



Experiential Learning, movement, and University Well-being: An Exploratory Study among Students in Italy and Spain

Apprendimento esperienziale, movimento e benessere universitario: Un'indagine esplorativa tra studenti e studentesse in Italia e in Spagna

Daniele Coco

Dipartimento di Scienze della Formazione; Università degli Studi Roma Tre (Italy); daniele.coco@uniroma3.it
<https://orcid.org/0000-0003-0215-8023>

Isabella Giacchi

Dipartimento di Scienze della Formazione; Università degli Studi di Roma Tre (Italy); isabella.giacchi@uniroma3.it
<https://orcid.org/0009-0005-7675-4081>

Giovanni Maria Vecchio

Dipartimento di Scienze della Formazione; Università degli Studi di Roma Tre (Italy); giovannimaria.vecchio@uniroma3.it
<https://orcid.org/0000-0001-6452-4995>

Francisco Javier Huertas Delgado

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Granada (Spain); fjhuetas@cmlg.ugr.es
<https://orcid.org/0000-0001-9957-4802>

Paola Perucchini

Dipartimento di Scienze della Formazione; Università degli Studi di Roma Tre (Italy); paola.perucchini@uniroma3.it
<https://orcid.org/0000-0001-6745-6270>

OPEN ACCESS

DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This exploratory–descriptive comparative study examines the relationship between leisure time, physical activity, and university well-being in Italy and Spain, exploring whether these dimensions can serve as indirect indicators of student engagement and non-formal learning. An anonymous self-report questionnaire was administered to 279 university students, followed by descriptive quantitative analysis (IBM SPSS 28) and qualitative exploration of responses to an open-ended question (word cloud). Findings show cultural and structural differences: in Italy, leisure time is mainly individual and perceived as recovery, likely influenced by working students and longer commuting times; in Spain, it assumes a more relational and community-oriented meaning, associated with greater social participation. Open-ended responses reveal a clear preference for motor, creative, and collaborative activities, aligned with experiential learning, gamification, and Serious Games. The study proposes viewing the university as an extended educational ecosystem, where informal dimensions can be leveraged for educational design and student well-being.

Il presente studio esplorativo–descrittivo comparativo analizza la relazione tra tempo libero, attività fisica e benessere universitario in Italia e in Spagna, indagando se tali dimensioni possano fungere da indicatori indiretti di engagement studentesco e di apprendimento non formale. È stato somministrato un questionario anonimo self-report a 279 studenti e studentesse universitari/e, seguito da analisi quantitative descrittive (IBM SPSS 28) e da un'esplorazione qualitativa delle risposte alla domanda aperta (word cloud). I risultati evidenziano differenze culturali e strutturali: in Italia il tempo libero è prevalentemente individuale e percepito come recupero, verosimilmente a causa della presenza di studenti-lavoratori e di tempi di percorrenza più lunghi; in Spagna, invece, assume un significato più relazionale e comunitario, associato a maggiore partecipazione sociale. Le risposte aperte mostrano una preferenza per attività motorie, creative e collaborativa, in linea con apprendimento esperienziale, gamification e Serious Games. Lo studio propone di reinterpretare l'università come ecosistema educativo esteso, in cui le dimensioni informali possano essere valorizzate per progettazione formativa e benessere studentesco.

KEYWORDS

Student Well-being, Engagement, Experiential Learning, Gamification, Movement, Higher Education
Benessere universitario, Coinvolgimento, Apprendimento esperienziale, Gamification, Movimento, Istruzione superiore

Corporeality / Corporeità

Citation: Coco, D. et al. (2025). Experiential Learning, movement, and University Well-being: An Exploratory Study among Students in Italy and Spain. *Formazione & insegnamento*, 23(3), 116-126. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_14

Copyright: © 2025 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

Authorship : D. Coco (§1.1, §1.4, §2, §3, §3.4, §4, §4.2–4.3, §5, §5.1); F. J. Huertas Delgado (§3, §3.3, §5, §5.2, §6, §6.1, §6.2); I. Giacchi (§1, §1.2, §1.3, §3, §3.2, §4, §4.1, §5, §5.3, §6, §6.1, §6.2); G. M. Vecchio (§3, §3.1, §5, §5.5, §6, §6.2); P. Perucchini (§1, §3, §3.5, §5, §5.4). All authors contributed equally to the conception, research, development, and revision of the article.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-03-25_14

Submitted: September 9, 2025 • Accepted: v • Published on-line: December 31, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Forme alternative di apprendimento per promuovere benessere e coinvolgimento

In un'ottica di *Lifelong Learning*, l'università assume un ruolo cruciale come ambiente formativo orientato non solo alla trasmissione di conoscenze, ma anche allo sviluppo di competenze trasversali e professionali. Essa si configura quindi come un punto di convergenza tra mondo accademico e mondo del lavoro (Marchetti, 2024).

Per promuovere il benessere universitario in modo integrato e sistematico, risulta fondamentale introdurre, all'interno dei contesti formali di apprendimento, metodologie didattiche innovative in grado di stimolare la motivazione intrinseca (Ryan & Deci, 2000), il coinvolgimento attivo (Kahu & Nelson, 2018) e la partecipazione degli studenti e delle studentesse alla vita accademica.

1.1 Gamification

L'adozione di metodologie ludiche e simulate, come la *gamification*, rappresenta una manifestazione concreta della *mente simulativa* (Anolli & Mantovani, 2011), ovvero la capacità di comprendere la complessità dell'esperienza umana attraverso ambienti simbolici, interattivi e situati. Tale approccio promuove forme di apprendimento attivo e intenzionale, che facilitano l'*engagement* studentesco e il trasferimento delle competenze in contesti reali e professionali (Gee, 2003; Deterding et al., 2011).

Pur essendo ampiamente diffusa, non esiste una definizione univoca del termine. In senso generale, la gamification indica l'uso di elementi tipici del game design – punti, ricompense, livelli, sfide – applicati a contesti non ludici, tra cui quelli educativi (Huotari & Hamari, 2012). La definizione classica di Deterding et al. (2011), ovvero “l'utilizzo di elementi di game design in contesti non ludici”, mette in evidenza la natura interdisciplinare del concetto e la sua potenziale trasferibilità a molteplici scenari formativi.

Un'ampia letteratura conferma l'efficacia della gamification nei processi di apprendimento. La revisione sistematica di Krath et al. (2021), basata su 118 studi empirici, ha evidenziato come elementi ludici e game-based learning incidano positivamente su motivazione, emozioni, prestazioni cognitive e comportamenti partecipativi. L'impiego di strutture ludico-interattive, infatti, può alimentare la *motivazione intrinseca* (Ryan & Deci, 2000), favorire *engagement* e *presenza situata* (Kahu & Nelson, 2018) e sostenere il *benessere educativo* (Fredricks et al., 2004).

In questo quadro teorico si collocano due strumenti strategici che impiegano la gamification come paradigma metodologico: gli *Outdoor G.A.M.E.S.* e i *Serious Games*, entrambi volti a esplorare la dimensione esperienziale dell'apprendimento e il suo potenziale inclusivo, motivazionale e trasformativo (Coco, 2023).

1.2 Serious games

I *Serious Games* (SGs) sono strumenti formativi capaci di integrare apprendimento e intrattenimento attraverso esperienze immersive, simulative ed esperienziali, in formato digitale o analogico (Anolli & Mantovani, 2011). Bergeron li definisce come “applicazioni digitali interattive [...] che presentano obiettivi sfidanti, sono coinvolgenti, includono sistemi di punteggio e trasmettono competenze trasferibili nel mondo reale” (Bergeron, 2006, p. 398). Pur utilizzando elementi ludici, i SGs non sono progettati esclusivamente per il divertimento né sono rivolti unicamente ai bambini: essi costituiscono dispositivi educativi orientati alla costruzione di esperienze multifattoriali, caratterizzate da coinvolgimento emotivo, intenzionalità formativa e attivazione motivazionale.

Diversi fattori contribuiscono alla qualità dell'esperienza di gioco: usabilità, estetica, feedback, struttura narrativa e risposta emotiva. Studi recenti mostrano come il gameplay possa diventare una forma di espressione emotiva positiva, spesso interpretata come contrapposizione a stati depressivi (Argenton et al., 2016). Ulteriori contributi, come quelli dell'estetica ingegneristica (Liu, 2003), evidenziano il valore pedagogico degli aspetti sensoriali del gioco-grafica, stimoli visivi, narrazione – mettendo in luce una dimensione cognitiva e affettiva dell'apprendimento.

Secondo Anolli e Mantovani (2011), i SGs si articolano in tre dimensioni fondamentali. La *dimensione simulativa* permette di esplorare scenari reali o ipotetici attraverso simulazioni ad alta o bassa fedeltà: le prime sono tipiche di ambiti scientifici e medici, le seconde favoriscono lo sviluppo di competenze trasversali come problem solving, leadership e decision making. La *dimensione formativa* mira alla trasmissione di conoscenze e abilità attraverso guide integrate, feedback e processi metacognitivi; molte esperienze di SGs multiutente facilitano lavoro di squadra, comunicazione e cooperazione. Infine, la *dimensione ludica* attiva motivazione intrinseca e coinvolgimento cognitivo, grazie a sfide, obiettivi e punteggi, promuovendo interesse, senso di autoefficacia e persistenza nel compito.

I SGs possono inoltre offrire modalità innovative di valutazione, integrando meccanismi di feedback in tempo reale oltre ai tradizionali strumenti di assessment (Michael & Chen, 2006). Ciò li rende dispositivi efficaci sia per lo sviluppo sia per il monitoraggio di *hard skills* e *soft skills*, in ambienti di apprendimento digitali o ibridi.

In prospettiva pedagogica, l'integrazione di SGs e gamification nei percorsi universitari rappresenta una strategia promettente per promuovere engagement, autoregolazione e benessere studentesco, favorendo processi di apprendimento attivo e relazionale in linea con le sfide educative contemporanee.

1.3 Apprendimento esperienziale e mente simulativa

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, l'apprendimento è sempre più concepito come processo dina-

mico, incarnato e riflessivo, nel quale la persona costruisce significati tramite esperienze situate e socialmente mediate. In questa direzione, la teoria della *mente simulativa* (Anolli & Mantovani, 2011) offre un quadro interpretativo efficace per comprendere il potenziale formativo delle pratiche motorie e ludico-esperienziali. La mente umana è infatti in grado di anticipare, rappresentare e manipolare situazioni reali attraverso modalità simboliche e simulate, consentendo di esplorare scenari complessi in ambienti protetti.

L'apprendimento esperienziale non consiste nella semplice attività pratica, ma in un processo di interiorizzazione, rielaborazione e trasformazione dell'esperienza (Dewey, 1938; Gee, 2003). Quando l'azione incorpora componenti ludiche, collaborative o narrative, può favorire lo sviluppo di competenze trasversali quali autoregolazione, gestione emotiva, percezione di autoefficacia e problem solving. Nei contesti universitari, tali esperienze assumono particolare valore, poiché si collocano al di fuori del curricolo formale e consentono agli studenti di sperimentare forme di agency e apprendimento non formale.

1.4 Benessere universitario ed engagement

La letteratura recente invita a superare una visione esclusivamente istruzionista della formazione universitaria, promuovendo un approccio centrato sul *benessere educativo*, sulla qualità della vita accademica e sul senso di appartenenza (Tinto, 2017; Fredricks et al., 2004). Il benessere universitario non può essere ridotto a variabile psicologica individuale, ma va considerato come costrutto multidimensionale, che integra aspetti emotivi, relazionali, corporei e sociali.

In questo scenario, l'*engagement* rappresenta un elemento chiave. La motivazione intrinseca (Ryan & Deci, 2000) e il coinvolgimento attivo nei processi formativi sono predittori di successo accademico e di sostenibilità emotiva. Kahu e Nelson (2018) propongono una lettura sistematica dell'*engagement* come interfaccia tra fattori personali, relazionali e istituzionali. Il senso di comunità, la cooperazione tra pari e la qualità degli spazi universitari diventano così componenti pedagogiche essenziali del benessere formativo.

Il tempo libero, le relazioni accademiche e le pratiche motorie emergono dunque come *indicatori indiretti di benessere universitario*, poiché riflettono la possibilità di vivere l'università non solo come luogo di istruzione, ma come ecosistema relazionale e spazio identitario in cui la persona agisce, sperimenta e costruisce senso.

L'indagine presentata non ha finalità meramente descrittive, ma mira a individuare segnali educativi emergenti dell'esperienza universitaria. A tal fine, è stato elaborato un quadro teorico-metodologico che connette le principali categorie concettuali (*mente simulativa*, apprendimento esperienziale, *engagement*, benessere universitario) con le dimensioni esplorate nel questionario. La Tabella 1 offre una sintesi di tali connessioni e costituisce il ponte concettuale verso la metodologia e l'analisi dei dati.

Fondamenti teorico-pedagogici	Variabili osservate nella ricerca empirica	Funzione pedagogica / interpretativa	Scelte metodologiche associate
<i>Mente simulativa</i> e apprendimento esperienziale (Anolli & Mantovani, 2011; Gee, 2003)	Attività motoria, proposte ludico-ricreative, pratiche outdoor	Apprendimento non formale; sviluppo di competenze trasversali; esplorazione attiva del contesto	Domande su attività sportive/ludiche svolte e richieste degli studenti (word cloud)
Gamification e Serious Games (Deterding et al., 2011; Bergeron, 2006)	Interesse per attività strutturate e/o simulate; preferenze individuali / collaborative	Engagement, motivazione intrinseca; stimolo alla cooperazione	Osservazione delle scelte individuali vs collettive; confronto Italia-Spagna
Motivazione intrinseca e autoregolazione (Ryan & Deci, 2000)	Frequenza di attività motorie, gestione del tempo libero, studio autonomo/in gruppo	Processi di autoefficacia, gestione del tempo, autonomia	Analisi descrittiva su abitudini e scelte individuali
Engagement accademico e socialità (Kahu & Nelson, 2018; Kagan et al., 2000)	Numero di amici; studio in gruppo; soggiorno fisico in università	Senso di appartenenza; cooperazione; comunità educativa	Analisi comparativa Italia-Spagna
Benessere universitario e sostenibilità educativa (Fredricks et al., 2004)	Soddisfazione rispetto al tempo libero; percezione del benessere	Indicatori indiretti di equilibrio tra studio, lavoro e vita personale	Interpretazione qualitativa delle frequenze e della domanda aperta
Criterio ecologico-sistemico (Bronfenbrenner, 1979; Tinto, 2017)	Tempi di permanenza, status lavorativo, frequenza dei corsi	Influenza dei fattori ambientali sul benessere e sulla partecipazione	Analisi delle variabili strutturali e dei vincoli contestuali

Tabella 1. Connessioni tra cornice teorica, variabili esplorate e metodologia della ricerca.

L'analisi sin qui presentata rende evidente come la ricerca empirica sia stata guidata da una visione pedagogica integrata, che riconosce nel tempo libero, nelle pratiche motorie e nelle relazioni accademiche non semplici variabili descrittive, ma potenziali indicatori di benessere e occasioni formative. Su tali presupposti si fonda il disegno metodologico presentato nella sezione successiva.

2. Gamification, apprendimento esperienziale e benessere universitario: orientamenti epistemologici per l'indagine empirica

La cornice teorica mette in luce come *simulazione cognitiva*, *apprendimento esperienziale*, *engagement* e *benessere universitario* siano concetti tra loro interconnessi e possano fungere da indicatori pedagogici per interpretare l'esperienza studentesca contemporanea. L'università appare, dunque, non solo come luogo di istruzione, ma come *spazio ecologico e relazionale*, in cui si intrecciano dimensioni cognitive, emotive, sociali e identitarie.

Alla luce delle teorie sulla *mente simulativa* (Anolli & Mantovani, 2011) e dei modelli motivazionali dell'apprendimento (Ryan & Deci, 2000; Kahu & Nelson, 2018), le pratiche motorie, ricreative e sociali possono assumere un valore educativo se concepite come esperienze intenzionali: esse attivano processi di autoregolazione, collaborazione tra pari, senso di efficacia e partecipazione alla comunità universitaria. In questo quadro, *gamification* e *Serious Games* non sono ridotti a tecnologie ludiche, ma vengono considerati dispositivi teorici utili a leggere la vita universitaria come terreno di apprendimento informale e costruzione sociale della conoscenza.

Da tali premesse nasce l'orientamento pedagogico della ricerca: esplorare se il tempo libero, le relazioni accademiche e la pratica motoria possano essere letti come *spazi educativi* e *segnali di benessere universitario*, superando la dicotomia tra formazione curricolare ed esperienza extrascolastica. In questa prospettiva, la vita studentesca estesa – spesso invisibile nei processi istituzionali – viene indagata come possibile parte integrante di un ecosistema educativo più ampio e situato.

Sono state quindi formulate quattro domande di ricerca esplorative:

- Come gli studenti e le studentesse italiani/e e spagnoli/e concepiscono il tempo libero in rapporto alla vita accademica?
- Vi sono differenze culturali tali da suggerire modelli diversi di organizzazione della vita universitaria?
- Variabili come lavoro, studio e tempi di percorrenza influenzano la percezione di benessere e appartenenza?
- Le proposte emerse dalla domanda aperta costituiscono segnali di predisposizione verso apprendimenti esperenziali o collaborativi?

Queste domande non mirano a verificare ipotesi causali, ma a ricercare *tracce emergenti* di benessere formativo, engagement sociale e forme potenziali di apprendimento non formale, attualmente poco riconosciute nelle politiche educative e negli assetti istituzionali dell'istruzione superiore. Su tali basi si fonda il disegno metodologico presentato nella sezione seguente.

3. Metodologia della ricerca

Il disegno metodologico adottato è di tipo esplorativo-descrittivo a carattere comparativo e mira a indagare se tempo libero, pratica motoria e relazioni accademiche possano rappresentare indicatori indiretti di benessere universitario e spazi di apprendimento non formale. L'obiettivo non è verificare ipotesi causali, ma osservare segnali pedagogicamente rilevanti della vita studentesca, in continuità con la cornice teorica. La prospettiva induttiva consente di leggere l'esperienza universitaria come fenomeno complesso, dove dimensioni cognitive, emotive, motorie e contestuali interagiscono. La metodologia diventa così strumento interpretativo orientato al benessere formativo e all'individuazione di pratiche generative.

- rilevare comportamenti, preferenze e interessi legati a tempo libero, attività fisica e vita universitaria, considerandoli come possibili indicatori di engagement e benessere formativo;
- confrontare i contesti italiano e spagnolo, al fine di individuare eventuali pattern culturali dipendenti da variabili sociali, formative o strutturali;
- esplorare la presenza di disposizioni verso pratiche esperenziali, ludiche o collaborative, in coerenza con i riferimenti teorici relativi alla mente simulativa e agli approcci gamificati.

Gli strumenti utilizzati e l'organizzazione del campione sono stati scelti non soltanto per la loro affidabilità tecnica, ma per la loro capacità di intercettare dimensioni educative non immediatamente osservabili nella vita accademica quotidiana.

3.1 Disegno di ricerca

L'indagine si configura come uno studio esplorativo-descrittivo a carattere comparativo, con orientamento induttivo, mirato ad analizzare le abitudini relative al tempo libero e alla pratica motoria degli studenti e delle studentesse universitari/e in due differenti contesti europei: Italia e Spagna. La scelta di un approccio non inferenziale risponde alla necessità di individuare *pattern emergenti* con valore pedagogico, più che di verificare ipotesi causali predefinite. Tale impostazione è coerente con la natura multidimensionale del benessere universitario, inteso non come variabile unicamente psicologica, ma come costrutto relazionale, corporeo e formativo.

L'indagine è stata resa possibile grazie alla collaborazione tra l'Università degli Studi Roma Tre e l'Università di Granada. In questa prospettiva, la metodologia non è stata impiegata soltanto come procedura tecnica, ma come strumento interpretativo in grado di interrogare gli studenti rispetto alle loro pratiche extrascolastiche e alla qualità della loro esperienza accademica. L'obiettivo è cogliere segnali potenziali di apprendimento non formale, engagement e benessere studentesco, in linea con l'impostazione teorica presentata nei capitoli precedenti.

3.2 Contesto e criteri di selezione

Nel contesto italiano, la raccolta dati è stata effettuata all'interno di due insegnamenti universitari previsti nell'offerta formativa 2024/2025. Il primo è "Metodi e didattiche delle attività motorie", del Corso di Laurea Magistrale in *Scienze della Formazione Primaria* (SFP). Il secondo è "Teoria e metodi dell'attività motoria nell'infanzia", appartenente al Corso di Laurea Triennale in *Educatore di nido e dei servizi per l'infanzia* (Edu-Nido). Entrambi i corsi integrano lezioni teoriche e attività laboratoriali ludico-motorie, con l'obiettivo di promuovere la comprensione dei presupposti pedagogici dello sviluppo corporeo, cognitivo e socio-affettivo nell'infanzia.

Al termine dei laboratori, è stato somministrato il questionario self-report ai due gruppi italiani di studenti. La scelta di tali insegnamenti è stata motivata

dalla loro natura esperienziale e dalla presenza di attività educative legate al movimento, considerate funzionali all'indagine sulla relazione tra benessere e apprendimento.

Per quanto riguarda il contesto spagnolo, la rilevazione dei dati è stata svolta all'interno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria durante l'insegnamento di Metodi e didattiche delle attività motorie, con criteri di selezione analoghi a quelli adottati nel contesto italiano. La comparazione tra i due contesti ha consentito di indagare somiglianze e differenze nell'organizzazione della vita universitaria, alla luce di fattori sociali, formativi e ambientali, in linea con i riferimenti dell'approccio ecologico e della pedagogia comparativa.

3.3 Campione e caratteristiche sociodemografiche

Hanno partecipato alla ricerca 279 studenti e studentesse così suddivisi:

Corso di Laurea	Paese	Partecipanti (N)
Scienze della Formazione Primaria (SFP)	Italia	151
Scienze della Formazione Primaria (SFP)	Spagna	48
Educatore di nido e dei servizi per l'infanzia (EduNido)	Italia	80

Tabella 2. Caratteristiche del campione.

Nel contesto italiano, il campione di SFP è composto per il 96.7% da donne, con età compresa tra 23 e 53 anni ($M = 28.35$; $SD = 6.213$). Il campione spagnolo, anch'esso relativo a studenti di SFP, è composto per il 66.7% da donne, con età compresa tra 19 e 28 anni ($M = 20.46$; $SD = 1.762$). Per il corso EduNido italiano, il 98.7% dei partecipanti è di sesso femminile, con età compresa tra 19 e 46 anni ($M = 21.21$; $SD = 4.160$).

Lo stato occupazionale del campione è riportato nella tabella seguente:

Paese / Corso	No	Sì, part-time o sal-tuario	Sì, part-time o sal-tuario
Italia – SFP	17.9%	36.4%	45.7%
Spagna – SFP	72.9%	25.0%	2.1%
Italia – EduNido	39.7%	52.6%	7.7%

Tabella 3. Stato occupazionale del campione.

Questi dati sociodemografici hanno un rilievo pedagogico: variabili quali età, status lavorativo e tempi di percorrenza possono influenzare la percezione del benessere studentesco e la possibilità di vivere l'università come spazio relazionale e formativo. Tali elementi verranno discussi in relazione alla cornice teorica, in particolare rispetto alle dimensioni di engagement, agency studentesca e apprendimento esperienziale.

3.4 Strumenti di raccolta dati

La rilevazione è stata realizzata mediante un questionario self-report anonimo, somministrato online attraverso la piattaforma Survey Roma Tre RC. La scelta di tale strumento ha risposto a due esigenze principali: garantire accessibilità e uniformità nella raccolta dati in contesti accademici differenti, e favorire l'espressione individuale di vissuti e pratiche relative a dimensioni spesso poco indagate nella letteratura universitaria, quali la gestione del tempo libero, le relazioni tra pari e la percezione del benessere. Il questionario è stato concepito non solo come strumento tecnico, ma come veicolo pedagogico di *agency studentesca*, ossia della capacità degli studenti e delle studentesse di attribuire significato alla propria esperienza universitaria dentro e fuori l'insegnamento formale.

Il questionario era strutturato in sezioni chiuse e in una domanda aperta finale, in linea con l'approccio esplorativo della ricerca. Le sezioni principali erano le seguenti:

- *Dati sociodemografici e accademici* (età, genere, anno di corso, status occupazionale, frequenza delle lezioni), necessari per definire il profilo del campione e leggere i risultati alla luce di variabili ambientali e sociali, in continuità con l'approccio ecologico dell'esperienza studentesca.
- *Dimensioni relative alla vita universitaria*, volte a esplorare modalità di studio, presenza in ateneo e relazioni tra pari. Questa sezione si fonda su una concezione dell'università come luogo di appartenenza e vita comunitaria, dove le interazioni sociali possono incidere sul benessere e sull'engagement formativo.
- *Scala sul tempo libero*, adattata dal questionario ISTAT (2024) "I cittadini e il tempo libero". Tale sezione ha una funzione pedagogica rilevante, poiché indaga come gli studenti definiscono e organizzano il tempo personale, offrendo indizi sulle loro modalità di autoregolazione, equilibrio vita-studio e costruzione identitaria.
- *Scala IPAQ (Mannocci et al., 2010)* per l'attività fisica e sportiva, selezionata per approfondire la relazione tra movimento corporeo, benessere e apprendimento situato. La dimensione motoria è qui interpretata come possibile mediatore della socialità e dell'efficacia personale, in accordo con i modelli di engagement e gamification.
- *Domanda aperta finale*, finalizzata a raccogliere proposte o desideri relativi ad attività motorie, ludiche e relazionali da inserire nell'offerta universitaria. L'analisi tramite *word cloud* ha avuto una funzione esplorativa e generativa, consentendo di valorizzare la *student voice* e di individuare eventuali predisposizioni verso pratiche educative non formali e collaborative.

L'insieme degli strumenti impiegati è stato orientato a rilevare non solo dati quantitativi descrittivi, ma segnali pedagogici emergenti della vita universitaria, interpretati in continuità con la cornice teorica e con le domande di ricerca presentate nei paragrafi precedenti.

3.5 Procedure di raccolta e analisi dei dati

La raccolta dei dati si è svolta tra marzo e maggio 2025 tramite questionario self-report somministrato online attraverso la piattaforma Survey Roma Tre RC. Tutti i partecipanti hanno preventivamente visionato l'informatica sul trattamento dei dati personali e fornito il consenso informato, nel rispetto del Regolamento (UE) 2016/679 e del DLgs 196/2003. La scelta della modalità digitale ha favorito accessibilità, rapidità e uniformità di rilevazione, garantendo anonimato e riducendo il rischio di distorsioni nella compilazione.

I dati sono stati esportati in formato tabellare e analizzati con il software IBM SPSS 28, mediante analisi descrittive delle frequenze e delle percentuali relative alle principali variabili quantitativo-categoriali. Sebbene l'indagine non sia inferenziale, l'impiego di strumenti statistici ha permesso di delineare un quadro generale delle abitudini studentesche, individuando differenze tra i due contesti e possibili pattern all'interno dei sottogruppi.

In parallelo, è stata condotta un'analisi qualitativa esplorativa delle risposte alla domanda aperta tramite due *word cloud* distinte (Italia e Spagna), realizzate con WordCloud.com. Tale scelta risponde a una logica pedagogica più che descrittiva: individuare tracce desideranti e potenziali orientamenti educativi emergenti dal basso (*student voice*). Le *word cloud* restituiscono visivamente la frequenza delle parole, ma soprattutto creano uno spazio narrativo in cui gli studenti possono esprimere interessi, bisogni e possibili scenari di progettazione formativa.

L'interpretazione dei dati ha seguito una lettura dialogica tra risultati empirici e cornice teorica, cercando segnali di benessere universitario, agency studentesca e predisposizioni verso l'apprendimento esperienziale. In linea con i presupposti della mente simulativa, dell'*engagement* e della gamification, le pratiche extrascolastiche indagate sono state considerate come possibili elementi di apprendimento non formale e di costruzione identitaria.

In questa prospettiva, la fase analitica non si è limitata alla mera traduzione numerica dei dati, ma ha assunto una funzione generativa, aprendo spazi interpretativi che verranno approfonditi nella sezione successiva dedicata alla presentazione e discussione dei risultati.

4. Risultati

La presentazione dei risultati segue una logica interpretativa coerente con il disegno esplorativo-comparativo della ricerca e con i presupposti pedagogici illustrati nei capitoli precedenti. I dati vengono analizzati non soltanto in chiave descrittiva, ma con l'obiettivo di cogliere segnali di benessere universitario, modalità di partecipazione alla vita accademica e forme latenti di apprendimento non formale. In questo senso, le frequenze numeriche e le percentuali del questionario non sono lette come meri indicatori statistici, ma come possibili indizi della relazione tra studenti/studentesse, contesto universitario e organizzazione della propria esperienza formativa.

La sezione è articolata in tre aree principali di analisi:

- *Vita universitaria e modalità di studio*, con particolare attenzione alle relazioni accademiche, alla frequenza degli insegnamenti e alla permanenza negli spazi universitari;
- *Percezioni e pratiche relative al tempo libero*, quale dimensione soggettiva e identitaria dell'esperienza studentesca;
- *Attività fisica e sportiva*, indagata come possibile fattore di benessere e come indicatore di partecipazione sociale.

Infine, la domanda aperta finale, analizzata tramite word cloud, consente di raccogliere proposte e desideri formativi espressi direttamente dagli studenti e dalle studentesse. Tale sezione è stata letta come spazio qualitativo di *emersione desiderante*, utile a individuare possibili piste pedagogiche da esplorare in futura progettazione formativa in ambito universitario.

L'interpretazione dei risultati verrà presentata secondo un criterio dialogico tra i dati e i presupposti teorici della ricerca, al fine di verificare se e in che misura il tempo libero, la pratica motoria e le relazioni accademiche possano configurarsi come *indicatori indiretti di benessere, engagement e apprendimento esperienziale*, in continuità con le domande di ricerca formulate nel ponte epistemologico.

4.1 Vita universitaria e modalità di studio

I dati raccolti sulla vita universitaria riportano che, rispetto al contesto italiano, l'82.1% dei partecipanti del CdL in SFP, è iscritto all'ultimo anno, mentre il 17.2% è fuori corso. Più del 50% dei partecipanti non ha frequentato insegnamenti durante il primo semestre, mentre il 31.8% dei rispondenti ha frequentato 1, 2 o 3 insegnamenti durante il primo semestre.

Rispetto al contesto spagnolo, tutti i rispondenti sono iscritti al secondo anno di corso del CdL in SFP. Tutti i rispondenti hanno dichiarato di aver frequentato dai quattro ai sei insegnamenti nel primo semestre dell'anno accademico, mentre nessuno ha dichiarato di non aver frequentato alcun insegnamento.

Dei partecipanti iscritti al CdL in EduNido, il 96.2% è iscritto al primo anno, mentre il 3.8% al secondo anno. Rispetto a questo campione, il 91% degli studenti ha dichiarato di aver frequentato almeno un insegnamento nel primo semestre dell'anno accademico (da 1 a 6), mentre solo il 9% non ha frequentato alcun insegnamento.

Rispetto alle *modalità di studio* in vista di un esame, è stato chiesto ai partecipanti se e quanto studiano da soli, in coppia o in gruppo. Dalle risposte dei partecipanti del contesto italiano di SFP emerge che la maggior parte dei partecipanti dichiara di studiare *sempre o spesso da solo/a* (77.5%), mentre solo una parte minoritaria dichiara di studiare *sempre o spesso* in coppia (11.3%) o in gruppo (7.3%). Analogamente, la maggior parte dichiara di ripassare *sempre o spesso da solo/a*

(88.6%) e una minoranza *sempre o spesso* in coppia (13.2%) o in gruppo (6%).

Rispetto alle *modalità di studio* in vista di un esame, emerge che la maggior parte dei partecipanti del campione SFP spagnolo dichiara di studiare *spesso o sempre* da solo/a (79.2%), mentre solo una parte minoritaria dichiara di studiare *abbastanza, spesso o sempre* in coppia (14.6%) o in gruppo (8.4%).

Analogamente, la maggior parte dichiara di ripassare *sempre o spesso* da solo/a (77.1%) e una minoranza *sempre o spesso* in coppia (16.7%) o in gruppo (10.4%).

Rispetto al CdL in EduNido, i dati raccolti sulle *modalità di studio* riportano che il 69.2% dei partecipanti dichiara di studiare *spesso o sempre* da solo/a in vista di un esame, il 55.2 % dichiara di studiare in coppia a volte o *abbastanza*, mentre il 59% dichiara di non studiare *mai* in gruppo.

Le modalità di ripasso evidenziano risultati simili,

dove la maggioranza dei rispondenti dichiara di ripassare in vista di un esame da solo/a *spesso o sempre* (83.4%), mentre una parte minoritaria dichiara di ripassare in coppia *abbastanza, spesso o sempre* (33.2%), e in gruppo (24.3%).

Alla domanda "Quante/i amiche/amici hai in università?" (Figura 1), sono stati confrontati i campioni maggiormente simili per corso di laurea, ovvero nel corso di SFP in Italia e in Spagna. Dal grafico emerge che, nonostante il campione italiano sia numericamente più ampio, le studentesse e gli studenti spagnoli tendono ad avere un numero maggiore di amici/amiche in ambito universitario. In particolare, il campione italiano mostra una concentrazione maggiore nelle categorie *nessuno, uno/una e 2-3 amici/amiche*, mentre in Spagna si osserva una distribuzione più bilanciata anche nelle fasce *4-5 amici/amiche* e *6 o più amici/amiche*.

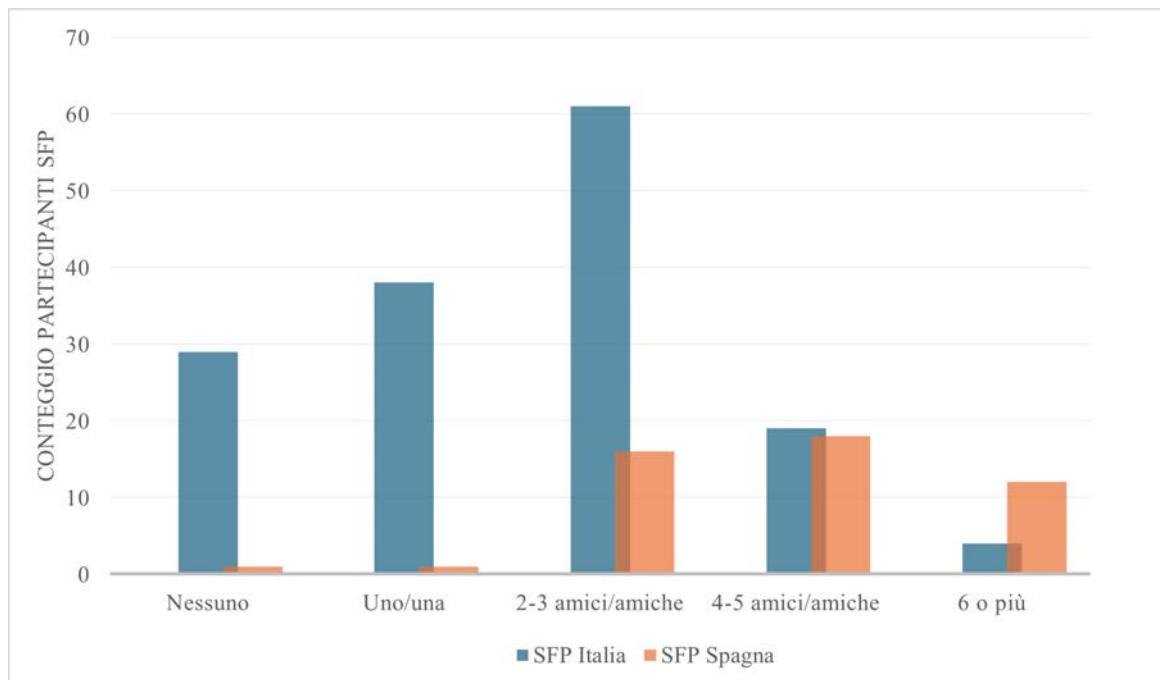


Figura 1. Numero di amici/amiche dichiarati da partecipanti dei campioni SFP Italia e Spagna.

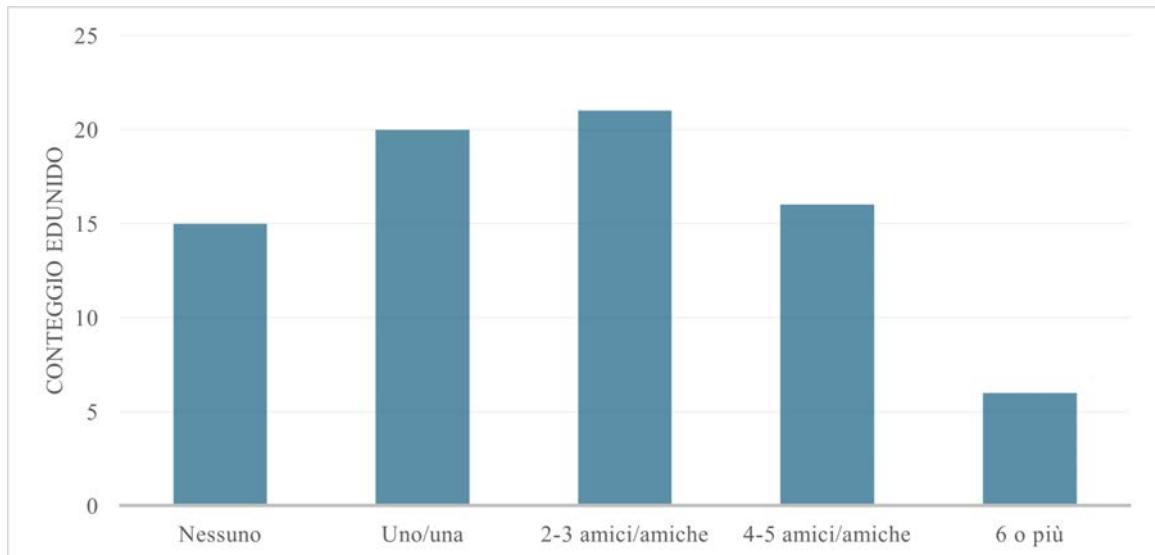


Figura 2. Numero di amici/amiche dichiarati da partecipanti del campione EduNido.

Tra i rispondenti del CdL in EduNido, il 70% dichiara che ha tra 1 e 4-5 amici/amiche, mentre il 19.2% dichiara di non avere nessun amico/a (Figura 2).

Le risposte indicate rispetto alla domanda “*Quando ti rechi all’Università, quanto tempo impieghi mediamente?*” vengono illustrate nella Figura 3, e prendono a riferimento tutto il campione, con un focus di confronto tra Italia e Spagna. Dai dati emerge una netta

differenza nei tempi di percorrenza tra i due gruppi: in Italia, la maggior parte degli studenti impiega tempi più lunghi per raggiungere l’università: le categorie *45-60 minuti* e *Più di 60 minuti* sono le più rappresentate. Al contrario, in Spagna, la distribuzione è molto più concentrata nelle fasce più brevi: le categorie *Meno di 15 minuti*, *15-30 minuti* e *30-45 minuti* raccolgono quasi tutte le risposte del campione.

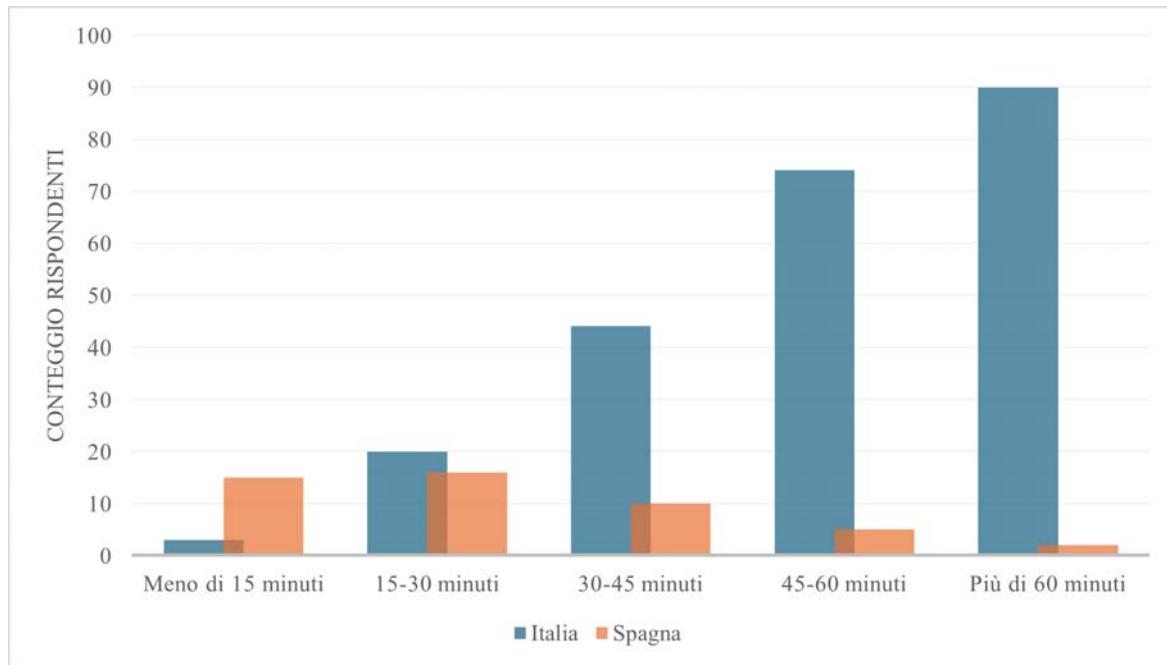


Figura 3. Tempo impiegato mediamente per raggiungere l’università.

4.2 Percezioni e pratiche relative al tempo libero

Questa sezione si riferisce alle opinioni degli studenti e studentesse su cosa sia per loro il tempo libero. Una percentuale molto più alta di studenti/studentesse italiani/e (84.8%) considera il tempo libero come *tempo disponibile per sé*, rispetto ai dati spagnoli (47.9%).

Un vasto consenso, si registra per le risposte che legano il tempo libero alla vita relazionale. Sia tra gli studenti italiani sia tra quelli spagnoli, la maggioranza considera il tempo libero come *tempo da passare in coppia con il partner* (rispettivamente 62.3% e 56.3%), *tempo da dedicare alle amicizie* (rispettivamente 67.1% e 68.8%), *tempo da dedicare alla famiglia* (rispettivamente 66.2 % e 68.8%).

Un consenso analogo, in entrambi i contesti italiani e spagnolo, è emerso rispetto all’opinione che il tempo libero sia quello dedicato al benessere e alle attività ricreative: *tempo dedicato a riposo, relax, per dormire* (rispettivamente 71% e 66.7%), al *divertimento* (rispettivamente 69.3% e 64.6%), o comunque *tempo al di fuori dell’orario di lavoro* (rispettivamente 59.7% e 52.1%). Infine, meno della metà degli studenti in entrambi i contesti concepisce il tempo libero come *tempo per evadere dalla routine* (rispettivamente 45.9% e 35.4%).

Alla domanda “*Con quale frequenza, nel tuo tempo libero, svolgi le seguenti attività?*”, la maggioranza del campione non svolge mai attività di volontariato, ma

questa tendenza è più marcata nel contesto italiano (61%) rispetto a quello spagnolo (43,8%). Questi ultimi mostrano una maggiore frequenza nella modalità *più raramente* 29.2% vs 18.6%) e *una o più volte a settimana* (10.4% vs 4.8% italiani). La maggioranza del campione non frequenta *mai* associazioni culturali (59.4%), con una prevalenza maggiore nel contesto italiano (61.9%) rispetto al contesto spagnolo (46.8%); le frequenze *più raramente* o *una o più volte al mese* risultano più alte nel contesto spagnolo (61.7%).

Il 64.1% del campione italiano dichiara di non frequentare *mai* associazioni religiose o luoghi di culto, mentre il 14.7% dichiara di frequentarle *più raramente*. Analogamente il 46.8% del campione spagnolo dichiara di non frequentarli mai, con un 29.8% nella modalità *più raramente*.

Alla domanda “*Ti ritieni soddisfatto/o di come trascorsi il tempo libero?*”, si ritiene *molto* o *abbastanza soddisfatto/a* il 36.4% del campione italiano e il 47.9% del campione spagnolo, mentre la rimanente parte *poco* o *per nulla* soddisfatto/a (rispettivamente 63.6% e 52.1%).

4.3 Attività fisica e sportiva

Le domande di questa sezione hanno esplorato la partecipazione ad eventi e/o manifestazioni sportive dal vivo, se i partecipanti svolgono attività fisica e con

quale frequenza. Alla domanda "Negli ultimi 12 mesi, quante volte indicativamente sei andata/o a vedere manifestazioni ed eventi sportivi dal vivo?", del campione del contesto italiano, quasi la metà degli studenti/studentesse dichiara di non aver mai partecipato a eventi sportivi dal vivo nell'ultimo anno, contrariamente al contesto spagnolo, dove si registra una maggiore partecipazione, soprattutto nelle frequenze 1-3 volte, 4-6 volte e più di 12 volte (Tabella 4).

Frequenza	Contesto italiano	Contesto spagnolo
Mai	49.4%	18.2%
1-3 volte	27.7%	38.6%
4-6 volte	7.4%	20.5%
7-12 volte	9.1%	6.8%
più di 12 volte	6.5%	15.9%

Tabella 4. Frequenza partecipazione a manifestazioni ed eventi sportivi dal vivo nei campioni.

Nel campione italiano, rispetto alla domanda "Se ti sei recata/o a vedere manifestazioni ed eventi sportivi dal vivo, quali tipi di manifestazioni ed eventi sportivi hai visto dal vivo?", il 36.8% ha dichiarato di aver partecipato a eventi calcistici, il 19% eventi di pallavolo, l'11.3% eventi sportivi di nuoto, pallanuoto o nuoto sincronizzato; il 9.1% ha dichiarato di aver partecipato a eventi sportivi di tennis, mentre il 6.5% ha dichiarato di aver partecipato a eventi sportivi di pallacanestro.

Nel campione spagnolo, gli eventi e manifestazioni dal vivo più frequentate sono: calcio (54.2%), pallacanestro (29.2%), pallavolo (14.6%), motociclismo (12.5%) e ciclismo (10.4%), nuoto, pallanuoto o nuoto sincronizzato (10.4%), automobilismo (8.3%).

Alla domanda "Svolgi attualmente un'attività fisica regolarmente?", il 46.3% del campione italiano ha risposto "Sì", mentre il 53.7% ha risposto "No". Tra coloro che svolgono regolarmente attività fisica, il 32.9% svolge attività fisica 1-2 volte a settimana, mentre il 32.9% svolge attività fisica 3-4-5 volte a settimana.

Nel contesto spagnolo, il 56.8% del campione ha risposto "Sì" alla domanda "Svolgi attualmente un'attività fisica regolarmente?", mentre il 52.1% ha risposto "No". Tra coloro che svolgono regolarmente attività fisica, il 15.9% svolge attività fisica 1-2 volte a settimana, mentre il 77.3% svolge attività fisica 3-4-5 volte a settimana.

L'ultima domanda aperta del questionario ha invitato i partecipanti ad indicare: "Quali attività motorie e sportive, ludiche e ricreative ti piacerebbe fossero proposte dalla tua Università?". La modalità di risposta aperta ha consentito una raccolta libera di opinioni, che è stata successivamente analizzata attraverso una valutazione della frequenza delle parole, rappresentata mediante una word cloud (Figura 4 e Figura 5). In tali rappresentazioni, le parole di dimensioni maggiori corrispondono a una frequenza più elevata nelle risposte fornite. Inoltre, sono state distinte in due wordcloud differenti le risposte dei diversi contesti italiano e spagnolo.



Figura 4. Wordcloud su attività sportive/ ricreative desiderate nell'offerta universitaria del campione italiano.



Figura 5. Wordcloud su attività sportive/ ricreative desiderate nell'offerta universitaria del campione spagnolo.

Dall'analisi della frequenza delle parole nel contesto italiano, emergono con maggiore evidenza i termini *nuoto*, *pallavolo*, *yoga*, *pilates* e *danza*. Seguono, in ordine di frequenza, ulteriori pratiche sportive come *calcio*, *ginnastica-palestra*, *tennis*, *basket* e *atletica*, oltre a numerose proposte legate al contesto outdoor, quali *escursioni*, *camminate* e *trekking*, a testimonianza di un interesse diffuso verso attività sia individuali che di gruppo.

Sono inoltre presenti numerosi riferimenti ad attività a carattere ricreativo e artistico – quali *teatro*, *musica*, *canto*, *disegno* e *balli di gruppo* – che sottolineano la richiesta di un'offerta formativa ampia e multidimensionale. Infine, alcune risposte richiamano l'attenzione su temi di accessibilità e inclusività, con menzioni specifiche a proposte rivolte a persone con disabilità (es. *"trekking carrozzina per persone disabili"*) e attività orientate alla socializzazione, evidenziando il valore attribuito dagli studenti a contesti di aggregazione aperti e accoglienti. Inoltre, si nota anche con un'alta frequenza della parola *nessuna*.

Dall'analisi della frequenza delle parole nel contesto spagnolo emergono, anche in questo caso, con particolare evidenza le attività di *pallavolo*, *nuoto*. A differenza del contesto italiano, tuttavia, si rileva una presenza significativamente più marcata del *calcio*, accompagnata da una notevole diffusione di pratiche come il *padel* e il *basket*. Nel complesso, si osserva un'ampia varietà di proposte che comprende sia sport di squadra (es. *pallamano*, *padel*, *basket*), sia discipline individuali (es. *tennis*, *badminton*, *box*). A queste si affiancano attività sportive come *yoga* e *pilates*, e iniziative ludico-ricreative (es. *gioco di gruppo*).

5. Discussione dei risultati

5.1 Tempo libero e vita accademica: tra identità personale e benessere formativo

L'analisi delle risposte relative al tempo libero evidenzia differenze significative tra i due contesti universitari. Nel campione italiano emerge una concezione prevalentemente individuale, in cui il tempo libero è associato al recupero psicofisico e al bisogno di "staccare" dalle attività accademiche; in Spagna, invece, prevale una visione relazionale e comunitaria, in cui il tempo libero si intreccia con la socialità e con le relazioni tra pari. Questo elemento suggerisce che il tempo libero non sia una dimensione neutra, ma un indicatore identitario, attraverso cui gli studenti esprimono modalità di autoregolazione emotiva e di appartenenza alla comunità universitaria. In tale prospettiva, i dati italiani sembrano richiamare un modello di esperienza universitaria maggiormente individualizzato e frammentato, mentre la realtà spagnola tende verso forme di vita accademica condivisa. La letteratura sull'engagement (Kahu & Nelson, 2018) conferma che la relazione tra spazi universitari, socialità e tempo libero è cruciale per la sostenibilità formativa e per il benessere psicologico.

5.2 Differenze culturali e modelli di esperienza universitaria

La comparazione dei dati mostra differenze sistematiche che rimandano a modelli culturali distinti. In Italia, la presenza significativa di studenti-lavoratori, soprattutto nel corso SFP, condiziona la partecipa-

zione alla vita universitaria, con ricadute sulla frequenza delle lezioni e sulle interazioni sociali. In Spagna, l'età media inferiore e la quasi assenza di lavoro durante gli studi favoriscono la permanenza in ateneo e la costruzione di reti tra pari. Queste condizioni apparenti "esterne" alla formazione incidono profondamente sulle opportunità educative, confermando la validità dell'approccio ecologico di Bronfenbrenner (1979), secondo cui l'interazione tra individuo e contesto definisce traiettorie di partecipazione o di marginalità. Il dato spagnolo suggerisce inoltre una concezione dell'università come luogo di vita quotidiana, non solo come tappa obbligata del percorso accademico: tale dimensione coincide con ciò che Tinto (2017) definisce *sense of belonging*, ovvero un fattore predittivo della persistenza e del successo universitario.

5.3 Agenzia studentesca e spazi di apprendimento non formale

L'analisi qualitativa delle risposte aperte ha evidenziato la presenza di un potenziale formativo latente. Nel campione italiano emergono richieste riguardanti attività ludiche, artistiche, corporee e inclusive; tuttavia, la frequenza del termine "nessuna" segnala anche la percezione di una limitata fattibilità di tali iniziative, probabilmente legata ai vincoli lavorativi e temporali. In Spagna, invece, prevalgono proposte legate alle attività fisiche di gruppo e a forme collaborative: un segnale di predisposizione verso l'apprendimento esperienziale e cooperativo, in linea con le teorie della mente simulativa e della gamification. La domanda aperta si configura dunque come spazio generativo, dove la *student voice* diventa indizio di risorse educative non ancora integrate nei curricula. Il dato suggerisce un'importante implicazione pedagogica: l'università potrebbe assumere la funzione di *catalizzatore di possibilità*, intercettando bisogni emergenti e trasformandoli in risposte formative.

5.4. Vincoli strutturali e traiettorie di engagement

Lo status lavorativo e le condizioni logistiche emergono come variabili strutturali centrali. Nel contesto italiano, soprattutto tra studenti e studentesse del corso SFP, il lavoro incide sulla gestione dello studio e sulla partecipazione ai laboratori, ostacolando la costruzione di processi relazionali. Ciò solleva una questione pedagogicamente rilevante: può l'università considerarsi realmente inclusiva se non riconosce la pluralità delle biografie studentesche? I dati indicano l'urgenza di politiche universitarie flessibili, capaci di integrare percorsi personalizzati e strategie di sostegno per studenti-lavoratori. Il contesto spagnolo, al contrario, mostra come la disponibilità di tempo libero possa favorire la partecipazione e la costruzione di capitale sociale (cfr. wordclouds). In tale direzione, le teorie sul *social capital* (Putnam, 2000; Coleman, 1990) offrono una chiave interpretativa per ripensare l'università come luogo di connessione tra esperienze formali, informali e di comunità.

5.5 Verso una lettura pedagogica integrata dell'esperienza universitaria

La discussione dei risultati pone in evidenza che la vita universitaria si estende oltre i confini del curricolo. Tempo libero, relazioni, attività motoria e benessere quotidiano non vanno considerati elementi "collaterali", ma risorse educative che potrebbero essere integrate in forme di progettazione formativa situata e cooperativa. L'università appare come un sistema potenzialmente generativo: non un mero contenitore di contenuti disciplinari, ma un *ecosistema educativo esteso* in cui si intrecciano identità, corporeità, relazioni e desideri. La comparazione tra Italia e Spagna non individua un modello unico, ma mostra traiettorie diverse che potrebbero orientare politiche universitarie più inclusive e pedagogicamente innovative. In questa prospettiva, la sfida non consiste solo nel misurare il benessere studentesco, ma nel *progettarlo* come parte integrante dell'esperienza formativa.

6. Conclusioni

L'indagine ha evidenziato come tempo libero, attività motoria e relazioni accademiche non siano semplici variabili accessorie della vita universitaria, ma possano costituire *indicatori indiretti* di benessere formativo, appartenenza istituzionale e potenziale educativo non formale. La comparazione tra Italia e Spagna mostra che tali dimensioni dipendono da fattori strutturali e culturali quali età media, status lavorativo, tempi di percorrenza e permanenza negli spazi universitari, incidendo sulla qualità dell'esperienza accademica e sul grado di partecipazione alla comunità educativa.

I dati suggeriscono la necessità di superare una visione dell'università centrata esclusivamente sulla performance curricolare. Gli studenti e le studentesse vivono infatti l'università come *spazio identitario*, luogo di relazioni e progettazioni personali, anche se tale dimensione resta spesso implicita o poco riconosciuta. In questa prospettiva, il benessere universitario non può essere pensato come accessorio, ma come *condizione formativa essenziale*, capace di prevenire il disagio, sostenere l'inclusione e promuovere lo sviluppo di competenze trasversali.

6.1 Proposte operative

Alla luce della letteratura e dei risultati, emergono alcune direzioni strategiche:

- valorizzare contesti non formali e pratiche corporee, artistiche o relazionali;
- integrare nei curricula laboratori esperienziali e dispositivi di gamification;
- sostenere studenti-lavoratori tramite politiche di flessibilità formativa;
- ripensare gli spazi universitari come luoghi di relazione e non solo di studio;
- promuovere indagini periodiche sul benessere studentesco;
- attivare dispositivi di *student voice* e partecipazione decisionale.

6.2 Prospettive di ricerca

Si propongono percorsi futuri di approfondimento: modelli multidimensionali di benessere universitario; approcci mixed methods; differenze disciplinari e territoriali; impatto delle pratiche motorie su resilienza e agency; sperimentazioni pilota basate su outdoor education e gamification.

L'università può essere ripensata come *ecosistema educativo esteso*, in cui spazi informali e tempi interstiziali diventino risorse formative. Il benessere non è un semplice esito da rilevare, ma un processo da attivare: compito della pedagogia è immaginare condizioni che rendano l'esperienza universitaria sostenibile, partecipativa e generativa.

Riferimenti bibliografici

- Anolli, L., & Mantovani, F. (2011). *Come funziona la nostra mente: Apprendimento, simulazione e serious games*. Il Mulino.
- Argenton, L., Pallavicini, F., & Mantovani, F. (2016). Serious games as positive technologies. In D. Fonseca & E. Redondo (Eds.), *Virtual, augmented and mixed reality: Applications of virtual and augmented reality. 6th International Conference* (pp. 114–132). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8803-2.ch006>
- Bergeron, B. (2006). *Developing serious games*. Charles River Media.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Coco, D. (2023). *Pedagogia della corporeità e sviluppo morale*. Anicia.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Harvard University Press.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM Digital Library. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- DLgs 196/2003. (2003). Decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196: Codice in materia di protezione dei dati personali. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, 144(174 – Suppl. Ordinario n. 123), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/07/29/003G0218/sg>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Huotari, K., & Hamari, J. (2012). Defining gamification: A service marketing perspective. In *Proceedings of the 16th International Academic MindTrek Conference* (pp. 17–22). ACM Digital Library. <https://doi.org/10.1145/2393132.2393137>
- ISTAT. (2024). *Indagine multiscopo: I cittadini e il tempo libero*. Retrieved 29 June 2025, from <https://www.istat.it/informazioni-sulla-rilevazione/cultura-tempo-libero-e-nuove-tecnologie-anno-2024/>
- Kagan, S., Comoglio, M., & Angeloni, B. (2000). *L'apprendimento cooperativo: L'approccio strutturale*. Edizioni Lavoro.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Krath, J., Schürmann, L., & von Korflesch, H. F. O. (2021). Revealing the theoretical basis of gamification: A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 125, Article 106963. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106963>
- Liu, Y. (2003). Engineering aesthetics and aesthetic ergonomics: Theoretical foundations and a dual-process research methodology. *Ergonomics*, 46, 1273–1292. <https://doi.org/10.1080/00140130310001610829>
- Mannocci, A., Thiene, D., Cimmino, A., Masala, D., Boccia, A., Vito, E., & La Torre, G. (2010). International Physical Activity Questionnaire: Validation and assessment in an Italian sample. *International Journal of Public Health*, 7, 369–376. <https://doi.org/10.2427/5694>
- Marchetti, L. (2024). Bellezza, natura, memoria: Il ruolo delle learning cities nella custodia del patrimonio di comunità. In L. Azara, R. Leproni, & F. Agrusti (Eds.), *Learning cities: Sfide e prospettive delle città che apprendono* (pp. 75–92). Carocci.
- Michael, D., & Chen, S. (2006). *Serious games: Games that educate, train, and inform*. Thomson.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Regolamento (UE) 2016/679. (2016). REGULATION (EU) 2016/679 OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation). Official Journal of the European Union, L119, 1–88. <http://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>