individualizzata e Mentoring: Offrire supporto e orientamento personalizzati agli studenti che incontrano difficoltà, agendo non solo come tutor ma anche come mentore, aiutandoli a sviluppare strategie di studio efficaci e di autoregolazione.

IV Monitoraggio dei progressi e supporto proattivo (Early Warning System):

- Tracciamento Proattivo della Partecipazione e dei Progressi: Monitorare costantemente la partecipazione e i progressi degli studenti attraverso l'analisi dei dati della piattaforma (log, tempi di accesso, completamento attività) e l'osservazione delle interazioni, identificando precocemente chi potrebbe necessitare di supporto aggiuntivo. Ed Contatto Proattivo e Personalizzato degli studenti a rischio di rimanere indietro, di disperdersi o di manifestare disinteresse, offrendo un supporto mirato prima che le difficoltà si aggravino.

Fig. 2 Fase 2: Ideare - Discovery e Tutoring (Durante la Lezione/Interazione)

Passi del Protocollo	Obiettivi	Azioni dell'eTutor	Azione attesa dallo studente
I. Creazione di una Comunità Online	Promuovere un clima di rispetto, fiducia e sicurezza psicologica per incoraggiare l'engagement e la coesione del gruppo.	Stabilisce linee guida esplicite e partecipative (netiquette) per un dialogo costruttivo e inclusivo. Incoraggia l'uso di un linguaggio inclusivo.	Accetta e fa proprie le linee guida, assumendo regole di buona condotta e rispetto reciproco, con utilizzo di un linguaggio appropriato e inclusivo nelle interazioni.
II. Facilitazione delle Discussioni e Collaborazione	Spostare il focus dalla trasmissione alla costruzione collaborativa del sapere.	Incentiva la partecipazione attraverso discussioni guidate e attività collaborative (es. lavori di gruppo, wiki) e il peer feedback strutturato. Usa tecniche di "questioning avanzate" (domande aperte, domande che richiedono riflessione critica) per stimolare il pensiero critico e un coinvolgimento più profondo.	Partecipa ai forum, si presta ad attività di gruppo. Effettua una riflessione critica in risposta alle domande dell'eTutor.
III. Supporto e Feedback Personalizzati	Fornire un feedback tempestivo, costruttivo e orientato alla crescita che sia personalizzato in base alle esigenze individuali.	Fornisce feedback "forward-looking" che indica chiaramente le aree di miglioramento e suggerisce strategie per il progresso. Agisce come un mentore, aiutando lo studente a sviluppare strategie di studio efficaci e di autoregolazione.	Accoglie i feedback e cerca di adottare i suggerimenti. Cerca di far proprie le strategie di studio e di autoregolazione.
IV. Monitoraggio dei Progressi	Monitorare costantemente la partecipazione e i progressi degli studenti attraverso l'analisi dei dati della piattaforma	Controlla i log, tempi di accesso, completamento attività	È consapevole del monitoraggio posto in essere dall'eTutor e lo accetta come un incentivo.

Tabella 3- De Giuseppe, T., Tornusciolo, S., Quiroz Reyes, H., & Petrucci, I. (2025). L'etutoring in Flipped INclusion: prospettive educative per un'inclusività infosistemica. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(4), 1–12. <https://www.inclusiveteaching.it/>

Questa fase è valutata dalla Rubric F - Competenze di Facilitazione Collaborativa, che valuta l'efficacia dell'eTutor nel creare un ambiente collaborativo e nel monitorare l'engagement proattivo.

RUBRIC F - COMPETENZE DI FACILITAZIONE COLLABORATIVA

FASE 2: DISCOVERY eTUTORING - IDEARE

OBIETTIVO GENERALE: Facilita la costruzione collaborativa del sapere attraverso interazioni significative e inclusive

DECLINAZIONE OBIETTIVI	I LIVELLO (Punti 3)	II LIVELLO (Punti 2)	III LIVELLO (Punti 1)	IV LIVELLO (Punti 0)
a) CREA COMUNITÀ ONLINE INCLUSIVA	Stabilisce netiquette esplicite e ambiente di sicurezza psicologica ottimale	Crea buon ambiente collaborativo con linee guida chiare	Ambiente sufficientemente sicuro con regole di base	Ambiente poco sicuro, regole assenti o inadeguate
b) FACILITA DISCUSSIONI COSTRUTTIVE	Usa questioning avanzate e stimola pensiero critico profondo	Buon uso di domande aperte e stimolazione del dibattito	Domande di base che stimolano limitata riflessione	Domande chiuse o inadeguate, scarsa facilitazione
c) FORNISCE FEEDBACK FORWARD-LOOKING	Feedback tempestivi, specifici e orientati alla crescita con strategie concrete	Feedback chiari con buone indicazioni di miglioramento	Feedback generici con limitate indicazioni operative	Feedback tardivi, vaghi o poco utili
d) MONITORA ENGAGEMENT	Monitoraggio costante e proattivo con interventi mirati ed efficaci	Buon monitoraggio con interventi appropriati	Monitoraggio di base con interventi occasionali	Monitoraggio inadeguato, interventi scarsi o tardivi

Tabella 4 - De Giuseppe, T., Tornusciolo, S., Quiroz Reyes, H., & Petruccelli, I. (2025). *L'etutoring in Flipped INclusion: prospettive educative per un'inclusività infosistemica*. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(4), 1–12. <https://www.inclusiveteaching.it/>

5.4.3 FASE 3: Progettare (*Mastery eTutoring*) - Sviluppo di autonomia

L'obiettivo generale è sviluppare l'autonomia studentesca attraverso la co-definizione di obiettivi e strategie personalizzate.

Questa fase enfatizza l'empowerment dello studente e la co-costruzione del percorso formativo, un pilastro della Flipped Inclusion che mira a sviluppare la padronanza e l'autoregolazione.

I Organizzazione e negoziazione delle risorse didattiche:

- Cura e Personalizzazione delle Risorse: non solo gestire, ma anche curare e suggerire risorse didattiche aggiuntive e diversificate (testi, video, podcast, simulazioni), tenendo presente i diversi stili di apprendimento e dei bisogni individuali emersi nella fase 1. Il modello Flipped Inclusion ispira l'uso di risorse pre-registrate o create *ad hoc* per la fruizione autonoma, nonché l'accessibilità delle risorse, nel senso di assicurarsi che tutte le risorse siano accessibili (UDL-compliant) e facilmente reperibili sulla piattaforma, con istruzioni chiare sul loro utilizzo.

II Co-definizione degli obiettivi di apprendimento (Contratto Formativo):

- Negoziazione attiva degli obiettivi per esempio coinvolgendo attivamente lo studente nella definizione e negoziazione degli obiettivi formativi, sia generali che specifici. Questo processo non è solo informativo, ma trasforma lo studente in protagonista attivo del proprio percorso di apprendimento, aumentando il senso di responsabilità e l'engagement. Si può fare riferimento al concetto di "contratto formativo" implicito o esplicito, prevedendo traguardi misurabili e valutabili a breve e medio termine (es. entro la settimana, entro il mese), con indicatori di successo chiari, concreti e, quando possibile, quantificabili. Questo permette allo studente di monitorare i propri progressi e all'eTutor di fornire feedback mirati.

III Strategie per la Mastery:

- Pratica deliberata e recupero della conoscenza: incoraggiare la pratica deliberata attraverso esercizi, quiz auto-correttivi e attività che richiedano il recupero attivo delle informazioni. Spaced Repetition, inteso come suggerire tecniche di ripetizione

spaziata per il consolidamento della memoria a lungo termine, fondamentale per la padronanza dei contenuti. Apprendimento Interleaved per incoraggiare l'alternanza tra diverse tipologie di problemi o argomenti per migliorare la comprensione profonda e la capacità di discriminazione.

IV Feedback proattivo e personalizzato

- Feedback proattivo e mirato. Non limitarsi a correggere gli errori, ma fornire riscontri tempestivi e specifici che orientino lo studente prima che si consolidino lacune o incomprensioni. Questo tipo di feedback dovrebbe anticipare le difficoltà e suggerire strategie o risorse alternative per superarle. Il feedback non deve essere solo correttivo, ma anche motivazionale. Riconoscere i progressi, celebrare i successi e rinforzare i comportamenti positivi (es. la pratica autonoma, la partecipazione attiva) è fondamentale per sostenere l'engagement e l'autoefficacia dello studente, pilastri dell'autoregolazione.

Fase 3: Progettare - ~~Mastery~~ Tutoring (Fase di Negoziazione e Autonomia)			
Passi del Protocollo	Obiettivi	Azioni dell' ~~st~~ utor	Azione attesa dallo studente
I. Organizzazione e Negoziazione delle Risorse	Curare e suggerire risorse aggiuntive e diversificate in base agli stili di apprendimento individuali.	Suggerisce materiali disponibili come video e lezioni interattive che fungono da punto di partenza per l'esplorazione autonoma dello studente. Si assicura che tutte le risorse siano accessibili e facili da trovare (UDL-compliant).	Esamina le risorse indicate dall' ~~st~~ utor e sceglie quelle più adatte al proprio apprendimento. Eventualmente chiedendo all' ~~st~~ utor integrazioni o alternative.
II. Co-definizione degli Obiettivi	Coinvolgere lo studente nella definizione e negoziazione degli obiettivi formativi per renderlo protagonista del proprio percorso di apprendimento.	Aiuta lo studente a trasformare un vago interesse in una domanda specifica e investigabile. Negoziando gli obiettivi, si stabilisce un "contratto formativo" implicito o esplicito con traguardi misurabili e valutabili a breve e medio termine.	Esprime le proprie esigenze al fine di determinare gli obiettivi formativi da raggiungere, mirando ad obiettivi chiari, specifici e misurabili.
III. Strategie per la ~~Mastery~~	Sviluppare la padronanza e l'autoregolazione dello studente.	Incoraggia la pratica deliberata attraverso esercizi e quiz autocorrettivi. Suggerisce tecniche come la ripetizione spaziata (~~spaced repetition~~) e l'alternanza tra argomenti (~~interleaved practice~~) per un apprendimento più profondo e duraturo.	Attua su indicazione esercizi auto correttivi, come ad esempio ripetizione spaziata.
IV. Feedback Proattivo e Personalizzato	Anticipare le difficoltà e suggerire strategie o risorse alternative prima che le lacune si consolidino.	Fornisce feedback tempestivi e specifici che orientano lo studente. Il feedback è anche motivazionale, riconoscendo i progressi e rinforzando i comportamenti positivi come la pratica autonoma e la partecipazione attiva.	Riferisce anticipatamente le proprie difficoltà e si concentra sui comportamenti positivi rinforzandoli

Tabella 5- De Giuseppe, T., Tornusciolo, S., Quiroz Reyes, H., & Petruccelli, I. (2025). L'etutoring in Flipped INclusion: prospettive educative per un'inclusività infosistemica. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(4), 1–12. <https://www.inclusiveteaching.it/>

Questa fase è valutata dalla Rubric G - Competenze di Autonomia e Mastery, che misura la capacità dell'eTutor di anticipare le difficoltà e fornire *feedback* proattivo e preventivo.

RUBRIC G - COMPETENZE DI AUTONOMIA E MASTERY

FASE 3: MASTERY eTUTORING - PROGETTARE

OBIETTIVO GENERALE: Sviluppa autonomia studentesca attraverso co-definizione di obiettivi e strategie personalizzate

DECLINAZIONE OBIETTIVI	I LIVELLO (Punti 3)	II LIVELLO (Punti 2)	III LIVELLO (Punti 1)	IV LIVELLO (Punti 0)
a) CURA RISORSE DIVERSIFICATE	Fornisce risorse multiple, UDL-compliant, perfettamente adattate agli stili individuali	Buona varietà di risorse accessibili adattate ai bisogni	Risorse di base sufficientemente accessibili	Risorse limitate, scarsa accessibilità o adattamento
b) CO-DEFINISCE OBIETTIVI	Coinvolge attivamente studente nella negoziazione, trasforma interessi in obiettivi SMART	Buon coinvolgimento nella definizione di obiettivi chiari	Limitato coinvolgimento, obiettivi poco specifici	Definizione unilaterale di obiettivi vaghi
c) PROMUOVE PRATICA DELIBERATA	Incoraggia efficacemente autoregolazione con tecniche avanzate (spaced repetition, interleaving)	Buon incoraggiamento di pratiche di studio strutturate	Limitato supporto alle strategie di studio	Scarso o assente supporto all'autoregolazione
d) ANTICIPA DIFFICOLTÀ	Fornisce feedback proattivo e strategie preventive prima del consolidamento delle lacune	Buon feedback preventivo con alternative strategiche	Feedback reattivo con alcune strategie alternative	Feedback tardivo, strategie inadeguate o assenti

Tabella 6 -. De Giuseppe, T., Tornusciolo, S., Quiroz Reyes, H., & Petrucci, I. (2025). *L'etutoring in Flipped INclusion: prospettive educative per un'inclusività infosistemica*. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(4), 1–12.
<https://www.inclusiveteaching.it/>

5.4.4 FASE 4: Sperimentare (*Experiential e Tutoring*) - cooperazione e riflessività metacognitiva

L'obiettivo generale dell'ultima fase è ottimizzare l'apprendimento cooperativo e consentire lo sviluppo della riflessività metacognitiva. Questa è la fase in cui lo studente mette in atto l'applicazione delle competenze e ne valuta l'efficacia in contesto.

I Scaffolding progressivo e personalizzato (promuovere l'autonomia):

- Prompt Metacognitivi e auto-regolazione, per esempio utilizzare domande e stimoli (es. "Come hai affrontato questo problema?", "Quali strategie hai usato?", "Cosa faresti diversamente la prossima volta?") per incoraggiare lo studente a riflettere sul proprio processo di apprendimento, a identificare i propri punti di forza e debolezza e a sviluppare strategie di autoregolazione (pianificazione, monitoraggio, valutazione). Fading (sostegno graduale): offrire un supporto intensivo nelle fasi iniziali, riducendolo progressivamente (fading) man mano che lo studente acquisisce autonomia, competenze e fiducia nelle proprie capacità. Questo è un principio chiave dello scaffolding, attraverso lo shaping e il modelling (Rinforzo e Esempio) si mira a rinforzare progressivamente i comportamenti desiderati e le strategie di apprendimento efficaci, guidando lo studente verso la padronanza di nuove competenze. Attraverso il modelling l'eTutor agisce da modello nell'approccio critico ai problemi, nella gestione delle difficoltà e nella comunicazione efficace, dimostrando concretamente come affrontare le sfide accademiche.

II Peer Learning e organizzazione della cooperazione tra pari (comunità di apprendimento):

- Suggerire gruppi eterogenei ed equilibrati di studio bilanciati e attentamente eterogenei, con membri che presentano diverse competenze, prospettive, stili di apprendimento e background socio-culturali, per massimizzare lo scambio e l'apprendimento reciproco (es. esperti e meno esperti, stili diversi). Divisione dei

ruoli e interdipendenza positiva, ovvero assegnare e monitorare la divisione dei ruoli all'interno dei gruppi (es. coordinatore, relatore, ricercatore, facilitatore), promuovendo l'interdipendenza positiva e la responsabilità individuale e di gruppo. Monitoraggio per ruolo e processo nel senso che l'eTutor monitora non solo il prodotto finale del lavoro di gruppo, ma anche il processo di collaborazione e l'efficacia dei ruoli assegnati.

III Valutazione dinamica, personalizzata e miglioramento continuo (Ciclo di Feedback):

- Tracking dell'interazione e dell'apprendimento, ovvero monitoraggio avanzato dell'interazione degli studenti con i materiali e gli strumenti sulla piattaforma (es. analytics, quiz, forum) per cogliere i punti di forza e debolezza del percorso di apprendimento, non solo dal punto di vista dell'impegno, ma anche dell'efficacia dei processi cognitivi attivati. Feedback studenti (Qualitativo e Quantitativo) consistente nella raccolta di feedback strutturati dagli studenti sulla loro esperienza di apprendimento e sull'efficacia dell'approccio Flipped Inclusion (es. questionari, focus group, diari di bordo). Questo feedback è essenziale per la validazione dell'approccio. Ma anche riflessione critica dell'eTutor, riflessione sistematica e critica sull'efficacia delle proprie pratiche come eTutor, identificando aree di miglioramento, successi da replicare e opportunità di crescita professionale. Questo include la valutazione dell'impatto del proprio scaffolding e delle strategie di inclusione.

IV Miglioramento continuo e aggiornamento professionale:

- Utilizzo dei feedback per l'affinamento. Utilizzo dei feedback raccolti dagli studenti e delle proprie riflessioni per affinare costantemente la progettazione e l'erogazione del supporto etutor. Questo è un ciclo di miglioramento iterativo che comprende l'aggiornamento costante sulle best practices. Aggiornamento continuo sulle migliori pratiche nella Flipped Inclusion, nella pedagogia online, nelle tecnologie educative e nell'eTutoring inclusivo, per offrire un supporto sempre all'avanguardia

e basato sulle più recenti ricerche. Partecipazione a webinar, corsi di formazione, conferenze.

Fase 4: Experiential Tutoring (Cooperazione, Valutazione e Miglioramento Continuo)

Passi del Protocollo	Obiettivi	Azioni dell'eTutor	Azione attesa dallo studente
<u>I. Scaffolding Progressivo</u>	Promuovere l'autonomia dello studente attraverso un supporto iniziale intensivo che si riduce progressivamente	Usa domande metacognitive (es. "Come hai affrontato questo problema?") per incoraggiare la riflessione sul processo di apprendimento e lo sviluppo di strategie di autoregolazione. L'eTutor funge da modello (<u>modeling</u>), dimostrando come affrontare criticamente i problemi e gestire le difficoltà.	Assume maggiore responsabilità nel proprio percorso di apprendimento. Osserva e ripete i processi di pensiero critico espressi dall'eTutor.
<u>II. Peer Learning e Cooperazione</u>	Massimizzare lo scambio e l'apprendimento reciproco attraverso la collaborazione tra pari	Suggerisce la formazione di gruppi di studio eterogenei ed equilibrati. Assegna ruoli specifici all'interno dei gruppi per promuovere l'interdipendenza e la responsabilità. Monitora non solo il prodotto finale, ma anche il processo di collaborazione e l'efficacia dei ruoli.	Partecipa attivamente. Contribuisce al raggiungimento degli obiettivi comuni nel proprio gruppo svolgendo in maniera puntuale il proprio ruolo.
<u>III. Valutazione dinamica</u>	Utilizzare la valutazione come leva per il miglioramento continuo del percorso di apprendimento.	Monitora l'interazione dello studente con i materiali e gli strumenti della piattaforma (es. log, quiz, forum) per cogliere i punti di forza e debolezza. Raccoglie feedback strutturati dagli studenti sull'efficacia dell'approccio <u>Flipped Inclusion</u> .	Offre e accoglie feedback da parte del gruppo contribuendo al processo di valutazione
<u>IV. Miglioramento continuo</u>	Offrire un supporto sempre all'avanguardia e basato sulle più recenti ricerche.	Riflette criticamente sulle proprie pratiche per identificare aree di miglioramento. Frequenta corsi di <u>aggiornamento</u> , nella <u>pedagogia online</u> , nelle tecnologie educative e nell'eTutoring inclusivo	Si presta ad esprimere giudizio anche nei confronti dell'eTutor, eventualmente partecipando a test o questionari di valutazione.

Tabella 7- De Giuseppe, T., Tornusciolo, S., Quiroz Reyes, H., & Petrucci, I. (2025). L'etutoring in Flipped INclusion: prospettive educative per un'inclusività infosistemica. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(4), 1–12. <https://www.inclusiveteaching.it/>

Questa fase è valutata dalla Rubric H - Competenze di Cooperazione e Riflessività, che quantifica l'efficacia dello scaffolding, l'ottimizzazione del *peer learning* e l'uso della valutazione dinamica orientata al miglioramento.

RUBRIC H - COMPETENZE DI COOPERAZIONE E RIFLESSIVITÀ

FASE 4: EXPERIENTIAL eTUTORING – SPERIMENTARE

OBIETTIVO GENERALE: Massimizza apprendimento cooperativo e sviluppa riflessività metacognitiva

DECLINAZIONE OBIETTIVI	I LIVELLO (Punti 3)	II LIVELLO (Punti 2)	III LIVELLO (Punti 1)	IV LIVELLO (Punti 0)
a) APPLICA SCAFFOLDING PROGRESSIVO	Modellamento efficace con domande metacognitive che sviluppano piena autoregolazione	Buon modellamento con graduale sviluppo dell'autonomia	Supporto di base con limitato sviluppo metacognitivo	Scaffolding inadeguato, scarso sviluppo dell'autonomia
b) OTTIMIZZA PEER LEARNING	Crea gruppi eterogenei perfettamente bilanciati con ruoli interdipendenti efficaci	Buona formazione gruppi con ruoli chiari e funzionali	Gruppi di base con ruoli semplici	Gruppi mal bilanciati, ruoli confusi o inefficaci
c) IMPLEMENTA VALUTAZIONE DINAMICA	Utilizza valutazione come leva continua di miglioramento con monitoraggio processo e prodotto	Buon uso della valutazione per il miglioramento	Valutazione di base orientata al miglioramento	Valutazione statica, scarso orientamento al miglioramento
d) DIMOSTRA RIFLESSIVITÀ PROFESSIONALE	Continua riflessione critica sulle pratiche con miglioramento professionale evidente	Buona riflessione con adattamenti alle pratiche	Riflessione occasionale con limitati miglioramenti	Scarsa riflessività, pratiche rigide

Tabella 8 - De Giuseppe, T., Tornusciolo, S., Quiroz Reyes, H., & Petruccelli, I. (2025). *L'etutoring in Flipped INclusion: prospettive educative per un'inclusività infosistemica*. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(4), 1–12.
<https://www.inclusiveteaching.it/>

5.5 Le Rubriche di valutazione (E-J): Strumenti per la misurazione del protocollo d'intervento

Il Protocollo è reso operativo e scientificamente validabile grazie a un sistema completo di sei rubriche complementari (E, F, G, H, I, J). Queste rubriche rappresentano gli strumenti applicativi che consentono di monitorare e valutare l'efficacia del modello in ogni sua dimensione.

La struttura completa delle rubriche è la seguente:

- Rubric E-H: Valutano le competenze dell'eTutor nelle quattro fasi del protocollo (Inquiry, Discovery, Mastery, Experiential).
- Rubric I: Misura lo sviluppo delle soft skills negli studenti attraverso la valutazione di capacità come il *transfer* di competenze e l'autoefficacia.

- Rubric J: Valuta l'efficacia complessiva del modello Flipped Inclusion.

Caratteristiche innovative e applicative. Le rubriche riflettono i principi chiave del modello (inclusività, personalizzazione, cooperazione). Mantengono una struttura a quattro livelli (da IV Livello 0 punti a I Livello 3 punti) e sono innovative per integrazione esplicita dei principi UDL (Universal Design for Learning), enfasi sulla dimensione metacognitiva e riflessiva ed infine per la valutazione della facilitazione digitale.

Questi strumenti sono progettati per l'autovalutazione e il peer assessment degli eTutor e degli studenti, e la loro efficacia può essere validata empiricamente attraverso il questionario di validazione già somministrato.

Capitolo 6: Risultati e discussioni

6.1 Analisi degli strumenti e procedure di somministrazione

Il presente studio di ricerca si basa su un approccio metodologico di tipo quantitativo, orientato alla misurazione oggettiva e sistematica delle variabili psicologiche e comportamentali rilevanti per lo studio dell'efficacia dell'eTutoring in contesto universitario.

La scelta di privilegiare un modello quantitativo è dettato dall'esigenza di garantire rigore scientifico, replicabilità dei risultati e la possibilità di generalizzare i findings a contesti di apprendimento più ampi.

Specificamente, questo approccio permetta di quantificare con precisione gli effetti dell'intervento di etutoring sulle variabili dipendenti considerate, permettendo confronti statisticamente significativi tra le diverse condizioni sperimentali.

Per la rilevazione dei dati si è ricorsi ad un questionario strutturato quale principale strumento di indagine, somministrato in modalità digitale per assicurare uniformità procedurale, tracciabilità completa delle risposte e ottimizzazione dei tempi di raccolta dati.

Tale scelta metodologica offre numerosi vantaggi rispetto alla somministrazione tradizionale cartacea, tra cui la riduzione degli errori di trascrizione, la possibilità

di implementare controlli di validità in tempo reale e la facilità di gestione di campioni distribuiti geograficamente.

Lo strumento usato nella presente ricerca è un Questionario di Autovalutazione strutturato, intitolato "Ricerca sull'eTutoring", appositamente ideato per misurare le variabili psicologiche e comportamentali centrali nell'ambito dell'apprendimento accademico e delle dinamiche relazionali in contesto di apprendimento formale online come quello universitario.

Il questionario è stato proposto nella fase iniziale della ricerca, prima dell'eventuale avvio dell'intervento di tutoring, in modo da costituire la misurazione Pre-Test per il gruppo sperimentale e la rilevazione baseline per il Gruppo di Controllo.

Nell'elaborazione dello strumento si è cercato di seguire i principi della psicomетria classica, prestando particolare attenzione alla chiarezza formulativa degli item, al bilanciamento tra brevità e completezza della rilevazione, e alla validità di costrutto delle scale utilizzate. La struttura del questionario rispecchia un'organizzazione logica e progressiva, che va dal rispondente della raccolta di informazioni di base fino alla valutazione di dimensioni psicologiche più complesse e articolate.

La prima sezione del questionario è destinata alla raccolta di informazioni demografiche e contestuali, fondamentali per caratterizzare adeguatamente il campione e per condurre analisi in grado di tener conto di potenziali variabili confondenti o moderatrici. Questa sezione risulta strategicamente importante per l'economia complessiva della ricerca, in quanto consente di:

- Accertare la rappresentatività del campione rispetto alla popolazione studentesca di riferimento
- Riconoscere eventuali pattern differenziali nelle variabili dipendenti in funzione di caratteristiche demografiche
- Verificare statisticamente l'effetto di variabili confondenti nelle analisi inferenziali successive
- Assicurare l'equivalenza iniziale tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo

Le variabili rilevate in questa sezione comprendono:

Il genere, che viene rilevato attraverso una domanda a risposta multipla tra le opzioni "maschile", "femminile" e "preferisco non rispondere". L'ultima opzione garantisce sensibilità verso questioni di identità di genere e rispetta la volontà di

riservatezza dei partecipanti su aspetti personali. Tale variabile potrebbe essere considerata in fase di analisi al fine di verificare l'esistenza di differenze nella percezione di autoefficacia o nelle competenze sociali legate al genere.

L'età, la quale viene organizzata in fasce predefinite che vanno da 18-25 anni, 26-35 anni, 36-45 anni, oltre 45 anni. La categorizzazione per fasce facilita le analisi comparative e aumenta l'oculatezza dei modelli statistici, riducendo inoltre, la percezione di invasività della domanda, in modo da proteggere ulteriormente l'anonimato dei partecipanti.

L'età costituisce una variabile potenzialmente rilevante, poiché studenti di diverse fasce d'età potrebbero presentare livelli differenti di autoefficacia accademica o modalità diverse di gestione delle relazioni interpersonali, in funzione della maggiore o minore esperienza di vita e delle diverse responsabilità extra-accademiche.

Il Corso di Studio permette di contestualizzare le risposte in relazione alla specifica disciplina o corso frequentato dallo studente e alla familiarità dei contenuti affrontati, del carico di studio richiesto e delle metodologie didattiche prevalenti in diversi insegnamenti. Consentendo, inoltre, di verificare se l'intervento di tutoring risulti più o meno efficace in relazione a specifiche aree disciplinari.

La seconda sezione del questionario è completamente dedicata alla misurazione dell'autoefficacia accademica percepita, quale costrutto di primaria rilevanza nella psicologia dell'educazione e nell'ambito della ricerca sui fattori predittivi del successo accademico.

Il concetto di autoefficacia, originariamente formulato da Albert Bandura nell'ambito della teoria social-cognitiva, fa riferimento alla convinzione individuale di possedere le capacità necessarie per organizzare ed porre in essere le sequenze di azioni richieste necessarie a produrre determinati risultati.

In ambito accademico, l'autoefficacia consta nella fiducia che lo studente ripone nelle proprie capacità di autoregolazione, gestione dello studio e raggiungimento degli obiettivi formativi preposti.

La letteratura scientifica ha ampiamente mostrato come l'autoefficacia accademica rappresenti un predittore significativo non solo della performance accademica in senso stretto (voti conseguiti, tasso di superamento degli esami), ma anche di

variabili processuali come la perseveranza di fronte alle difficoltà, la scelta di strategie di studio efficaci, la gestione dell'ansia da prestazione e, più in generale, il benessere psicologico dello studente. Studenti con un'autoefficacia elevata sono portati ad affrontare i compiti accademici con maggiore motivazione intrinseca, a stabilire obiettivi più ambiziosi ma realistici, e a interpretare gli insuccessi come opportunità di apprendimento piuttosto che come conferme delle proprie

La scala di misura adottata è stata la scala Likert a 5 punti ordinali (da 1 a 5). Tale scelta rappresenta un compromesso ottimale tra diversi aspetti metodologici, poiché da un lato, offre un numero sufficiente di gradazioni per catturare variabilità nelle risposte, dall'altro non sovraccarica cognitivamente il rispondente con troppe opzioni di risposta, laddove una variabilità eccessiva potrebbe indurre risposte casuali o pattern di risposta sistematici (come ad esempio la tendenza a scegliere sistematicamente la categoria centrale).

Inoltre, la presenza di un punto medio costituito da 3 = "Abbastanza sicuro/a" permette ai rispondenti di esprimere una posizione neutrale o di incertezza, opzione che è da alcuni ricercatori considerato importante per non forzare i partecipanti verso giudizi polarizzati.

Gli ancoraggi semantici sono stati formulati in maniera chiara in modo da indirizzare esplicitamente l'attenzione del rispondente sulla dimensione della fiducia nelle proprie capacità, coerentemente con la definizione teorica del costrutto di autoefficacia.

Nella terza sezione si affronta la rilevazione delle Competenze Sociali e Collaborative, in quanto dominio di particolare rilevanza nell'era della didattica universitaria contemporanea, sempre più orientata verso metodologie attive, apprendimento cooperativo e progetti di gruppo. Tale dimensione valuta la percezione che lo studente assume delle proprie abilità nella gestione delle relazioni interpersonali, nella comunicazione efficace con pari e docenti, e nell'interazione produttiva all'interno di contesti di apprendimento collaborativo.

Le competenze sociali in ambito accademico non costituiscono soltanto un "valore aggiunto" rispetto alle competenze strettamente cognitive, ma rappresentano una componente essenziale del successo formativo, soprattutto considerando che una parte significativa dell'apprendimento universitario, soprattutto nell'ambito del

virtual learning environment si sviluppa attraverso interazioni con altri studenti (discussioni di gruppo, lavori cooperativi, peer tutoring) e con i docenti (ricevimenti, seminari, workshop). Inoltre, la capacità di collaborare efficacemente si afferma come una competenza trasversale fondamentale richiesta dal mercato del lavoro e dalla società contemporanea.

Inoltre nell'ambito specifico dell'etutoring, le competenze sociali assumono un significato particolare, laddove l'intervento di tutoring si basa infatti sulla costruzione di una relazione significativa tra tutor e studente, e sulla capacità di quest'ultimo di comunicare le proprie difficoltà, di chiedere aiuto e accettare feedback costruttivi.

Studenti con scarse competenze sociali potrebbero non riuscire a beneficiare in pieno del supporto offerto dal tutor, di fatto limitando l'efficacia dell'intervento.

In questo caso, gli ancoraggi semantici della scala Likert riflettono una dimensione di frequenza comportamentale percepita piuttosto che di sicurezza o fiducia.

È stato chiesto infatti allo studente di valutare con quale frequenza mette in atto determinati comportamenti socialmente competenti come per esempio: "Quanto spesso ti capita di collaborare efficacemente con i tuoi compagni durante i lavori di gruppo?". Tale domanda consente di ancorare le risposte a esperienze comportamentali concrete, riducendo così il rischio di risposte basate su autopercezioni astratte o idealizzate.

Le risposte, presenti nella scala a cinque punti, "Mai" a "Sempre" offrono una gamma adeguata per differenziare gli studenti che raramente manifestano comportamenti socialmente competenti e gli studenti che invece li esibiscono con elevata frequenza.

Anche in questo caso, come in quello precedente, la presenza di un punto intermedio (implicitamente "A volte" o "Qualche volta") consente di esprimere comportamenti con frequenza moderata.

La procedura di somministrazione del questionario è stata standardizzata in modo accurato per tutti i partecipanti, al fine di assicurare la validità interna ed esterna della ricerca e minimizzare le fonti di errore sistematico garantendo l'affidabilità e la comparabilità dei dati raccolti.

È noto, infatti, che la standardizzazione procedurale rappresenta un requisito fondamentale della ricerca quantitativa, laddove consente di attribuire con maggiore sicurezza eventuali differenze nei risultati all'effetto delle variabili indipendenti manipolate (in questo caso, la presenza o assenza dell'intervento di tutoring) piuttosto che a variazioni nelle modalità di rilevazione.

Il questionario è stato somministrato in auto-compilazione in modalità digitale (self-report), usando la piattaforma Google Forms. La scelta di questa modalità rispetto alle tradizionali modalità di somministrazione cartacea o face-to-face garantisce uniformità e standardizzazione.

Tutti gli studenti si avvicinano al questionario nello stesso formato grafico, con la medesima sequenza di domande, le stesse istruzioni e gli stessi ancoraggi di risposta. Ciò elimina potenziali fonti di variabilità legate alla qualità della stampa, alla leggibilità del testo o a eventuali errori di trascrizione. Inoltre, la piattaforma digitale consente di implementare controlli automatici come, ad esempio, l'obbligatorietà di risposta a determinati item prima di procedere alla schermata successiva così da garantire la completezza dei dati raccolti.

C'è da notare che inoltre il ricorso al questionario in modalità digitale consente l'accessibilità e flessibilità temporale, soprattutto in un ambito accademico telematico in cui la maggior parte degli studenti lavora, per cui ha vincoli di tempo molto diversificati. La modalità asincrona rispetta quindi i ritmi individuali e riduce il rischio di risposte affrettate o superficiali dovute a pressioni temporali esterne. Inoltre, la somministrazione digitale, effettuata senza la presenza fisica di un ricercatore o di un docente, può contribuire a ridurre il fenomeno della desiderabilità sociale, ossia la tendenza dei rispondenti a fornire risposte che ritengono socialmente accettabili o che credono siano attese da loro, piuttosto che risposte che riflettono autenticamente le proprie percezioni e comportamenti.

Va considerato anche tra i vantaggi della somministrazione dei questionari in modalità digitale l'efficienza nella raccolta e gestione dati. Gli stessi vengono automaticamente registrati in un database strutturato (foglio di calcolo Google Sheets collegato al form), con timestamp di compilazione e organizzazione già tabulare delle risposte.

Ciò elimina completamente la fase di data entry manuale, notoriamente soggetta a errori di trascrizione, e facilita in maniera significativa le successive fasi di pulizia, codifica e analisi statistica dei dati. I

I ricercatore può inoltre monitorare in tempo reale l'andamento della raccolta dati, verificando il numero di risposte pervenute e la completezza delle stesse.

Ancora, da prendere in considerazione la tracciabilità e verificabilità dei dati. Ogni risposta è automaticamente associata a un timestamp che registra data e ora di compilazione, permettendo di verificare la conformità ai tempi previsti dal disegno di ricerca e di identificare eventuali anomalie.

Il questionario è stato somministrato su un Gruppo di Controllo composto da un numero di 90 studenti universitari. Per il Gruppo di Controllo, la compilazione del questionario rappresenta la misurazione baseline in via teorica equivalente alla misurazione Pre-Test condotta sul gruppo sperimentale prima dell'avvio dell'intervento di eTutoring.

Questa rilevazione baseline assume una cruciale importanza metodologica poiché consente di stabilire il livello iniziale delle variabili dipendenti (autoefficacia accademica percepita e competenze sociali e collaborative) in una condizione naturale, ossia in assenza dell'intervento di eTutoring.

Tale misurazione consente di elaborare un quadro descrittivo dello stato iniziale del campione di controllo e di verificare l'equivalenza, sempre iniziale, tra i due gruppi, come requisito fondamentale per poter attribuire causalmente eventuali differenze post-intervento all'effetto del trattamento sperimentale.

1. Inoltre, nel disegno sperimentale adottato, la validità delle conclusioni circa l'efficacia dell'eTutoring dipende dalla possibilità di confrontare criticamente i cambiamenti osservati nel gruppo sperimentale con l'evoluzione "naturale" delle stesse variabili nel gruppo di controllo. Il suddetto controllo consente di escludere interpretazioni alternative dei risultati legate a fattori come eventuali cambiamenti che si verificherebbero comunque con il passare del tempo, o influenze di eventi storici esterni che potrebbero aver interessato tutti gli studenti indipendentemente dalla partecipazione all'intervento.

Tutti i partecipanti hanno ricevuto istruzioni esplicite e comprensibili riguardo alle modalità di utilizzo delle scale di risposta, nonché delucidazioni in merito alla

definizione operativa dei costrutti indagati, e agli obiettivi generali della ricerca, in modo da garantire che tutti i partecipanti interpretassero gli item in maniera coerente e utilizzassero le scale di risposta secondo i criteri previsti.

In conclusione, la somministrazione digitale tramite Google Forms ha permesso di raggiungere efficacemente il campione di 90 studenti del Gruppo di Controllo, raccogliendo le risposte in un formato immediatamente disponibile per l'elaborazione statistica e riducendo significativamente i tempi e i costi associati alla fase di rilevazione.

6.2 Presentazione dei risultati della ricerca

Dopo la fase di sperimentazione del protocollo per l'e-tutoring in Flipped Inclusion, che ha portato all'applicazione sistematica delle linee guida per l'e-tutoring inclusivo, si è proceduto alla somministrazione di un questionario post-intervento agli studenti dell'Università Telematica Giustino Fortunato iscritti ai medesimi corsi di laurea magistrale in ambito pedagogico che avevano precedentemente completato la rilevazione pre-test, ciò al fine di misurare i cambiamenti intervenuti nelle variabili dipendenti a seguito dell'esposizione al protocollo sperimentale di e-tutoring.

Il post-test ha assunto la funzione di strumento di verifica post-intervento, permettendo di valutare non solo l'efficacia percepita del protocollo di e-tutoring applicato, ma anche di individuare eventuali aree di criticità o aspetti suscettibili di miglioramento. La strategia di ricerca, al fine di consentire una triangolazione dei dati, in grado di rafforzare significativamente la validità delle conclusioni, ha integrato metodologie quantitative e qualitative.

Nello specifico, l'analisi delle risposte aperte fornite dagli studenti, in particolare in riferimento all'efficacia del modello nel promuovere il successo formativo, ha rivelato un impatto positivo del protocollo capace di andare oltre gli indicatori numerici con riferimento alle dimensioni qualitative dell'esperienza di apprendimento quali il senso di appartenenza, la percezione di supporto e la motivazione intrinseca.

Il campione finale usato nella fase post-intervento ha visto un numero variabile tra 80 e 93 rispondenti, a seconda delle specifiche sezioni del questionario considerate. Tale variabilità riflette il fenomeno fisiologico dell'attrito campionario tipico degli studi longitudinali, dove alcuni partecipanti possono non completare tutte le sezioni dello strumento o abbandonare lo studio tra la rilevazione pre e post.

Il risultato più significativo e qualitativamente rilevante del protocollo consta nel superamento della difficoltà principale che era emersa in modo preponderante nella fase di rilevazione pre-test. Il risultato merita particolare attenzione, in quanto indice di una vera e propria trasformazione della prospettiva degli studenti rispetto a ostacoli che inizialmente apparivano insormontabili.

Nel pre-test, la mancanza di autodisciplina e motivazione era stata identificata come una delle principali barriere all'apprendimento efficace nel contesto della formazione a distanza. A tal proposito la letteratura scientifica sull'e-learning ha ripetutamente documentato come l'assenza di strutture esterne (orari fissi, presenza fisica in aula, interazione faccia-a-faccia con docenti e compagni) rappresenti una sfida significativa per molti studenti, in particolare per coloro che non hanno ancora sviluppato solide strategie di autoregolazione dell'apprendimento (Zimmerman, 2002; Broadbent & Poon, 2015).

A tal proposito, la teoria della distanza transazionale di Moore (1993) sottolinea proprio come la separazione fisica e temporale tipica dell'e-learning necessiti negli studenti di livelli più elevati di autonomia e autodirezione rispetto ai contesti formativi tradizionali.

Il senso di isolamento, la difficoltà a mantenere la concentrazione, la tendenza alla procrastinazione lo studio e la fatica nel gestire autonomamente i tempi sono tutti fenomeni ampiamente riconosciuti come ostacoli critici nella didattica online.

Nel post-test, tuttavia, le percezioni di questi aspetti sembra essere andata incontro ad un paradigmatico cambiamento.

I discenti hanno ripetutamente citato la "presenza continuativa del tutor" come un elemento trasformativo della loro esperienza, indicandolo come un "punto di riferimento stabile" e sottolineando come tale presenza si sia rivelata "utile per sostenere la motivazione e la gestione autonoma dello studio". Le testimonianze raccolte descrivono il tutor come una presenza facilitante che ha saputo

accompagnare lo studente nel progressivo sviluppo della propria autonomia, fornendo scaffolding quando necessario ma anche gradualmente ritirandosi per permettere l'esercizio indipendente delle competenze acquisite e non come una figura di controllo esterno o di semplice erogatore di contenuti.

Questo cambiamento percettivo indica che l'applicazione del protocollo Flipped Inclusion ha efficacemente instradato il bisogno primario del discente nella formazione online, trasformando quello che era percepito come un ostacolo strutturale in un punto di forza del modello formativo stesso. In virtù del supporto costante, personalizzato e calibrato offerto dall'e-tutor secondo le linee guida del protocollo, gli studenti hanno potuto sperimentare una forma di presenza educativa che, pur essendo mediata tecnologicamente, ha saputo riproporre quella funzione di sostegno, orientamento e incoraggiamento che tipica delle relazioni educative in presenza.

L'analisi quantitativa dei dati post-intervento ha prodotto nelle aree metodologiche e organizzative risultati che sembrerebbero particolarmente significativi e incoraggianti, laddove ha permesso di registrare livelli di autoefficacia percepita elevati, con percentuali comprese tra il 70% e l'80% di studenti che si collocano sui livelli alti della scala di valutazione.

Questi risultati validano l'efficacia del protocollo Flipped Inclusion nel potenziare competenze strategiche fondamentali per l'apprendimento autonomo e autoregolato, come ad esempio la capacità di pianificare il proprio studio, di selezionare strategie appropriate per diversi tipi di compiti, di monitorare i propri progressi e di apportare dei cambiamenti quando necessario.

Un risultato di particolare rilievo è rappresentato dal miglioramento nelle competenze organizzative, considerando che, l'organizzazione efficace del tempo di studio costituiva inizialmente un'area di significativa debolezza per molti studenti. Il fatto che il protocollo di e-tutoring sia riuscito ad avere un impatto positivo su questa dimensione suggerisce che il supporto fornito dal tutor non si è limitato ai contenuti disciplinari, ma ha incluso in maniera efficace la promozione di strategie metacognitive e di autoregolazione.

Dall'analisi, tuttavia, sono emerse aree che richiedono attenzione e suggeriscono possibilità di miglioramento futuro del protocollo. Nello specifico, la

partecipazione attiva alle discussioni accademiche ha registrato una percentuale relativamente più contenuta, con il 48,1% degli studenti che si dichiara effettivamente coinvolto in questa dimensione. Questo dato, pur non essendo negativo in termini assoluti, risulta notevolmente inferiore rispetto agli altri indicatori di autoefficacia e identifica quindi un'area di miglioramento critica per le future implementazioni del protocollo. Ciò diventa particolarmente importante considerato che la partecipazione alle discussioni accademiche rappresenta un elemento importante dell'apprendimento collaborativo e della costruzione sociale della conoscenza, specie nei contesti online dove il rischio di isolamento è più elevato. Il dato suggerisce la necessità di strategie più mirate e intenzionali per stimolare l'engagement interattivo degli studenti in contesti online, come la creazione di spazi di discussione più strutturati e facilitati attivamente dal tutor; l'introduzione di metodologie specifiche per promuovere il dialogo (come tecniche di debate, discussioni basate su casi, o peer instruction); la valorizzazione esplicita della partecipazione attraverso feedback positivi e riconoscimenti e la progettazione di attività che prevedano necessariamente la partecipazione attiva come componente integrale del processo di apprendimento.

Uno dei risultati della ricerca che è risultato particolarmente importante riguarda il significativo incremento nelle competenze collaborative registrato tra la fase pre-test e la fase post-intervento.

Nel pre-test, solo il 35,2% degli studenti si dichiarava "molto" o "completamente" capace di collaborare efficacemente con persone provenienti da background culturali, cognitivi o esperienziali diversi. Il dato rispecchiava una situazione iniziale di relativa incertezza o inesperienza rispetto alle dinamiche della collaborazione eterogenea, particolarmente complessa in contesti virtuali dove i normali segnali sociali della comunicazione faccia-a-faccia sono attenuati o assenti. A seguito dell'intervento, le dimensioni dell'autoefficacia legate alla collaborazione sono risultate straordinariamente elevate, variabili tra il 48,1% e l'80,3%, con un incremento medio stimabile tra i 30 e i 45 punti percentuali nelle competenze organizzative e metodologiche particolarmente collegate alla collaborazione. Tale miglioramento sostanziale non può essere attribuito semplicemente a processi di maturazione naturale o all'acquisizione di esperienza nel corso del tempo

accademico, ma risulta riconducibile alle caratteristiche specifiche dell'intervento di e-tutoring implementato.

Il modello Flipped Inclusion e il successivo protocollo elaborato sulla base dello stesso, infatti, enfatizza chiaramente la dimensione collaborativa e inclusiva dell'apprendimento, promuovendo attività che richiedono interazione tra pari, valorizzazione della diversità e costruzione di una comunità di apprendimento coesa nonostante la distanza fisica. Il tutor secondo il protocollo elaborato opera come facilitatore di queste dinamiche collaborative, creando occasioni strutturate di interazione, modellando comportamenti collaborativi positivi, fornendo feedback sulla qualità delle interazioni e intervenendo quando necessario per gestire eventuali conflitti o incomprensioni.

Un risultato apparso particolarmente significativo ha riguardato la trasformazione della conoscenza teorica in comportamenti concreti e abituali nell'ambito delle competenze sociali e pro-sociali, poiché il limite più facilmente ricorribile in ambito delle soft skills è quello di rimanere confinati a un livello puramente dichiarativo o cognitivo, senza effettivamente tradurre il comportamento dichiarato in modificazioni effettive dei repertori comportamentali degli studenti.

I risultati delle analisi delle competenze sociali e collaborative nella fase post-intervento ha evidenziato il rispetto degli impegni e delle responsabilità (95,1% livelli 4-5). Tale dimensione si afferma come quella più consolidata tra tutte quelle indagate, testimoniando che il protocollo ha efficacemente promosso non solo la consapevolezza dell'importanza dell'affidabilità nei contesti collaborativi, ma anche l'effettiva messa in pratica di comportamenti responsabili.

Trattandosi di una percentuale molto alta viene da pensare che il rispetto degli impegni è diventato un valore interiorizzato e una norma sociale condivisa all'interno del gruppo di studenti che ha partecipato all'intervento. Questo risultato è registrabile come particolarmente significativo nel contesto dell'apprendimento online, in cui l'assenza di controllo diretto e di pressione sociale immediata potrebbe teoricamente facilitare comportamenti opportunistici o di disimpegno.

Anche l'elevata percentuale registrata nell'ambito del contributo agli obiettivi comuni (91,3%) testimonia lo sviluppo di una forte interdipendenza positiva, principio fondamentale delle teorie sull'apprendimento cooperativo.

Nel caso di specie gli studenti sono arrivati a far propria l'idea che il successo del gruppo dipende dal contributo di ciascun membro e che i propri sforzi individuali sono significativi nella misura in cui contribuiscono al raggiungimento di obiettivi collettivi. Tale consapevolezza rappresenta un passo avanti rispetto a concezioni più individualistiche dell'apprendimento.

In merito alla valorizzazione della diversità (91,4%), il risultato ottenuto in termini di dati raccolti esprime l'operatività del principio fondamentale di inclusione che simboleggia il cuore teorico del protocollo Flipped Inclusion. Si tratta di una competenza effettivamente agita, per cui gli studenti riportano di valorizzare attivamente, nei loro comportamenti quotidiani, le differenze culturali, cognitive, esperienziali presenti nel gruppo. Ciò comporta la ricerca intenzionale di prospettive diverse, l'ascolto rispettoso di opinioni divergenti, e l'integrazione costruttiva di contributi eterogenei.

In merito allo sviluppo di autonomia nel lavoro collaborativo, l'elevata percentuale nell'assunzione di responsabilità specifiche (91,4%) è indice del fatto che gli studenti non si limitano a partecipare passivamente ad attività collaborative, ma assumono proattivamente ruoli e responsabilità specifiche, dimostrando un elevato senso di self-efficacy e una comprensione matura delle dinamiche collaborative.

Altresì indice di un cambiamento culturale significativo è rappresentato dall'ascolto attivo (88,8%), che rappresenta una competenza comunicativa fondamentale spesso trascurata nei contesti formativi tradizionali. La pratica dell'ascolto attivo viene inteso non come semplice ricezione passiva di informazioni, ma concentrazione intenzionale, sospensione del giudizio e dimostrazione di interesse genuino per la prospettiva dell'interlocutore.

Lo sviluppo di pro-socialità attiva, ossia la tendenza a offrire supporto e assistenza ad altri studenti in modo volontario, senza aspettare richieste esplicite ha riscontrato un dato analitico alto, ovvero 88,8%, ciò è indicativo di un clima relazionale positivo caratterizzato da fiducia reciproca e senso di comunità, dove l'aiuto reciproco è percepito non come un'imposizione o un dovere, ma come un valore condiviso e una fonte di soddisfazione personale. Medesimo esito è stato registrato in merito alla collaborazione efficace, che rappresenta una competenza trasversale complessa, che integra molteplici dimensioni, quali la capacità di coordinamento,

flessibilità nel negoziare ruoli e responsabilità, gestione costruttiva delle interdipendenze, e orientamento al risultato di gruppo.

L'accettazione di feedback critici (87,5%) indica apertura al miglioramento e maturità emotiva in grado di assicurare un apprendimento continuo, considerando i feedback critici come opportunità di crescita piuttosto che come attacchi personali.. Sebbene la gestione costruttiva dei conflitti (77,5%) rappresenti l'area con una percentuale inferiore alle altre dimensioni, il risultato rimane comunque positivo in termini assoluti, laddove più di tre quarti degli studenti riportano di essere capaci di gestire i conflitti in modo costruttivo, ossia di affrontarli come problemi da risolvere collaborativamente piuttosto che come situazioni di scontro.

Segna invece il passaggio dalla conoscenza dichiarativa alla competenza effettiva, l'evoluzione del costrutto di empatia tra la fase pre-test e la fase post-intervento.

Nel pre-test, solo il 67% degli studenti riportava una comprensione completa e articolata del concetto di empatia, dando risposte che correttamente identificavano l'empatia come "capacità di comprendere e condividere il punto di vista, le emozioni e le prospettive altrui". Il rimanente 33% forniva risposte parziali o incomplete, confondendo alcune volte l'empatia con la simpatia o con la compassione. Nella fase post-intervento, invece, si osserva un cambiamento significativo per cui i comportamenti empatici concreti, come l'ascolto attivo (88,8%) e la valorizzazione delle diversità (91,4%), mostrano percentuali significativamente superiori alla comprensione teorica iniziale, con un incremento di oltre 20 punti percentuali.

Ciò è indice non solo del consolidamento della comprensione del costrutto teorico di empatia, ma interiorizzazione e attuazione di comportamenti empatici nella pratica quotidiana.

Tale trasformazione risulta particolarmente significativa perché l'empatia non può essere insegnata attraverso lezioni frontali o studi teorici, ma richiede esperienze concrete di confronto con prospettive diverse, opportunità di mettersi nei panni altrui, feedback sulla qualità delle proprie interazioni empatiche, e la costruzione progressiva di schemi cognitivi e affettivi che permettano di comprendere in maniera spontanea l'esperienza altrui.

Da ciò è possibile dedurre che l'applicazione del protocollo di etutoring in Flipped Inclusion, ha contribuito a creare le condizioni esperienziali necessarie per questo tipo di apprendimento profondo.

Motivo per il quale, risulta evidente che non ci si è limitati a trasmettere conoscenze teoriche sull'importanza dell'empatia o delle competenze sociali, ma si è riusciti a creare un contesto di apprendimento esperienziale in cui queste competenze potessero essere praticate, sperimentate, affinate e quindi interiorizzate fino a diventare parte del repertorio comportamentale abituale degli studenti.

Da quanto fin'ora detto, ne deriva che l'analisi dell'evoluzione delle competenze collaborative tra la fase pre-test e la fase post-intervento rivela progressi particolarmente significativi sia per quanto riguarda il piano statistico che la rilevanza pratica.

Il cambiamento più importante riguarda proprio la dimensione collaborativa, dove è stato possibile osservare un cambio di paradigma nella percezione di self-efficacy degli studenti. Se nel pre-test solo il 35,2% degli studenti si dichiarava "molto" o "completamente" capace di collaborare efficacemente con persone di background diverso, nel post-intervento si osservano percentuali comprese tra il 77,5% e il 95,1% nei diversi comportamenti collaborativi specifici investigati.

Ciò significa un incremento medio di circa 50 punti percentuali, per cui può essere considerato come un risultato sia statisticamente significativo, sia praticamente significativo, in termini di implicazioni concrete per l'esperienza formativa e il futuro anche professionale degli studenti.

È possibile dedurre quindi che il miglioramento registrato dagli studenti, lungi dal poter essere considerato unicamente riconducibile all'esposizione di contenuti disciplinari generici, può essere il frutto di un impatto causale significativo del protocollo di etutoring in Flipped Inclusion sullo sviluppo di queste competenze.

I risultati della presente ricerca forniscono supporto empirico robusto per il ruolo dell'e-tutoring strutturato e teoricamente fondato nel colmare il gap teoria-pratica nell'educazione inclusiva. Il protocollo di e-tutoring opportunamente strutturato può efficacemente supportare il passaggio dalla conoscenza teorica dei principi inclusivi alla loro effettiva implementazione comportamentale.

I risultati confermano che il supporto personalizzato fornito dall'etutor, ponderato sulle necessità specifiche di ciascuno studente e progressivamente ridotto man mano che l'autonomia aumenta secondo il principio dello scaffolding, rappresenta una strategia efficace per promuovere l'autoefficacia accademica anche in contesti completamente virtuali. Così come all'esito dello studio, la ricerca dimostra che l'e-tutoring può efficacemente supportare lo sviluppo di competenze metacognitive e di autoregolazione dell'apprendimento, che in via generale sono considerate competenze difficili da promuovere in assenza di interazioni faccia-a-faccia.

Il protocollo ha confermato la possibilità di compensare la distanza fisica attraverso forme di presenza educativa mediata tecnologicamente ma ugualmente efficace.

Ancora è possibile affermare che, il protocollo è in grado di favorire lo sviluppo di un autentico senso di comunità tra gli studenti, caratterizzato da fiducia reciproca, supporto mutuo, e interdipendenza positiva, motivo per il quale è possibile dedurre che la distanza fisica non impedisce necessariamente la costruzione di legami sociali significativi e di dinamiche collaborative produttive.

Si è cercato di ottenere delle evidenze robuste e metodologicamente solide, triangolate attraverso l'integrazione di metodi quantitativi e qualitativi.

L'uso congiunto di scale standardizzate in grado di fornire dati quantitativi facilmente analizzabili statisticamente e comparabili con altri studi con domande aperte capaci di catturare sfumature qualitative, esperienze soggettive e significati attribuiti dagli studenti all'intervento, consente di costruire un quadro interpretativo ricco e multifaccettato, che supera i limiti tipici degli approcci monomethod.

I dati quantitativi dimostrano che i miglioramenti osservati sono statisticamente significativi e di ampiezza rilevante, mentre i dati qualitativi derivanti dall'analisi delle risposte aperte consentono di fare chiarezza in merito ai meccanismi attraverso cui questi miglioramenti si sono prodotti, le esperienze concrete degli studenti, e i significati che essi attribuiscono all'intervento (Creswell & Plano Clark, 2017). La convergenza tra le evidenze provenienti da queste diverse fonti dà forza alla validità delle conclusioni riducendo il rischio di interpretazioni alternative dei risultati (Denzin, 1978; Greene, Caracelli & Graham, 1989; Tashakkori & Teddlie, 2010).

Sintesi degli Indicatori di Successo del Protocollo

6.3 Discussione dei risultati e implicazioni pratiche

In sintesi, la verifica dei dati del questionario somministrato nella fase successiva all'intervento dell'e-tutor operante secondo le linee guida del protocollo Flipped Inclusion ha permesso di riconoscere diversi aspetti di successo.

In primis il notevole impatto sulle competenze sociali rappresenta il risultato maggiormente degno di nota che dimostra la capacità eccezionale del protocollo di promuovere non solo la conoscenza teorica dell'importanza delle competenze sociali, ma la loro effettiva messa in pratica attraverso comportamenti osservabili e abituali. Quattro studenti su cinque, ovvero l'83,3% ha riferito di percepire l'ambiente di apprendimento come autenticamente inclusivo, caratterizzato da valorizzazione delle diversità, assenza di giudizio, e opportunità eque di partecipazione, dimostrando così che il framework teorico del protocollo, si è effettivamente tradotto in esperienze concrete percepite dagli studenti.

La percezione di autoefficacia accademica ha riportato un incremento significativo considerando che l'autoefficacia è un predittore robusto non solo della performance accademica ma anche della perseveranza, della resilienza di fronte alle difficoltà, e del benessere psicologico generale dello studente. Il 90% degli studenti ha registrato un clima relazionale positivo nel contesto di apprendimento online. Tale risultato si afferma come assolutamente positivo considerando che la fiducia rappresenta il fondamento su cui si costruiscono relazioni educative significative, si sviluppa la disponibilità ad assumere rischi intellettuali e si agevola la richiesta di aiuto quando necessario. Feedback ricevuto dal tutor viene considerato dagli studenti come specifico, tempestivo, costruttivo e per tale motivo orientato al miglioramento.

Da tali risultati, dunque è possibile dedurre ed affermare che il protocollo di e-tutoring inclusivo ha dimostrato un'efficacia complessiva notevole, risultando particolarmente efficace nel creare un ambiente di apprendimento collaborativo e non giudicante, nello sviluppare competenze sociali e collaborative trasferibili ben oltre il contesto specifico del corso, nell'aumentare l'autoefficacia percepita degli studenti con conseguenze positive sulla loro motivazione e perseveranza, e nel promuovere un approccio autenticamente inclusivo che valorizza le diversità come risorsa piuttosto che come problema.

Sono, ad ogni modo, altresì identificabili delle aree di miglioramento che andrebbero considerate in vista di future implementazioni e sviluppi del protocollo. La prima area ipotizzabile di miglioramento è quella relativa alla personalizzazione dell'intervento. Occorre, infatti, considerare che solo il 53,3% degli studenti si dichiara pienamente soddisfatto del livello di personalizzazione dell'intervento tutoriale ricevuto.

Benchè si tratti di una percentuale comunque superiore al 50% e che pertanto indica una maggioranza di studenti soddisfatta, rimane significativamente inferiore rispetto agli altri indicatori di soddisfazione.

Ciò implica un margine sostanziale di miglioramento del protocollo circa la capacità di adattarsi alle esigenze, preferenze, stili di apprendimento e ritmi individuali degli studenti.

La personalizzazione rappresenta infatti uno dei capisaldi dell'educazione efficace (Tomlinson, 2014; Prain, Cox, Deed, Dorman, Edwards, Farrelly, Keefe, Lovejoy, Mow, Sellings, Waldrup & Yager, 2013) e un elemento caratterizzante distintivo dell'e-tutoring rispetto ad approcci didattici standardizzati (Garrison & Cleveland-Innes, 2005; Salmon, 2011). In virtù di ciò potrebbero essere necessari approcci più individualizzati che tengano maggiormente conto delle caratteristiche specifiche di ciascuno studente, dei loro background precedenti, delle loro difficoltà particolari e dei loro obiettivi personali (Plass & Pawar, 2020; Walkington & Bernacki, 2020).

Resta, inoltre da tenere in considerazione come altro limite emerso dalla ricerca l'accessibilità alla piattaforma tecnologica in quanto hanno segnalato difficoltà nell'utilizzo della stessa. Orbene, considerato che queste difficoltà possono riguardare aspetti di usabilità (interfaccia non intuitiva, funzioni difficili da trovare o utilizzare), di compatibilità tecnologica (problemi con determinati browser, dispositivi mobili, o sistemi operativi), o di accessibilità in senso stretto (barriere per studenti con disabilità visive, motorie, o cognitive), bisogna comunque tener presente che l'efficacia di qualsiasi intervento di e-tutoring dipende criticamente dalla possibilità per tutti gli studenti di accedere agevolmente agli strumenti e alle risorse, motivo per il quale indipendentemente dalla causa questa area richiede attenzione prioritaria. Motivo per il quale il protocollo potrebbe ipotizzare un intervento diretto alla formazione tecnica specifica per gli studenti.

Margini di miglioramento sono auspicabili anche in tema di inclusione specifica per studenti con certificazioni. Dai dati raccolti è emerso che proprio gli studenti con certificazioni di disabilità o di disturbi specifici dell'apprendimento potrebbero aver beneficiato in misura minore dell'intervento rispetto alla popolazione generale. Si palesa pertanto come necessario sviluppare linee guida più specifiche e dettagliate per l'adattamento del protocollo alle esigenze particolari di questi studenti, includendo eventualmente la formazione specialistica dei tutor su tematiche di disabilità e neurodiversità, la collaborazione con servizi di supporto specialistici presenti nell'ateneo, e l'implementazione di accomodamenti personalizzati.

Anche per quel che riguarda i tempi di risposta del tutor, alcuni studenti hanno segnalato che i tempi di risposta alle proprie richieste di supporto o chiarimenti non sono risultati essere sufficientemente rapidi rispetto alle loro aspettative e necessità. A tal proposito è corretto considerare che nell'ambito dell'e-learning, dove gli studenti possono trovarsi a lavorare in qualsiasi momento della giornata, l'impossibilità di ricevere supporto immediato può comportare frustrazione e blocchi prolungati dell'apprendimento, motivo per il quale la tempestività della risposta del tutor rappresenta un fattore critico.

Tale criticità potrebbe essere affrontata attraverso diverse strategie, che vanno dall'aumento del numero di tutor disponibili per ridurre il carico di lavoro individuale e permettere turni più frequenti ad una migliore organizzazione e programmazione degli orari di disponibilità del tutor con comunicazione chiara agli studenti; l'implementazione di sistemi di supporto tra pari (peer tutoring) per le richieste più semplici; o lo sviluppo di risorse come FAQ, video-tutorial, che possano fornire supporto immediato per le questioni più comuni.

6.4 Risultati del gruppo di controllo: analisi baseline

L'analisi dei dati raccolti dal gruppo di controllo fornisce una base di riferimento essenziale per comprendere il livello di autoefficacia accademica percepita e di competenze sociali e collaborative che caratterizza gli studenti universitari in mancanza di un intervento strutturato di e-tutoring.

I dati baseline, così raccolti, permettono di contestualizzare (Campbell & Stanley, 1963; Shadish, Cook & Campbell, 2002) in maniera adeguata i risultati ottenuti dal gruppo sperimentale e di valutare con maggiore precisione l'entità dell'impatto causale del protocollo di tutoring in Flipped Inclusion.

Sussistono, tuttavia, dei limiti metodologici che vanno considerati, infatti, occorre considerare che questo approccio si discosta dal disegno classico pretest-post test con gruppo di controllo (Campbell & Stanley, 1963), dove entrambi i gruppi completano sia pretest che post test contemporaneamente, ciò inevitabilmente comporta dei rischi come, ad esempio, l'esposizione ad eventi storici o contestuali differenti. Oppure l'impossibilità a registrare il margine di eventuale maturazione del gruppo di controllo.

Ad ogni modo, venendo all'esame dei risultati ottenuti nella sezione dedicata all'autoefficacia accademica, misurata attraverso una scala Likert a 5 punti in cui 1 equivaleva a "Per niente sicuro/a" e 5 = "Completamente sicuro/a", il gruppo di controllo ha registrato livelli percepiti generalmente compresi tra medi e moderatamente alti, con una media complessiva di circa 3.06.

Tale valore, posizionandosi appena sopra il punto medio teorico della scala (che sarebbe 3.0), indica una percezione di autoefficacia che si potrebbe indicare come "adeguata ma non ottimale". È apparso chiaro che gli studenti hanno dichiarato di sentirsi generalmente capaci di affrontare i compiti accademici, ma con margini significativi di incertezza e con aree di particolare fragilità.

Per quanto attinente ai punti di forza percepiti, gli item che hanno registrato i punteggi medi più elevati, e dunque le aree di maggiore autoefficacia percepita, sono stati quelli relativi alla capacità di cercare aiuto quando si hanno difficoltà di apprendimento ($M \approx 3.63$). Circa il 30% degli studenti si è dichiarato "Completamente sicuro/a" (punteggio 5) in questa competenza.

Altrettanto superiore alla media complessiva è risultata anche la capacità di partecipare attivamente alle discussioni accademiche ($M \approx 3.50$), il che comporta il possesso di competenze complesse, quali la comprensione adeguata dei contenuti disciplinari, la capacità di formulare pensieri in modo articolato, la sicurezza nel condividere le proprie idee anche quando potrebbero essere incomplete o dissentire da quelle di altri, e competenze comunicative appropriate all'ambito accademico.

Diversamente, l'analisi ha identificato aree di significativa debolezza nell'autoefficacia percepita in termini di organizzazione efficace del tempo di studio ($M \approx 2.17$), tale media è risultata significativamente inferiore al punto medio della scala.

Circa il 33.3% degli studenti si è dichiarato "Per niente sicuro/a" e un ulteriore 33.3% o comunque, "Poco sicuro/a" nella propria capacità di organizzare efficacemente il tempo di studio. Ciò vuol dire che due studenti su tre percepiscono questa come un'area di marcata difficoltà. Tale dato risulta particolarmente significativo nell'ambito del virtual learning environment laddove l'organizzazione autonoma del tempo rappresenta una competenza critica per il successo.

In generale, la maggior parte degli studenti, specie nelle prime fasi del percorso universitario, faticano a sviluppare strategie efficaci di time management, con conseguenze negative non solo sulla performance accademica ma anche sul benessere psicologico (ansia, stress, sensazione di essere sopraffatti) (Adams & Blair, 2019). Vi è un'associazione tra livelli elevati di stress e sintomi di ansia, depressione e diminuzione della motivazione, che unitamente allo stress cronico può portare al minore coinvolgimento nelle attività di apprendimento e all'aumento della probabilità di abbandono (Hunt & Eisenberg, 2010).

Anche la dimensione relativa alla capacità di motivarsi quando gli argomenti non sono di interesse ($M \approx 2.60$) mostra una media relativamente bassa, con solo il 3.3% degli studenti che si colloca al livello massimo di autoefficacia.

Ed è per l'appunto tale capacità di mantenere motivazione e impegno anche di fronte a contenuti percepiti come poco interessanti, che rappresenta una competenza autoregolativa sofisticata, che permette di distinguere gli studenti capaci di apprendimento strategico da quelli che dipendono primariamente da motivazione estrinseca o da interesse intrinseco nei contenuti.

La difficoltà in quest'area riflette probabilmente una limitata padronanza di strategie di self-regulation quali ad esempio l'auto-incentivazione, il reframing cognitivo ricercando aspetti interessanti anche in contenuti apparentemente aridi, e la gestione dell'attenzione con tecniche opportune per mantenere la concentrazione anche in assenza di interesse spontaneo.

Le rimanenti dimensioni dell'autoefficacia accademica investigata , quali la comprensione di idee difficili ($M \approx 2.90$), l' utilizzo di strategie di studio efficaci ($M \approx 2.73$) e il completamento di compiti complessi ($M \approx 2.87$) hanno registrato punteggi medi che si aggirano attorno al valore di 3.0, di fatto lasciando spazio ad ampi margini di miglioramento.

L'insieme dei dati raccolti delineano un profilo di studenti che possiedono fiducia nelle proprie competenze sociali e comunicative di base (cercare aiuto, partecipare a discussioni), ma che trovano difficoltà nelle dimensioni più propriamente autoregolative e metacognitive dell'apprendimento (organizzazione del tempo, mantenimento della motivazione, utilizzo strategico di tecniche di studio).

Si rende pertanto possibile ipotizzare interventi formativi focalizzati specificamente sullo sviluppo di competenze di autoregolazione potrebbero avere un impatto positivo sul successo accademico.

Di tutt'altro esito, i dati ottenuti dall'analisi sulle competenze sociali e collaborative nel Gruppo di Controllo, la media complessiva è risultata molto elevata di circa 4.36 significando che gli studenti percepiscono di manifestare comportamenti socialmente e collaborativamente competenti con elevata frequenza nella loro esperienza quotidiana.

Sono risultati punti di forza la valorizzazione delle diversità culturali e cognitive, l'assunzione di responsabilità specifiche ($M \approx 4.50$) e il contributo attivo nel raggiungimento degli obiettivi comuni ($M \approx 4.50$).

Occorre in tal senso considerare però che il livello generalmente alto delle competenze sociali nel gruppo di controllo potrebbe riflettere diverse influenze tra cui l'effetto cumulativo di esperienze formative pregresse che hanno progressivamente sviluppato queste competenze, o semplicemente la desiderabilità sociale nelle risposte.

I dati del gruppo di controllo forniscono un quadro complesso e sfaccettato, per il quale è possibile evidenziare da una parte aree di significativa fragilità nell'autoefficacia accademica, particolarmente nelle dimensioni autoregolative (organizzazione del tempo, mantenimento della motivazione) e dall'altra, livelli particolarmente elevati di competenze sociali e collaborative percepite.

Questo pattern potrebbe indicare che il campione di studenti, pur possedendo solide competenze relazionali di base, ha bisogno di supporto specifico per sviluppare le competenze metacognitive e autoregolative necessarie per il successo nell'apprendimento autonomo tipico del contesto universitario.

Il protocollo di e-tutoring in Flipped Inclusion sembra dall'analisi dei risultati ottenuti, essersi affermato come particolarmente efficace proprio nel colmare questo gap, così come evincibile dai notevoli incrementi nelle dimensioni di autoefficacia accademica osservati nel gruppo sperimentale post-intervento.

I dati del gruppo di controllo rappresentano quindi non solo un termine di paragone metodologicamente necessario, ma sono risultati utili ad ottenere anche indicazioni preziose sui bisogni formativi specifici della popolazione studentesca target, in modo da orientare la progettazione e l'ottimizzazione di futuri interventi di supporto all'apprendimento.

Conclusioni

Nonostante i limiti metodologici precedentemente evidenziati, i risultati ottenuti sembrerebbero confermare la validità del protocollo di e-tutoring nel promuovere l'interiorizzazione di concetti quali prosocialità ed inclusione, orientati al benessere ecologico sistemico, anche in vista e tenuto conto della teoria dei sistemi ecologici di Bronfenbrenner (1979, 2005), che fornisce un framework concettuale particolarmente adatto per comprendere come interventi educativi possano generare cambiamenti a livelli multipli.

La teoria dei sistemi ecologici prevede che il comportamento e il benessere giovanile siano influenzati dai sistemi sociali in cui i giovani sono inseriti (Bronfenbrenner, 1979). Come noto, gli individui sono all'interno di sistemi relazionali, istituzionali e sociali, tali sistemi sono annidati in sistemi di ordine superiore con effetti reciproci, e il cambiamento è meglio conseguito e sostenuto quando l'intervento avviene a molteplici livelli sistemici (Bronfenbrenner, 1977; Sallis, Owen & Fisher, 2015).

Sulla scia di tale framework, il protocollo di e-tutoring sviluppato opera simultaneamente su diversi livelli ecologici: Microsistema, per cui interviene direttamente sulle competenze individuali degli studenti (gestione del tempo,

strategie di studio, autoregolazione) e sulle loro relazioni immediate con tutor, docenti e pari; Mesosistema facilitando connessioni tra diversi microsistemi (famiglia-università, studente-istituzione, apprendimento formale-informale); Esosistema, operando indirettamente attraverso la mediazione istituzionale e le pratiche didattiche; infine Macrosistema laddove contribuisce alla diffusione di valori culturali di inclusione, prosocialità e benessere collettivo.

Molteplici studi recenti hanno confermato che la creazione di un ambiente di apprendimento formale positivo, sia esso virtuale o meno, attraverso un ethos che valorizza la diversità ha effetti positivi sulle relazioni degli studenti e sui risultati educativi (Wilson et al., 2002; Langford et al., 2014).

I comportamenti altruistici ed ecologici sono rappresentabili come due istanze della stessa classe di comportamento prosociale (Khachatryan, Kamman, Müller & Ott, 2022), per cui il comportamento prosociale comprende sia il comportamento altruistico che quello ecologico, ed è condizionato dalla propensione prosociale dell'individuo (Khachatryan et al., 2022).

Questa prospettiva più completa ed olistica suggerisce che promuovere competenze prosociali negli studenti—come empatia, cooperazione, supporto reciproco—può avere determinare effetti non solo sulle relazioni interpersonali ma anche sul rapporto con l'ambiente e sulla sostenibilità sociale ed ecologica.

Dunque, il protocollo di e-tutoring, nel promuovere valori di inclusione e prosocialità, contribuisce quindi sicuramente a sviluppare una coscienza ecologica sociale che riconosce l'interdipendenza tra benessere individuale, relazioni comunitarie e sostenibilità ambientale, ma anche a coltivare atteggiamenti di cura reciproca che si estendono dal contesto accademico immediato alla comunità più ampia. Inoltre, l'applicazione del protocollo aiuta a formare cittadini responsabili capaci di agire prosocialmente nei confronti sia degli altri esseri umani che dell'ambiente naturale.

Al fine di massimizzare l'impatto del protocollo, si rendono opportuni degli interventi diretti ad espandere la scala dell'intervento attraverso la creazione di reti inter-istituzionali che permettano la disseminazione delle pratiche efficaci, integrare il protocollo nei curricula formativi degli insegnanti e dei tutor, assicurando sostenibilità a lungo termine.

Occorrerebbe estendere la ricerca per lunghi periodi al fine di tracciare i progressi degli studenti in contesti educativi inclusivi, fornendo intuizioni sul lungo termine (McLeskey, Rosenberg & Westling, 2013; Odom & Wolery, 2003). Occorrerebbe inoltre, portare avanti studi comparativi multi-contesto, al fine di valutare l'efficacia del protocollo in contesti culturali, socioeconomici e istituzionali diversi per identificare fattori di successo universali e specificità contestuali.

In tal senso, è in itinere la somministrazione del questionario agli studenti di università telematiche differenti dalla Giustino Fortunato, e specificamente alla Mercatorum di Roma e alla IUL di Firenze e ciò al fine di avere ulteriori gruppi di controllo, in grado così di limitare i rischi insiti nella ricerca e precedentemente indicati e al fine di ottenere un nuovo baseline da cui partire per eventuale sperimentazione del protocollo.

Risulterebbe inoltre utile indagare i meccanismi psicosociali che influenzano il cambiamento di atteggiamento, particolarmente in ambienti educativi reali (Mogoș, Buțiu & Onac, 2024), valutando come variabili quali motivazione intrinseca, percezione di autoefficacia, supporto sociale, e caratteristiche di personalità mitigano gli effetti dell'intervento.

Infine, bisognerebbe procedere ad una valutazione dei costi-benefici al fine di analizzare la sostenibilità economica del protocollo e il suo rapporto costo-efficacia rispetto ad altri approcci, considerando non solo risultati accademici immediati ma anche benefici a lungo termine sul benessere e l'inserimento sociale e lavorativo degli studenti.

Infine, la ricerca non può essere scevra dall'esplorare l'uso di intelligenza artificiale, learning analytics e tecnologie immersive (realtà virtuale/aumentata) per potenziare la personalizzazione e l'engagement degli studenti.

In sintesi, nonostante i limiti metodologici riconosciuti, il protocollo di e-tutoring sembrerebbe costituire un intervento promettente per promuovere competenze prosociali e atteggiamenti inclusivi negli studenti universitari, considerato che la prospettiva ecologico-sistemica adottata sottolinea che il vero cambiamento educativo non può limitarsi all'individuo, ma deve coinvolgere significativamente tutti i livelli del sistema educativo e sociale.

L'eventuale miglioramento del protocollo dovrà essere teso verso un modello integrato che connetta sviluppo di competenze individuali, trasformazione delle relazioni interpersonali, e promozione di una cultura istituzionale inclusiva. Dovrà vedere un approccio partecipativo di studenti, docenti, famiglie e comunità nella co-progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi. Dovrà affermarsi quale visione sistemica del benessere in grado di riconoscere l'interconnessione tra successo accademico, salute psicologica, qualità delle relazioni, e sostenibilità sociale ed ecologica. Solo attraverso questo impegno multi-livello e multi-partecipativo sarà possibile realizzare pienamente il potenziale trasformativo dell'educazione inclusiva, creando comunità educative in cui ogni studente possa sviluppare non solo competenze accademiche, ma anche quella sensibilità prosociale e quella coscienza ecologica che sono fondamentali per costruire una società più giusta, equa e sostenibile.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, R. V., & Blair, E. (2019). Impact of time management behaviors on undergraduate engineering students' performance. *SAGE Open*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244018824506>
- Aiello, P., Corona, F., & Sibilio, M. (2017). Flipped classroom. Uno scenario operativo per l'inclusione e la media education. *Media Education – Studi, ricerche, buone pratiche*, 8(2), 235-248.
- Amicone, G., Petruccelli, I., & Bonaiuto, M. (2017). *Psicologia architettonica e ambientale dei luoghi scolastici*. Psicologia sociale. Rivisteweb. Fascicolo 2. DOI: 10.1482/87245
- Álvarez, P., e González, M. (2010). Estrategias de intervención tutorial en la Universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Revista Tendencias Pedagógica*, 16, 238-256.
- Arbizu, F., Lobato, C., e del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), 7-12.
- Arduini, S. (2022). *Pensare l'inclusione: Filosofia e pedagogia delle differenze*. FrancoAngeli.
- Baggio, F. (a cura di). (2013). *Assertività e training assertivo: Teoria e pratica per migliorare le capacità relazionali dei pazienti*. Franco Angeli.

- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of Communication*, 28, pp. 12-29.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman; trad. it. Autoefficacia. Teoria e applicazioni. Trento, Erickson (2000).
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 1-26.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse sphere of psychosocial functioning. *Child Development*, 74, pp. 769–782.
- Batson, C. D., Ahmad, N., & Stocks, E. L. (1998). Is empathy-induced helping due to self-other merging? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(5), 856–867.
- Baudrit A. (2000). Le tutorat: un enjeu pour une pratique pédagogique de venue object scientifique? *Revue Française de Pédagogie*, 132, pp. 125-153.
- Bauman, Z. (2006). *Modernità liquida*. Laterza.
- Berge Z.L. e Collins M.P. (2000), Perceptions of e-moderators about their roles and functions in moderating electronic mailing lists, «Distance Education: An International Journal», vol. 21, pp. 81-100.
- Biasin, C., (2018) Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato. *Studium Educationis: Rivista per La Formazione Nelle Professioni Educative*, vol. XIX, no. 1, 13- 32. Reperibile in: Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato.
- Bresciani, P.G. (2007). La funzione di tutorato e il ruolo del tutor. In C. Vescini (a curadi), *Funzioni tutoriali. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica* (pp. 45-54). Napoli: Tecnodid.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). *Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review*. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press. (Oppure: Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri.)
- Buccolo, M. (2019). *L'educatore emozionale* (2a ed.). Franco Angeli.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola: Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*. Erickson.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Rand McNally.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Erickson.
- Capanna, C. e Steca, P. (2006). Convinzioni di efficacia personale e prosocialità. In G.V. Caprara e S. Bonino (Eds.), *Il comportamento prosociale* (pp. 125-134). Trento, Erickson.
- Caprara, G. V., & Bonino, S. (2006). *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*. Erickson.
- Caprara, G.V., Di Giunta, L., Eisenberg, N., Gerbino, M., Pastorelli, C. e Tramontano, C. (2008) Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. *Psychological Assessment*, 20 (3), pp. 227-237.
- Caprara G.V. & Steca, P. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, pp. 191-217.
- Caprara, G.V. & Steca, P. (2007). Prosocial agency: The contribution of values and self-efficacy beliefs to prosocial behaviour across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26, pp. 220-241.
- Caprara, G. V., Kanacri, B. P. L., Gerbino, M., Zuffianò, A., Alessandri, G., Vecchio, G., ... & Bridglall, B. (2012). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), 386-396.

- Caprin, C. & Zudini, V. (2015). Lev Vygotskij, figura e opera da (ri)scoprire. Un contributo alle teorie dell'educazione. Quaderni n. 11 ISSN 2039-8646
- Caprino, L., Demo, H., Sgambelluri, E., & Tironi, M. (2022). Quando lo spazio include: Progettare ambienti di apprendimento inclusivi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(1), 17–31.
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31–44.
- Carrano, A., & Ivaldo, M. (A cura di). (2019). *Ontologia relazionale: Ricerche sulla filosofia classica tedesca*. FedOA - Federico II University Press. <https://doi.org/10.6093/978-88-6887-064-5>
- Castiglioni, L., & Mariotti, S. (2014). Vocabolario della lingua latina. (IV edizione) Torino: Loescher.
- Chianese, G. (2018). Servizi di tutoring e orientamento all'università: uno sguardo all'Europa. © Pensa MultiMedia Editore srl ISSN 1722-8395 (print) / ISSN 2035-844X (on line)
- Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10(1), 97–130. <https://doi.org/10.18421/IJQR10.01-05>.
- Cinque, M. (2016). "Lost in translation". Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389-427. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427)
- Corona, F., & De Giuseppe, T. (2016). *Prosocialità, tecnologie inclusive e progettazione universale nei disturbi specifici dell'apprendimento*. Il Papavero.
- Corona, F., & De Giuseppe, T. (2020). Flipped Inclusion e scenari inclusivi di apprendimento crossmediale in "La Flipped Inclusion tra paradigmi esistenziali e mission di inclusività sistemica". *RTH - Research Trends In Humanities Education & Philosophy: Education & Philosophy. Riconoscimenti, trasformazioni e misteri. Culture a confronto attraverso secoli di Autori*, 7(2), 29-39.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Da Re, L. (2018). Favorire il successo accademico: il Tutorato Formativo fra ricerca e intervento nell'esperienza dell'Università di Padova. *Formazione &*

Insegnamento XVI – 3- ISSN1973-4778 print- 2279-7505 online doi: 107346/-fei-XVI-03-18_16. Ed. PensamultiMedia.

De Beni, R. (1998). *La prosocialità: dallo sviluppo ai contesti educativi e sociali*. FrancoAngeli.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *The General Causality Orientation Scale: Self-determination in personality*. (Scala generale di orientamento alla causalità: Autodeterminazione nella personalità). *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109–134.

De Giuseppe, T. (2018). *Flipped inclusion. L'impianto teoretico tra bisogni emergenti e prospettive epistemologiche*. Aracne.

De Giuseppe, T. & Corona, F. (2020) *La Flipped Inclusion tra paradigmi esistenziali e mission di inclusività sistemica* – RTH7- ISSN 2284-0184 Sezione Brain Education Cognition

De Giuseppe, T., & Tornusciolo, S. (2024). Artificial Intelligence and Inclusive E-Tutoring, between Soft Skills and New Research Perspectives. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1), 329-346.

De Giuseppe, T., Tornusciolo, S., Quiroz Reyes, H., & Petrucci, I. (2025). L'etutoring in Flipped INclusion: prospettive educative per un'inclusività infosistemica. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(4), 1–12. <https://www.inclusiveteaching.it/>

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Di Palma, D., Belfiore, P. (2020). *La trasformazione didattica universitaria ai tempi del Covid-19: un'opportunità di innovazione?*. Ed. Pensa multimedia.

Dettori, F., & Letteri, B. (2025). *L'uso dell'intelligenza artificiale generativa (Aig) nell'apprendimento inclusivo: un'indagine esplorativa*. Pandemos. <https://doi.org/10.13125/pan-656>

Dewey, J. (1981). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Di Pietrantonio, M., & Sandri, P. (2023). Innovazione e inclusione possono coesistere? Una ricerca esplorativa nelle scuole italiane e finlandesi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 22(2), 9–20.

Di Tore, P. A. (2023). Intelligenza Artificiale e processi educativi secondo l'Intelligenza Artificiale. *Qtimes Journal Of Education Technology and Social Studies* ISSN: 2038-3282

- D.M. 6/2019 Decretoministeriale di modifica del D.M. n. 987/2016 e ss.mm.ii.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon & N. Eisenberg. *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. New York: Wiley. pp. 701-778
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.
- Ekman, P. (2007). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life* (2nd ed.). Times Books/Henry Holt and Co.
- European Parliament and Council. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union, L394/10.
- Fabbri, S. (1999). Scuola e cultura nell'antica Roma. P 33-40. Manfrediana. Bollettino della Biblioteca comunale di Faenza. N.33/34
- Dovigo, F. (2008). Didattica inclusiva: Progettare curricula per l'integrazione degli allievi con disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 7(5), 450–456.
- Floridi, L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gagliardini, I. (2010). L'aiuto reciproco in classe. Esperienzedi peer tutoring, «Psicologia e Scuola», gennaio-febbraio, pp. 11-18.
- Galeazzi, A. (1994). *Personalità e competenza sociale*. ERIP.
- Galliani, L. (2014). Formazione degli insegnanti e competenze nelle tecnologie della comunicazioneeducativa. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, n. 2/3, 93-103.
- Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148.
- Gemma, C. (2004). *Il coordinatore-tutor. Un ruolo da interpretare*. Brescia: La scuola.
- Gelfand, D.M., Hartmann, D.P., Cromer, C.C., Smith, C.L., & Page, B.C. (1975). The effects of instructional prompts and praise on children's donation rates. *Child Development*, 46, pp. 980–983.

- Giaconi, C. (2024). Prefazione. In Società Italiana di Pedagogia Speciale (a cura di), *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre* (pp. 9–10). Erickson.
- Giusti, E., & Testi, A. (2006). *Vincere quasi sempre con le tre A: Assertività, autostima, audacia*. Sovera.
- Goleman, D. (2004). *Lavorare con intelligenza emotiva: Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro* (I. Blum, Trad.). BUR. (Opera originale pubblicata 1998)
- Goleman, D. (2015). *Intelligenza emotiva: Che cos'è e perché può renderci felici* (I. Blum & B. Lotti, Trad.). BUR Rizzoli. (Opera originale pubblicata 1995).
- Gordon, S. L. (1989). The socialization of children's emotions: Emotional culture, competence, and exposure. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 319–349). Cambridge University Press.
- Grazzani Gavazzi, I., & Riva Crugnola, C. (a cura di). (2010). *Lo sviluppo della competenza emotiva dall'infanzia all'adolescenza. Percorsi tipici e atipici e strumenti di valutazione*. Unicopli.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Grion, V., & Restiglian, E. (2019). *La valutazione fra pari nella scuola: Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA*. Franco Angeli.
- Grusec, J.E., e Redler, E. (1980). Attribution, reinforcement, and altruism: A developmental analysis. *Developmental Psychology*, 16, pp. 525–534.
- Halverson, L. R., & Graham, C. R. (2019). Learnerengagement in blended learning environments: Aconceptual framework. *Online Learning*, 23(2),145-178.
- Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health*, 46(1), 3-10.
- ISFOL. (1998). *Unità capitalizzabili e crediti formativi: I repertori sperimentali*. Franco Angeli
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press.

- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9(34), 188–205.
- Khachatryan, E., Kamman, E., Müller, M., & Ott, K. (2022). The prosocial driver of ecological behavior: The need for an integrated approach to prosocial and environmental education. *Sustainability*, 14(7), 4202.
- Kollock, P. (1999). The economies of online cooperation: Gifts and public goods in cyberspace. In M. A. Smith & P. Kollock (Eds.), *Communities in cyberspace* (pp. 220-239). Routledge.
- Langford, R., Bonell, C. P., Jones, H. E., Poulou, T., Murphy, S. M., Waters, E., Komro, K. A., Gibbs, L. F., Magnus, D., & Campbell, R. (2014). The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 4, CD008958.
- Legge 341/1990, 19 novembre 1990, Riforma degli ordinamenti didattici universitari, in GazzettaUfficiale del 23 novembre 1990, n. 274.
- Libet, J. M., & Lewinsohn, P. M. (1973). Concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40(2), 304–312. <https://doi.org/10.1037/h0034530>
- Lipps, T. (1903). Einfühlung, innere Nachahmung und Organempfindung. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 1, 465–519.
- Lucangeli, D. (2016), Scuola genitori 2015/2016 “*La warm cognition e i cortocircuiti emozionali: il ruolo delle emozioni nell'apprendimento*”, Vicenza.
- Lucangeli, D. (2019). Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere. Erickson.
- Martinez, M.E., & Comoglio, M. (1994). Apprendere insegnando. Il “Peer tutoring”: teoria, storia, ricerca, applicazione. Istituto di Didattica, Roma.
- McLeskey, J., Rosenberg, M. S., & Westling, D. L. (2013). *Inclusion: Effective practices for all students* (2nd ed.). Pearson.
- Meijer, H., Hoekstra, R., Brouwer, J., & Strijbos, J. W. (2020). Unfolding collaborative learning assessment literacy: a reflection on current assessment methods in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1- 19.

- Mogoş, R., Buţiu, C., & Onac, A. M. (2024). Inclusive education as a pillar of sustainability: An experimental study on students' attitudes towards people with disabilities. *Education Sciences*, 15(11), 1522.
- Montessori, M. (1999). *La mente del bambino: Mente assorbente* (G. Honegger Fresco, Trad.). Garzanti. (Opera originale pubblicata 1949).
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). Routledge.
- Mortari, L. (2019). *MelArete* vol. 1, Cura, etica, virtù. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L. et Ghirotto, L. (2019) .Metodi per la ricerca educativa. Ed. Carocci
- Mussen, P., & Eisenberg, N. (1977). *Roots of caring, sharing, and helping: The development of prosocial behavior in children*. W.H. Freeman.
- Mussen, P. H., & Eisenberg, N. (1985). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V., Miller, S. (a cura di) (2003). *La teoria educativa di Vygotskij nel contesto culturale*. Cambridge, Inghilterra: Cambridge University Press.
- Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *Journal of Special Education*, 37(3), 164-173.
- OECD. (2005). The definition and selection of key competencies: Executive summary. OECD.
- Petrucelli, I., & Noè, S. (2010). Introduzione alla psicologia del linguaggio e della comunicazione nei contesti sociali. Dalla teoria alla pragmatica. Kappa Edizioni.
- Piolanti, M. (2007). Il tutor in funzione orientativa. In C. Vescini (a cura di), *Funzionitutoriali. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica* (pp.55-62). Napoli: Tecnodid.
- Phirangee, K., Epp, C.D., & Hewitt, J. (2016). Exploring the relationships between facilitation methods, students' sense of community and their online behaviours. Special issue on online learning analytics. *Online Learning Journal*, 20(2), 134–154.
- Plass, J. L., & Pawar, S. (2020). Toward a taxonomy of adaptivity for learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 275-300.

- Prain, V., Cox, P., Deed, C., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., Keeffe, M., Lovejoy, V., Mow, L., Sellings, P., Waldrup, B., & Yager, Z. (2013). Personalised learning: Lessons to be learnt. *British Educational Research Journal*, 39(4), 654-676.
- Preece, J. (1999). Empathic communities: Balancing emotional and factual communication. *Interacting with Computers*, 12(1), 63-77.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018 relative a competenze chiave per l'apprendimento permanente Bruxelles.
- Ricard, M. (2015). *Il gusto di essere altruisti. Il potere della generosità per cambiare noi stessi e il mondo*. Sperling & Kupfer.
- Ricci, A. (2021). *L'educazione emozionale: Strategie e strumenti operativi per promuovere lo sviluppo delle competenze emotive a scuola e in famiglia*. Franco Angeli.
- Richardson, J.C., Koehler, A.A., Besser, E.D., Caskurlu, S., Lim, J., & Mueller, C.M. (2015). Conceptualizing and investigating instructor presence in online learning environments. *The International Review of Research. Open and Distributed Learning*, 16(3), 256–297.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2019). *L'agire didattico: Manuale per l'insegnante*. Editrice La Scuola.
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Roche, R. (2002). L'intelligenza prosociale. Imparare a comprendere e a comunicare i sentimenti e le emozioni. Trento: Erickson. p. 24
- Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*, 17(3), 249-255. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press.
- Romiti, S., Fabbro, F., & Mattarelli, E. (2023). Collective feedback as a formative assessment practice in an e-learning platform for teachers' professional

- development. *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 15(1), 77-96.
- Rotta M. e Ranieri, M. (2005), *E-tutor: Identità e competenze*, Trento, Erickson.
- Rosso, P. (2021). *Le università nell'Italia medievale. Cultura, società e politica (secoli XII-XV)*, Roma, Carocci.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Sallis, J. F., Owen, N., & Fisher, E. (2015). Ecological models of health behavior. In K. Glanz, B. K. Rimer, & K. Viswanath (Eds.), *Health behavior: Theory, research, and practice* (5th ed., pp. 43-64). Jossey-Bass.
- Salmon, G. (2011). *E-moderating: The key to teaching and learning online* (3rd ed.). Routledge.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sandri, P., & Marcarini, L. (2019). Dalla riserva indiana all'aula di sostegno: L'ultima segregazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 18(4), 382–398.
- Savickas M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M.E., Guichard, J. & Van Vianen, A.E.M. (2009). Life Designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, pp. 239-250.
- Schachter, S., & Singer, J. E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(5), 379–399. <https://doi.org/10.1037/h0046234>
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 313-322.
- Selleri, P. (2007). La funzione di tutor tra mediazione ed appropriazione delle conoscenze. In C. Vescini (a cura di), *Funzioni tutoriali. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica* (pp.7-15) Napoli: Stampa Tecnodid editrice.
- Serio, M. R. (2019). Le emozioni e il piacere di apprendere. *Psychofenia: Ricerca ed Analisi Psicologica*, 22(40), 97–115.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori.
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*.
- Sibilio, M. (2017). *Didattica semplessa*. Liguori.

- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Smith, C.L., Gelfand, D.M., Hartmann, D.P., & Partlow, M.E.Y. (1979). Children's causal attributions regarding help giving. *Child Development*, 50, pp. 203–210.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge University Press.
- Stone, CA (1998). La metafora dell'impalcatura: la sua utilità nel campo dei disturbi dell'apprendimento. *Journal of Learning Disabilities*, 31 (4), 344–364. <https://doi.org/10.1177/002221949803100404>
- Strijbos, J.W., & Martens, R.L. (2001). Group-based learning: Dynamic interaction in groups. In P. Dillenbourg, A. Eurelings, & K. Hakkarainen (Eds.). *European perspectives on computer-supported collaborative learning: Proceedings of the 1st European conference on computer-supported collaborative learning* (pp. 569–576). Maastricht: Maastricht University.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Tassalini, E. (2006). Figure e funzioni dell'e-tutor. Il caso di un corso di formazione per insegnanti di sostegno all'handicap. In P. Crispiani & P.G. Rossi, *E-learning: formazione, modelli, proposte* (233-240). Roma: Armando.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1991). *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2010), *Altruisti nati*, Torino, Boringhieri.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Topping, K. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, pp. 321-345.
- Topping, K. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68, 3, pp. 249-276.
- Topping K. (2005), Trends in peer learning, «Educational Psychology», vol. 25, pp. 631-645.

- Topping K. (2014), Tutoring: L'insegnamento reciproco tra i compagni, Trento, Erickson.
- Topping K.J., Miller D., Thurston A., McGavock K. Conlin N. (2011), Peer tutoring in reading in Scotland. Thinking big, «Literacy», vol. 45, n. 1, pp. 3-9.
- Trentin, G. (2004). *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze: Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*. Franco Angeli.
- Trinchero, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. Italian Journal of Educational Technology, 26(3), 40–55.
- Tudge, J. R. H. (1992). Processes and Consequences of Peer Collaboration: A Vygotskian Analysis. Child Development, 63(6), 1364-1379.
- Vanin, L., & Castelli, S. (2009). Gli interventi del tutor in forum di discussione online. Da un modello teorico agli aspetti applicative. Qwerty, 4(2), pp.140-159.
- Vegliante, R. et Sannicandro, K. (2020) "The Evolving Role of the Tutor in Online University Learning ", Journal of e-Learning and Knowledge Society, Vol. 16, No. 3 , pp. 76-85.
- Vygotskij, L. S. (1987). Il processo cognitivo. Torino: Bollati Boringhieri.
- Vygotskij, L. S. (1987). Mind in Society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
- Waldinger, R. J., & Schulz, M. (2023). *Lezioni sulla felicità. Uno studio dell'Università di Harvard* (D. Ferrari, Trad.). Mondadori. (Opera originale pubblicata 2023).
- Walkington, C., & Bernacki, M. L. (2020). Appraising research on personalized learning: Definitions, theoretical alignment, advancements, and future directions. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 235-252.
- Wells, G. (1999). Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education. Cambridge University Press.
- Wilson, P., Atkinson, M., Hornby, G., Thompson, M., Cooper, M., Hooper, C. M., & Southall, A. (2002). *Young minds in our schools: A guide for teachers and others working in schools*. Mental Health Foundation.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford University Press.

- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- World Health Organization. (1993). *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. WHO.
- World Health Organization. (2001). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute: ICF*. Erickson
- Youde, A. (2020). I don't need peer support: effective tutoring in blended learning environments for part-time, adult learners. *Higher Education Research & Development*, 1-15.
- Zampellin, C. Et Meneghetti, C. (2017). Il tutor dell'apprendimento: funzioni, competenze e conoscenze. Ed. Erickson, Vol. 4 pp. 457-468.
- Zimmerman, B. J. (2002).** *Becoming a self-regulated learner: An overview*. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.