SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Ricadute Didattiche e formative della valorizzazione delle conoscenze nell'Università: una ricerca Mixed Methods

Educational Implications of Third Mission in Universities: a Mixed Methods Research

Lucrezia Bano
University of Turin (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Bano, L. (2026). Ricadute Didattiche e formative della valorizzazione delle conoscenze nell'Università: una ricerca Mixed Methods. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 106-114. https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p106

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: July 01, 2026
Accepted: October 20, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p106

Abstract
This paper describes some effects observed in academic teaching and learning processes of university students in relation to Third Mission initiatives which involved faculty members and, in some cases, students. Results are derived from an exploratory sequential mixed design, aimed at understanding the experiences of faculty members regarding the implementation of the three institutional missions of teaching, research and Third Mission. The qualitative exploratory study implied conducting semi-structured interviews with one representative from each Department at the University of Turin, using non-probabilistic sampling for representative elements, while the confirmatory quantitative study implied administering a semi-structured questionnaire to 304 faculty members of twelve Italian and international universities, using non-probabilistic convenience and snowball sampling. The findings presented in this paper highlight synergies between teaching and Third Mission, benefiting both teaching practices and students' learning. In particular, after Third Mission experiences, teachers were able to update the content of their course syllabus, refine their teaching strategies and create opportunities for active learning. Furthermore, through intergenerational dialogue and knowledge exchange, teachers acquired tools and key insights for future educational designs aimed at continuous improvement.

Keywords: higher education; faculty development; third mission; university

Riassunto
Il contributo descrive alcune ricadute riscontrate nella didattica universitaria e nei processi di apprendimento della popolazione studentesca in relazione ad esperienze di valorizzazione delle conoscenze (precedentemente denominata Terza missione) che hanno visto la partecipazione delle figure docenti, nonché in taluni casi di studenti e studentesse. I risultati sono ascritti a una ricerca a metodi misti di tipo esplorativo sequenziale, volta a comprendere le esperienze del personale accademico in merito alla conduzione delle tre missioni istituzionali di didattica, ricerca e valorizzazione delle conoscenze. Lo studio esplorativo di tipo qualitativo ha previsto la somministrazione di interviste semistrutturate ad una figura appartenente a ciascun Dipartimento dell'Università degli Studi di Torino, secondo un campionamento non probabilistico per elementi rappresentativi, mentre lo studio confermativo di tipo quantitativo ha previsto la somministrazione di un questionario semistrutturato a 304 membri del personale accademico di dodici università italiane e internazionali, secondo un campionamento non probabilistico di convenienza e a valanga. Gli esiti esposti nel presente contributo mettono in luce sinergie tra la didattica e la valorizzazione delle conoscenze, a beneficio dell'azione docente nonché dell'apprendimento di studenti e studentesse. In particolare, a seguito di esperienze di valorizzazione delle conoscenze, le figure docenti sono state in grado di aggiornare i contenuti della propria programmazione didattica, di evolverne le modalità di erogazione e di predisporre opportunità di apprendimento attivo, oltre ad acquisire, mediante il dialogo e lo scambio di conoscenze intergenerazionale, strumenti e punti di rilievo per future progettazioni formative volte al miglioramento continuo.

Parole chiave: alta formazione; faculty development; terza missione; università

1. Introduzione

Per "valorizzazione delle conoscenze" in ambito universitario si intende «i processi collaborativi con cui si crea valore scientifico, economico e sociale, collegando aree, saperi e settori diversi e trasformando i dati, le competenze tecniche e i risultati della ricerca in prodotti, servizi, soluzioni e politiche che generano benefici alla società» (ANVUR, 2023, p. 3), secondo la definizione fornita nel Bando dell'esercizio di valutazione 2020-2024 dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR). Tuttavia tale vocazione degli Atenei, riconosciuta in Italia nel 2013 come missione istituzionale al pari di didattica e ricerca con la denominazione di "Terza Missione" (DM 47/2013), è un'esperienza che all'interno dei differenti contesti nazionali si è sviluppata informalmente a partire dalla seconda metà del Ventesimo secolo (Pinheiro et al., 2015; Compagnucci & Spigarelli, 2020) e in modo più istituzionale, secondo nomenclature e definizioni eterogenee, dal principio degli anni Duemila (Boffo & Moscati, 2015; OCSE, 2019). Ciò che accomuna le esperienze di valorizzazione delle conoscenze è l'estensione delle superfici di contatto con il proprio contesto di insediamento, inteso come territorio locale, regionale e oltre, fino a una prospettiva potenzialmente nazionale e internazionale (Boffo & Moscati, 2024), con diversi possibili livelli di coinvolgimento delle parti esterne, che implicano processi di trasmissione, collaborazione e ascolto tra università e portatori di interesse (Reed et al., 2023; OCSE, 2024).

Come emerge dalla definizione sopra riportata, il costrutto di valorizzazione delle conoscenze è intrinsecamente legato a quello di impatto societale (Blasi, 2023) e di assunzione di responsabilità nei confronti della collettività da parte delle istituzioni educative (Vischi, 2018), nonché ad un riconoscimento e accoglienza dell'*expertise* non accademica e della conoscenza tacita degli addetti ai lavori (Benneworth & Osborne, 2014; Lange, 2021) e ad un approccio quanto più possibile trasversale nei confronti delle branche del sapere e svincolato da stringenti contenitori disciplinari, in favore di una multiprospetticità accademica. Al fine di meglio contestualizzare i risultati di ricerca oggetto del contributo, la presente introduzione si prefigge di concentrarsi su alcuni elementi del rapporto tra missioni universitarie.

Il tradizionale modello humboldtiano dell'università rappresenta le missioni come tre pilastri distinti e operanti in parallelo, con la possibilità per le singole istituzioni di esprimere un orientamento intensivo sulla ricerca o sulla didattica (Frondizi et al., 2019). Sebbene a livello strategico si caldeggi un legame produttivo tra l'agenda della didattica e quella della ricerca, il cui esito possa essere una didattica informata laddove opportuno da recenti risultati di ricerca, il rapporto così configurato e mutualmente beneficiale risulta un mito (Barnett, 2005) e, mentre la ricerca genera nuova conoscenza, la didattica rimane perlopiù limitata nel regime dei vecchi saperi e delle modalità erogative tradizionali. D'altronde, alcuni studi (Healey, 2005; Miulescu, 2019) hanno riconosciuto possibili strategie didattiche emergenti dall'interazione con la ricerca per potenziare l'apprendimento in ambito universitario, differenziando tra strategie *research-led* (insegnamento focalizzato sulla comprensione di determinati esiti di ricerca come contenuto del curricolo), *research-oriented* (insegnamento focalizzato su come i processi di ricerca vengono condotti in un determinato ambito scientifico-disciplinare), *research-based* (insegnamento incentrato sulla conduzione di processi di ricerca in prima persona) e *research-tutored* (insegnamento che integra strategie didattiche volte al coinvolgimento di studenti e studentesse nella discussione, come lezioni euristico-socratiche o *flipped classroom*, incentrate su prodotti di ricerca).

Meno affrontato è il rapporto tra la valorizzazione delle conoscenze con le missioni di didattica e ricerca. Secondo il paradigma dell'università civica (Goddard et al., 2016), la valorizzazione delle conoscenze non dovrebbe essere relegata a spazi dedicati, quali uffici di trasferimento tecnologico e comitati tematici, ma dovrebbe invece permeare la didattica e la ricerca ed essere sottesa alle altre attività accademiche in un continuum. Da quanto emerge dagli esercizi di assicurazione della qualità quali il Research Excellence Framework o dai programmi internazionali di finanziamento della ricerca, il rapporto tra valorizzazione delle conoscenze e ricerca risulta simbiotico: nella sezione *Engagement and Impact* dei casi studio richiesti dal REF2029, la valorizzazione delle conoscenze è da sottendersi a specifici progetti di ricerca e ne rappresenta un'estensione. Anche le definizioni dei termini *communication*, *dissemination* ed *exploitation*, entrati nel lessico della ricerca finanziata, rafforzano una concezione di valorizzazione delle conoscenze come saldata a linee di ricerca ben identificate, anziché mediante un rapporto derivativo fondato su una più generale expertise di ricercatori e ricercatrici.

Per quanto riguarda il rapporto con la didattica, alcune esperienze mettono in evidenza come la valo-

rizzazione delle conoscenze possa rappresentare un canale per il miglioramento dell'offerta formativa dell'insegnamento universitario, in prospettiva di maggior accostamento a contesti reali sociali e professionali, e quindi di miglioramento della qualificazione di studenti e studentesse (Bonetti, 2026). La partecipazione studentesca a iniziative di valorizzazione delle conoscenze può configurarsi come coinvolgimento in ambito organizzativo ed erogativo delle attività e mobilitare competenze metacognitive e interpersonali, oltre a portare beneficio alle attività stesse, tramite la copertura di ruoli cruciali, e ai relativi esiti (Jensen & Buckley, 2011). La valorizzazione delle conoscenze allestisce inoltre per studenti e studentesse spazi di avvicinamento ai processi di ricerca e alle competenze sottese all'acquisizione del metodo scientifico, quali quelle definite dal ResearchComp, ma in contesti reali in cui le sfide incontrate sono autentiche (Mitchell et al., 2017): in questo modo, gli spazi e i tempi della valorizzazione delle conoscenze possono costituirsi come dimensione di convergenza per tutte le missioni accademiche.

2. Disegno della ricerca

La ricerca si è interrogata su quali sinergie esistano all'interno del contesto universitario tra didattica, ricerca e valorizzazione delle conoscenze e se alcune missioni prevalgano sulle altre. Per risolvere tale problema conoscitivo, obiettivo della ricerca è stato comprendere le esperienze dei e delle docenti, con un particolare affondo sulle potenziali sinergie tra ricerca e valorizzazione delle conoscenze. Si è ipotizzato che lo svolgimento delle missioni sia soggetto a sbilanciamenti a svantaggio della valorizzazione delle conoscenze e a favore delle altre missioni istituzionali e che le sinergie tra missioni siano poco frequenti.

Le esperienze delle figure docenti sono state indagate adottando un disegno misto di ricerca di tipo esplorativo sequenziale (Trinchero & Robasto, 2019), che implica un primo studio esplorativo di tipo qualitativo volto a rilevare eventuali sinergie tra le missioni e un successivo studio confermativo di tipo quantitativo volto a rilevare le frequenze delle sinergie individuate.

Lo studio esplorativo indaga il punto di vista e le buone ragioni del personale accademico riguardo alla possibilità di integrare e far coesistere le missioni nella propria vita professionale, mediante interviste semistrutturate come tecnica e strumento di raccolta dei dati. La popolazione è costituita dal personale accademico dell'Università degli Studi di Torino e la tecnica di campionamento è non probabilistica per elementi rappresentativi in relazione ai Dipartimenti dell'Ateneo. La numerosità del campione è pari a 27 rispondenti, tra cui 14 professori/esse associati/e, 5 professori/esse ordinari/e, 3 ricercatori/trici di ruolo, 2 ricercatori/trici non di ruolo, 2 tecnici/e della ricerca e un'assegnista.

La tecnica di analisi dei dati consiste in una *content analysis software*-assistita (Mayring, 2000), con l'ausilio di NVivo 15. La scelta di applicare la *content analysis* rispetto ad altre tecniche è stata dettata dalla necessità di elaborare dati qualitativi, le trascrizioni delle interviste, senza creare gerarchie tra le unità semantiche, come invece previsto dall'analisi tematica e dalla template analysis, piuttosto dando priorità alle relazioni semantiche di pari livello e identificando gli attributi condivisi tra le unità di significato (Gläser-Zikuda et al., 2020). La *content analysis* ha seguito le fasi indicate da Mayring per lo sviluppo induttivo di categorie semantiche (2000): 1. selezione e definizione degli aspetti di interesse, derivati dalla revisione della letteratura, per determinare quali elementi del materiale testuale dovessero essere considerati durante l'analisi; 2. formulazione induttiva delle categorie a partire dal materiale testuale; 3. revisione delle categorie, comprensiva di selezione, riduzione, generalizzazione, combinazione e integrazione delle categorie, al fine di garantire che ciascuna categoria fosse informativa, coprisse parimenti ogni segmento testuale da cui è stata estrapolata e non fosse ridondante; 4. interpretazione dei risultati, basata sulle frequenze lessicali o su altri elementi ritenuti rilevanti. La *content analysis* ha generato un totale di 23 categorie semantiche. L'intitolazione delle categorie ha seguito lo schema «[sinergia/sbilanciamento rilevato], attribuito a [l'origine della sinergia/dello sbilanciamento nella percezione di chi risponde]», per un totale di 10 sinergie e 13 sbilanciamenti.

La fase confermativa del disegno misto ha rilevato la distribuzione delle frequenze delle categorie, mediante un questionario semistrutturato per la raccolta dei dati. La popolazione è costituita da membri del personale accademico dell'Università degli Studi di Torino, dell'Università degli Studi La Sapienza di Roma, dell'Università degli Studi di Padova, dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna, dell'Università degli Studi di Milano Statale, dell'Università degli Studi di Udine, dell'Università degli Studi di

Salerno, dell'Università di lingue e comunicazione IULM di Roma, dell'Université Savoie Mont Blanc in Francia, della University of Glasgow in Scozia, del King's College di Londra in Inghilterra e della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI). La tecnica di campionamento ha seguito un approccio non probabilistico di convenienza e a valanga: esponenti con ruoli istituzionali legati alla valorizzazione delle conoscenze hanno ricevuto il questionario e lo hanno diffuso nelle diverse istituzioni. La numerosità del campione corrisponde a 304 rispondenti, afferenti per la maggioranza a università italiane (71%) e francesi (27%), con una minima percentuale proveniente dal Regno Unito e dalla Svizzera (rispettivamente 1,3% e 0,7%). Per quanto riguarda ulteriori caratteristiche del campione, il 49,7% di chi ha risposto riconosce un'identità di genere femminile e il 49,4% di genere maschile, mentre lo 0,9% ha preferito non rispondere. Il 38% ha indicato un'età compresa tra i 41 e i 50 anni, il 29% tra i 51 e i 60 anni, il 21% tra i 31 e i 40 anni, l'11% tra i 61 e i 70 anni e l'1% fino ai 30 anni. Il 57% ha indicato di avere un'esperienza di insegnamento universitario pari o superiore a 15 anni, il 18% da 5 a 9 anni, il 13% da 0 a 4 anni e il 12% da 10 a 14 anni, per un totale di 69% di rispondenti con esperienza pari o superiore ai 10 anni. Facendo riferimento alla classificazione ERC, il 31% di rispondenti ha indicato le Scienze della vita come ambito disciplinare di appartenenza, il 29% le Scienze fisiche e ingegneristiche, il 24% le Scienze sociali, il 12% le Scienze umanistiche, il 4% un ambito intersettoriale.

3. Risultati

3.1 Ricadute a beneficio della didattica

Un primo risultato della valorizzazione delle conoscenze beneficiale alla didattica, rilevato durante lo studio qualitativo, consiste nello sviluppo da parte delle figure docenti del programma del proprio insegnamento e dei relativi contenuti. A seguito di iniziative di valorizzazione delle conoscenze, alcuni rispondenti dichiarano di aver modificato o integrato i contenuti della propria didattica: ciò si ascrive all'interazione con tutte le parti esterne coinvolte, dalle figure beneficiarie delle iniziative agli enti partner, che possono disporre di conoscenze diverse, informazioni aggiornate o accesso a canali privilegiati, come il contatto con pubblici specifici che il personale universitario non incontra con la medesima regolarità. Qualche rispondente riconosce che tale interazione ha offerto l'opportunità di aggiornare parzialmente il programma didattico, sia attraverso interventi effettuati durante il corso dalle parti interessate stesse, sia dalle figure docenti che riplasmano i contenuti erogati. Alcuni intervistati hanno inoltre incentrato delle lezioni sulle attività di valorizzazione delle conoscenze da loro svolte e hanno presentato le esperienze come casi di studio di interesse per studenti e studentesse.

> «Almeno, la mia preferenza è proprio partire da problemi veri. Quindi, quando io faccio didattica, capita sempre che gli dica, "Ah, guardate, mi è successo questo, questa cosa e quest'altra cosa, mentre facevo consulenza, non sapevo come risolverlo, guarda caso, c'era un problema a monte, per esempio, nella raccolta dei dati." Quindi, forse anche per la materia che insegno, sono proprio portata a raccontare quello che mi è capitato, anche in queste consulenze, in questi incontri di terza missione...» (Intervista 13-PA)

> «Quindi ora ho programmato di invitare, insomma, un po' di persone, nei corsi dell'anno prossimo, per fare qualche intervento eccetera. In modo da rendere, appunto, un po' più diretto il legame tra la parte che va studiata e quello che poi deve rimanere effettivamente allo studente dopo aver studiato per l'esame.» (Intervista 16-RT)

Un secondo esito della sinergia tra missioni a beneficio della didattica risiede nell'evoluzione delle modalità erogative da parte delle figure docenti, che le riesaminano ed eventualmente modificano – in termini di strategie, *setting* e strumenti – dopo la conduzione di attività di valorizzazione delle conoscenze. Le figure intervistate narrano cambiamenti nel linguaggio utilizzato, in termini di vocabolario ed espedienti discorsivi, legati soprattutto alle esperienze di *public engagement* e alla tendenza a rivolgersi a un ampio pubblico. La divulgazione scientifica richiede lo sforzo di convogliare nozioni complesse senza comprometterne il fulcro, avvalendosi di dispositivi quali metafore ed esempi, che si sono rilevati utili anche per

studenti e studentesse del primo anno. Vengono inoltre raccontati cambiamenti apportati a livello delle strategie didattiche stesse, che si aprono ad applicazioni maggiormente attive e costruttiviste, come la presentazione di situazioni-problema, esercitazioni ed esperienze *outdoor*, non sempre consentite dagli spazi e dai tempi della didattica tradizionale, mentre la valorizzazione delle conoscenze può implicare uscite *extra moenia*. Dalla testimonianza di chi risponde, gli strumenti impiegati in ambito di valorizzazione delle conoscenze quali materiali manipolativi e modelli, se riapplicati con i dovuti accorgimenti alla didattica, possono contribuire a contrastare alcuni effetti negativi dell'approccio meramente basato su lezioni frontali e promuovere il coinvolgimento e la comprensione di studenti e studentesse.

> «Quindi invece là mi sono resa conto che sono riuscita ad uscire da una domanda tecnica un po' troppo complessa con una spiegazione con termini presi dalla terza missione, ecco, mettiamola così.» (Intervista 11-PA)

> «Utilizziamo un tavolo virtuale, quindi è un computer a dimensioni reali, le dimensioni di un corpo umano, col quale spieghiamo un po' in modo tridimensionale l'anatomia degli organi, degli apparati, dei sistemi. E questo strumento, quando appunto abbiamo iniziato a utilizzarlo tanto con il pubblico, abbiamo capito che aveva tanto interesse... il poter percepire con mano la tridimensionalità di quello che di solito sui libri di testo è un po' più appiattito, per i nostri ambiti. E quindi da lì, devo dire... ho deciso nei vari corsi di didattica che ho, di inserire una giornata di esercitazione con questo tavolo di dissezione virtuale [...] E quindi niente, effettivamente vedere questo tipo di entusiasmo mi ha poi fatto dire, forse, anche proprio per i nostri studenti...» (Intervista 07-PA)

Nel passaggio allo studio quantitativo, per rilevare la frequenza delle sinergie identificate, è stato costruito all'interno del questionario un item a scelta singola: «A seguito di sue esperienze di valorizzazione delle conoscenze, ha notato che ciò abbia avuto effetti sulla sua didattica, su medesimi temi o temi diversi?», che a fronte della facoltatività di tutti gli item ha ricevuto un totale di 271 compilazioni.

L'attività di valorizzazione delle conoscenze ha avuto effetti sulla didattica nel 65% dei casi (177 rispondenti), di cui il 29% (79 rispondenti) sia sull'aggiornamento di contenuti sia nelle modalità erogative, il 21% (56 rispondenti) soltanto nella modifica delle modalità erogative e il 15% (42 rispondenti) soltanto nell'aggiornamento dei contenuti. La modifica delle modalità erogative è quindi avvenuta per il 50% dei casi (135 rispondenti), leggermente superiore all'aggiornamento dei contenuti, il 44% (121 rispondenti). Per il 35% dei casi (94 rispondenti) non sono stati rilevati effetti sulla didattica.

3.2 Ricadute a beneficio dell'apprendimento

Le figure rispondenti hanno narrato esperienze di apprendimento attivo vissute da studenti e studentesse che hanno partecipato ad iniziative di valorizzazione delle conoscenze. La partecipazione studentesca alla valorizzazione delle conoscenze può incardinarsi in varie situazioni istituzionali, non solamente insegnamenti, bensì anche attività finalizzate all'elaborazione di tesi di laurea, tirocini in sedi universitarie o collaborazioni formalizzate da borse di studio. In relazione a specifici insegnamenti o a percorsi di tirocinio, viene raccontato che la partecipazione alle iniziative contribuisce al positivo raggiungimento degli obiettivi di apprendimento prefissati. In tutti gli scenari, le iniziative rappresentano un'opportunità di apprendimento che consente la mobilitazione della preparazione teorica costruita nel percorso di studi, attraverso compiti autentici situati in ecosistemi aperti a molteplici variabili. Il ruolo attivo di formandi e formande nel processo di apprendimento è definito non solo dal coinvolgimento nella realizzazione delle attività, che nella maggioranza dei casi prevede un lavoro di squadra, bensì anche nella fase di progettazione e nella divisione di responsabilità, che sottintende l'attivazione di competenze trasversali. Tali contesti permettono inoltre la mobilitazione e valorizzazione di competenze apprese da studenti e studentesse in contesti informali, perlopiù riguardo l'ambito della comunicazione efficace, dell'utilizzo di strumenti digitali e social media, a servizio di finalità accademiche.

> «Abbiamo portato nelle scuole delle attività sul plurilinguismo e abbiamo convolto degli studenti del Dipartimento che in qualche modo hanno fatto una sorta di *service learning*, insomma sono venuti e

> hanno collaborato con noi attivamente nelle classi, dopo un periodo di formazione. Questo sicuramente è, diciamo, il *side effect* della terza missione, del *public engagement* che noi abbiamo studiato per l'intervento nelle classi, ma di cui in qualche modo hanno beneficiato anche gli studenti che facevano parte dei corsi di Didattica delle lingue moderne e di Pedagogia. E quindi in qualche modo hanno messo in pratica le loro conoscenze e competenze e hanno imparato ancora un po' di *public engagement*, ma anche di gestione della classe, insomma di quelle che erano le tematiche del progetto stesso...» (Intervista 24-PO)

> «Loro, essendo giovani, secondo me, sono anche più inclini anche ad avere idee innovative, suggerimenti, e gli fa bene in generale, ecco, è un'esperienza che gli fa bene, al di là dell'attività in sé, ovviamente. Gli fa capire l'importanza anche che... noi, insomma, siamo in un laboratorio che fa ricerca di base, per cui la nostra è scienza, non dico astratta, però, "cosa fa la proteina nella cellula", cioè, non applicativa, per risolvere, diciamo, un problema pratico. Per cui, anche fargli vedere la stessa.... scienza, perché gli argomenti ovviamente sono gli stessi che trattiamo noi, su cui facciamo ricerca, ma declinati in un'altra maniera, a dei bambini, secondo me, comunque, è una cosa arricchente, ecco.» (Intervista 17-TR)

Lo studio quantitativo ha previsto la presenza di un item del questionario, a scelta singola, che rilevasse la frequenza della partecipazione studentesca e le eventuali ricadute formative: «Ha mai coinvolto i suoi studenti e le sue studentesse in attività di valorizzazione delle conoscenze, e se sì, ciò ha avuto effetti in relazione al raggiungimento degli obiettivi formativi del suo insegnamento?», con 272 compilazioni.

Il coinvolgimento di studenti e studentesse nelle attività (49%, 133 rispondenti) risulta di poco meno frequente del mancato coinvolgimento (51%, 139 rispondenti), tuttavia per la maggioranza delle figure docenti che hanno coinvolto studenti e studentesse l'esperienza ha contribuito al raggiungimento degli obiettivi formativi (108 rispondenti, 81% su 133). Solo il 9% (25 rispondenti) non ha rilevato ricadute particolari su studenti e studentesse partecipanti.

Tra coloro che non hanno coinvolto studenti e studentesse, ciò è dipeso al 47% (129 rispondenti) dalla mancata iniziativa della figura docente e al 4% (10 rispondenti) dalla mancata adesione di studenti e studentesse alla proposta di coinvolgimento.

3.3 Altre ricadute formative e orientative

Da quanto emerso dallo studio qualitativo, altre tipologie di ricadute possono essere riscontrate per le figure coinvolte, docenti quanto discenti.

La partecipazione alla valorizzazione delle conoscenze può svolgere funzioni di orientamento rispetto alle scelte future di carriera per studenti e studentesse, di laurea così come di dottorato, in virtù dell'interazione con parti esterne inedita rispetto a quanto avviene durante il percorso di studi e che permette quindi l'esplorazione di nuovi interessi e ambiti di pratica.

> «E devo dire che questo ha portato anche ad alcune scelte di vita [...] perché comunque per loro è un'esperienza, e qualcuno, ad esempio, ha deciso, dopo il dottorato, che la sua strada sarebbe stata, non so, l'insegnamento, perché il contatto con i bambini era piaciuto tantissimo, ecco, o comunque un qualcosa di, non so, organizzazione di eventi scientifici, quindi.... Una carriera, un lavoro, più orientata in quell'ambito.» (Intervista 15-PO)

Altre ricadute formative concernono l'opportunità, fornita dalla valorizzazione delle conoscenze, di vivere spazi e tempi di dialogo e scambio differenti rispetto a quelli definiti dalla didattica o da altri momenti istituzionali e che possono generare dinamiche informali di *mentoring* e *reverse mentoring*. Le figure accademiche junior, quali assegnisti, borsisti e giovani ricercatori e ricercatrici, possono ricavare benefici formativi dalla partecipazione alle iniziative, quali un'espansione della loro rete di socializzazione accademica, l'acquisizione di conoscenza di sfondo relativa alla vita universitaria, l'introduzione alla cultura professionale nell'Ateneo, la possibilità di ricevere consigli sulla progressione di carriera da parte di figure docenti esperte e un supporto psicosociale rispetto a potenziali criticità.

Dalla valorizzazione delle conoscenze sono anche scaturite in taluni casi esperienze informali di *reverse mentoring* (Waight & Waight, 2025), in cui le figure accademiche senior hanno avuto modo di assimilare nuove competenze relative all'utilizzo di applicativi e strumenti informatici da parte di studenti e studentesse o di figure accademiche junior, appartenenti a generazioni diverse. In tal senso, la valorizzazione di conoscenze si presenta come uno spazio di interazione in cui i rapporti gerarchici verticali condizionano in misura minore il dialogo, consentendo la condivisione di informazioni, *know-how* e *feedback*. Le figure rispondenti hanno descritto il divario generazionale presente durante la valorizzazione delle conoscenze come una risorsa riflessiva a beneficio di future progettazioni didattiche e della propria professionalità docente, per individuare margini di miglioramento e negoziazione con i bisogni percepiti dalla popolazione studentesca.

> «[Gli studenti possiedono competenze] di comunicazione, di utilizzo di *social*, di utilizzo anche di tanti *software*, che semplicemente poi usati a lezione diventano un modo stupendo di arrivare di più agli studenti...» (Intervista 07-PA)

> «Trovo che, nel tentativo di innovare, di diversificare le strategie didattiche, per esempio.... Una didattica che faccia leva anche sulla condivisione di contenuti spettacolari, naturalmente commisurati all'ambiente e ai fondi che ci sono, quello può davvero costituire... E direi che nella mia esperienza personale quello è stato l'effetto collaterale più tangibile, ecco, avermi proprio fatto capire che quella può essere una via per modellare anche dei contenuti per un'utenza che fatalmente è sempre anagraficamente più distante da me, quindi considerando che appunto io comincio ad avere un'età ragguardevole, il fatto di avere studenti sempre più lontani da me generazionalmente mi fa venire molto spesso il dubbio sulla possibilità di avere un terreno d'intesa, no? Nel senso che le parole che io dico, i concetti che io dico.... non necessariamente elevati o.... ma comunque per capire se fanno parte delle competenze profonde di coloro che ho davanti.» (Intervista 06-PO)

Durante lo studio quantitativo, è stato costruito un item all'interno del questionario per rilevare la frequenza di scambi di conoscenze tra figure accademiche differenti con posizioni junior e senior in occasione di attività di valorizzazione delle conoscenze: «Se le è capitato di svolgere attività di valorizzazione delle conoscenze insieme a figure accademiche con ruolo diverso dal suo, compresi/e studenti/studentesse, il contatto con tali figure le ha permesso di acquisire nuovi strumenti rivelatisi utili per la didattica e la ricerca?».

Il campo booleano sì/no, a compilazione facoltativa, ha ricevuto 254 compilazioni: 176 rispondenti, il 69%, hanno risposto «sì», mentre 78 rispondenti, il 31%, hanno risposto «no».

3.4 Limiti di validità della ricerca

Sia per lo studio qualitativo che per lo studio quantitativo del disegno misto, i limiti di validità si ricollegano ad un *bias* sotteso alla composizione del campione, poiché la partecipazione alle interviste e la compilazione dei questionari sono riconducibili a un'attenzione ed un interesse preesistente per la valorizzazione delle conoscenze, corrispondente a un maggior impegno profuso rispetto al resto della popolazione accademica. La maggioranza delle figure intervistate ha segnalato un'agenda densa relativa alla valorizzazione delle conoscenze e 16 intervistati su 27 hanno dichiarato di detenere ruoli istituzionali riguardanti la supervisione dipartimentale della valorizzazione delle conoscenze, il che può influenzare la loro posizione in merito all'oggetto di ricerca. Per quanto riguarda la compilazione del questionario, l'88.8% dei rispondenti su 304 ha dichiarato di aver intrapreso almeno una volta iniziative di valorizzazione delle conoscenze: dato che restituisce l'immagine di un campione non del tutto rappresentativo rispetto alla frequenza della partecipazione alla valorizzazione delle conoscenze negli Atenei.

4. Conclusioni e proposte operative

I risultati di ricerca riferiti al rapporto sinergico tra didattica e valorizzazione delle conoscenze delineano come quest'ultima possa: 1. costituire un canale di apprendimento e crescita per tutte le figure partecipanti,

su livelli differenti in base al ruolo; 2. coltivare e maturare, all'interno delle iniziative, processi di miglioramento della didattica universitaria; 3. consentire che le conoscenze extra-accademiche sostengano quelle accademiche, fungendo da complemento e interlocutore privilegiato. Tali dinamiche favoriscono lo sviluppo professionale del corpo docente e la formazione della popolazione studentesca, in linea con il paradigma dell'università civica.

Secondo il modello dell'università civica, la valorizzazione delle conoscenze non assume la forma di un terzo pilastro, bensì di un collegamento orizzontale tra didattica e ricerca, che conduce poi ad un circolo virtuoso di reciproco sostentamento tra missioni (Goddard et al., 2016). Di ciò si trova riscontro negli esiti di ricerca presentati. La valorizzazione delle conoscenze può accostare la consapevolezza delle figure docenti, e quindi i contenuti dei loro programmi didattici, alle evoluzioni continue dei contesti sociali di interesse per le discipline di riferimento, quali il mercato del lavoro, l'associazionismo, le municipalità, le altre istituzioni educative e la cittadinanza stessa. La valorizzazione delle conoscenze può così contribuire a ridurre la distanza tra il sapere accademico e le esigenze e trasformazioni costantemente in divenire che sorgono al di fuori delle mura universitarie. Il contatto con l'esterno avvicina potenzialmente le figure docenti ai bisogni latenti di apprendimento delle nuove generazioni e offre l'opportunità di determinare un conseguente aggiornamento dei programmi di insegnamento, al fine di evitare un divario tra le competenze in uscita di laureati e laureate e quelle richieste sul posto di lavoro e, in tal modo, promuovere l'occupabilità. Inoltre, la possibilità di uno scambio bidirezionale tra docenti e popolazione studentesca – sia in termini di competenze informali messe a servizio da parte di studenti e studentesse, sia in termini di dialogo intergenerazionale – può contribuire all'innovazione di future progettazioni didattiche e attivare pratiche di *student voice* rispetto ai processi di insegnamento e apprendimento.

Alcune proposte operative che possono essere avanzate a partire dai risultati di ricerca esposti consistono nella necessità di maggiore riconoscimento, da parte degli Atenei, delle esperienze di valorizzazione delle conoscenze. Questo vale da una parte per il personale accademico, che – come emerge da ulteriori esiti di ricerca – a fronte della mancanza di incentivi utili per la progressione di carriera faticano a conciliare la terza missione istituzionale alle prime due nella vita lavorativa, conseguenza che contrasta quindi il valore recato dalle sinergie tra missioni. D'altra parte studenti e studentesse, così come dottorandi e dottorande, possono trarre beneficio da un riconoscimento degli obiettivi formativi raggiunti e delle competenze acquisite nel corso delle esperienze a cui hanno preso parte. I lavori di tesi e i percorsi di tirocinio che comprendono la partecipazione a iniziative di valorizzazione delle conoscenze dovrebbero esplicitare ed enfatizzare sia il contributo apportato dalle figure in formazione a iniziative di interesse istituzionale, sia la natura multiprospettica e multiattoriale dell'esperienza formativa vissuta da studenti e studentesse partecipanti, che se andata a buon fine corrisponde a un apprendimento significativo, rilevante rispetto alle effettive caratteristiche degli *stakeholder* e alle priorità riconosciute come tali negli ambienti, nonché convertibile a plurali contesti di applicazione.

Bibliografia

ANVUR (2023). *Bando VQR 2020-2024*. https://www.anvur.it/sites/default/files/2024-11/Bando-VQR-2020-2024_31ottobre.pdf

Barnett, R. (ed.) (2005). Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Benneworth, P., & Osborne, M. (2014). Knowledge, Engagement and Higher Education in Europe. In C. Escrigas, J. Granados, B.L. Hall, R. Tandon (eds.), *Higher Education in the World 5. Knowledge, Engagement and Higher Education: Contributing to Social Change* (pp. 204-217). Londra: Palgrave Macmillan.

Blasi, B. (2023). Società e università: valutazione e impatto sociale. Milano: FrancoAngeli.

Boffo, S., & Moscati, R. (2015). La Terza Missione dell'università. Origini, problemi e indicatori. *Scuola democratica,* 6(2), 251-272.

Boffo, S., Moscati, R., & Rostan, M. (2024). La terza missione nell'università italiana. Politiche e attività in dodici atenei. Milano: Guerini e Associati.

Bonetti, R. (2026). Introduzione. In Bonetti, R. (ed.), *La docenza situata: co-creazione della conoscenza e responsabilita pubblica* (pp. 9-40). Firenze: Editpress.

Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: a systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 161.

Decreto del Presidente della Repubblica 76/2010. Regolamento concernente la struttura ed il funzionamento dell'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR). https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2017/04/gazzetta-anvur.pdf

Decreto Ministeriale 47/2013. Decreto autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica. https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2013/01/3.%20DM%2047_2013.pdf

Frondizi, R., Fantauzzi, C., Colasanti, N., & Fiorani, G. (2019). The evaluation of universities' third mission and intellectual capital: theoretical analysis and application to Italy. *Sustainability,* 11(12).

Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., & Stephan, M. (2020). The potential of qualitative content analysis for empirical educational research. *Forum of Qualitative Social Research*, 21(1).

Goddard, J., Hazelkorn, E., Kempton, L., & Vallance, P. (2016). *The civic university: The policy and leadership challenges*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Healey, M. (2005). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 183-201.

Jensen, E., & Buckley, N. (2011). *The role of university student volunteers in festival-based public engagement.* Bristol: National Co-ordinating Centre for Public Engagement.

Lange, B. (2021). Framing third places for universities' third mission: Field Configuring Events as collaborative learning and transfer formats. *International Journal of Training and Development,* 25, 433-449.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum of Qualitative Social Research,* 1(2).

Mitchell, N., Triska, M., Liberatore, A., Ashcroft, L., Weatherill, R., & Longnecker, N. (2017). Benefits and challenges of incorporating citizen science into university education. *PLoS One,* 12(11).

Miulescu, M. L. (2019). The relationship between research and teaching: assessing the students' perceptions in the context of a new evaluation methodology. *Revista de Pedagogie,* 67(2), 125-137.

OCSE (2019). Engagement with the wider world. In *Benchmarking Higher Education System Performance.* OECD Publishing, Parigi. https://www.oecd.org/en/publications/benchmarking-higher-education-system-performance_be5514d7-en/full-report/component-11.html

OCSE (2024). ITA.CON Project: Knowledge exchange and collaboration between university and society. *OECD SME and Enterpreneurship Papers*, vol. 47.

Pinheiro, R., Langa, V. P., & Pausits, A. (2015). One and two equals three? The third mission of higher education institutions. *European Journal of Higher Education,* 5(3), 233-249.

Reed, A., Loveys, M., Hatzipanag, S., Hackett, P., Koudri, S., & Collie, J. (2023). Exploring Knowledge Exchange: barriers and perceptions. *EdMedia + Innovate Learning*, 1105-1111.

Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education.

Vischi, A. (2018). Terza missione dell'università tra alta formazione e società dei diseguali. Alcune questioni critiche. *Pedagogia PIÙ didattica*, 4(1), 1-4.

Waight, J., & Waight, C. (2025). Intergenerational mentoring and intergenerational learning: A scoping review. *International Journal of HRD, Practice, Policy and Research*, 9(1), 19–30.