

La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia



a cura di

Giovanni Moretti

Alessandra La Marca

Ira Vannini



La Società Italiana di Ricerca Didattica con la collana *Quaderni del Dottorato SIRD* intende ribadire il proprio impegno nella formazione dottorale in Italia per contribuire allo sviluppo della ricerca e della riflessione scientifica sulle metodologie e le tecniche della ricerca educativa e didattica, principalmente di natura empirica e sperimentale.

Il progetto culturale della collana si propone di favorire il raccordo tra le scuole dottorali e di valorizzare sul piano scientifico i partecipanti, dottorandi e dottori di ricerca, ai Seminari SIRD.

I *Quaderni* intendono contribuire a fare "massa critica" e promuovere il confronto scientifico tra i dottorati di ambito educativo con riferimento particolare ai settori scientifici PED/03 (Didattica) e PED/04 (Pedagogia sperimentale).



Società Italiana di Ricerca Didattica

Quaderni del Dottorato Sird

collana diretta da Pietro Lucisano

Comitato scientifico | Editorial Board

Jean-Marie De Ketele • *Université Catholique de Louvain*
Filippo Gomez Paloma • *Università degli Studi di Macerata*
Valentina Grion • *Università degli Studi di Padova*
Alessandra La Marca • *Università degli Studi di Palermo*
Marco Lazzari • *Università degli Studi di Bergamo*
Pietro Lucisano • *Università di Roma Sapienza*
Massimo Margottini • *Università di Roma Tre*
Maria Jose Martinez Segura • *University of Murcia*
Antonio Marzano • *Università degli Studi di Salerno*
Giovanni Moretti • *Università di Roma Tre*
Roberto Trincherò • *Università degli Studi di Torino*
Vitaly Valdimirovic Rubtzov • *City University of Moscow*
Ira Vannini • *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*
Renata Viganò • *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Comitato editoriale | Editorial management

Bianca Briceag • *Università degli Studi Roma Tre*
Andrea Ciani • *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*
Valeria Di Martino • *Università degli Studi di Palermo*
Elif Gülbay • *Università degli Studi di Palermo*
Sergio Miranda • *Università degli Studi di Salerno*
Arianna Lodovica Morini • *Università degli Studi Roma Tre*
Aurora Ricci • *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*

La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia

a cura di

Giovanni Moretti, Alessandra La Marca, Ira Vannini

ISBN volume 979-12-5568-041-3
FINITO DI STAMPARE GIUGNO 2023



2023 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

INDICE

- 9 *Presentazione*
di **Giovanni Moretti, Alessandra La Marca**

Parte prima

- 13 Insegnare la creatività attraverso lo sguardo generativo del pensiero complesso | *Teaching creativity through the generative perspective of complex thinking*
• **Sofia Marina Antoniello** • Università degli Studi di Padova
- 32 Verso didattiche innovative dance-based: il metodo Bodytasking | *Towards innovative dance-based didactics: the Bodytasking method*
• **Luigi Aruta** • Università degli Studi di Napoli Parthenope
- 42 Insegnanti pre-service e STEM: atteggiamenti e stereotipi di genere tra gli studenti e le studentesse del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna | *Pre-service teachers and STEM: gender stereotypes and attitudes among Primary Teacher Education students at Bologna University*
• **Claudia Baiata** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 62 Appreciative Inquiry una risorsa per incrementare la qualità dell'inclusione nel contesto scolastico italiano | *Appreciative Inquiry a resource to increase the quality of inclusion in the Italian school context*
• **Filippo Barbera** • Università degli Studi di Padova
- 76 Promuovere lo sviluppo della competenza di ricerca attiva e critica del lavoro. Una ricerca empirica in un servizio per il lavoro innovativo dell'Emilia-Romagna | *Promote the development of active and critical job search competence. An empirical research in an innovative job service of Emilia-Romagna*
• **Claudia Bevilacqua** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna

- 94 La costruzione di uno strumento per la valutazione della Competenza di cittadinanza nell'Istruzione e Formazione Professionale | *The construction of a tool for the assessment of Citizenship competence in Vocational Education and Training*
• **Flavio Brescianini** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 112 Nutrire le radici: memoria e responsabilità intergenerazionale in prospettiva interculturale | *Nurturing the roots: memory and intergenerational responsibility in an intercultural perspective*
• **Sara Damiola** • Università Cattolica del Sacro Cuore
- 130 Culture e pratiche per le biblioteche in carcere: una prospettiva pedagogica | *Cultures and practices for prison libraries: a pedagogical perspective*
• **Giulia De Rocco** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 144 Valutazione di strategie cognitivo-motivazionali nella prevenzione del drop-out accademico: il ruolo dell'orientamento in itinere | *Evaluation of cognitive-motivational strategies in academic drop-out prevention: the role of ongoing university guidance*
• **Conny De Vincenzo** • Università degli Studi Roma Tre
- 162 Il supporto all'autonomia nel contesto scolastico: la Self-Determination Theory come approccio per favorire la motivazione degli studenti ad apprendere: primi risultati di uno studio longitudinale | *Autonomy Support in the School Context: Self-Determination Theory as an Approach to Enhance Students' Motivation to Learn: First Results from a Longitudinal Study*
• **Sara Germani** • Sapienza Università di Roma
- 182 Accessibilità all'apprendimento, una sfida nella complessità | *Accessibility to learning, a challenge in complexity*
• **Taziana Giusti** • Università degli Studi di Padova
- 196 Robotica educativa: un possibile pattern didattico per l'inclusione | *Educational robotics: a possible teaching pattern for inclusion*
• **Arianna Marras** • Università degli Studi di Salerno

- 227 Autoefficacia e resilienza del docente universitario | *Self-efficacy and resilience of the university teacher*
• **Federica Martino** • Università degli Studi di Palermo
- 254 Valutazione e Accessibilità in dialogo. Uno studio di caso in prospettiva Grounded Theory | *Assessment and accessibility in dialogue. A case study in Grounded Theory perspective*
• **Federica Pasqual** • Università degli Studi di Padova
- 273 Competenze Trasversali e Realtà Virtuale Immersiva. Una ricerca empirica sullo sviluppo e la valutazione della competenza relazionale negli studenti universitari di corsi di laurea in area educativa | *Transversal Skills and Immersive Virtual Reality. Empirical research on the development and evaluation of relational competence in university students of degree courses in the educational area*
• **Maria Elena Tassinari** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 291 Promuovere l'autovalutazione e il miglioramento delle strategie di apprendimento degli studenti internazionali cinesi: una ricerca empirica presso l'Università di Bologna | *Promoting self-assessment and improvement of Chinese international students' learning strategies: An empirical research study at the University of Bologna*
• **Yujia Zhai** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Parte Seconda

- 312 Attività matematiche laboratoriali che prevedono un coinvolgimento percettivo-motorio degli studenti. Dalla ricerca alla scuola | *Active, bodily experience mathematics learning activities. Research and school practices*
• **Alessandra Boscolo** • Università LUMSA di Roma
- 344 Il ruolo dei territori educanti e della resilienza nei progetti di contrasto alla povertà educativa | *The role of educational territories and resilience in projects to fight educational poverty*
• **Nicoletta Di Genova** • Sapienza Università di Roma

- 368** I Servizi di tutorato universitario come risorsa per sviluppare e consolidare le competenze di base e trasversali degli studenti con OFA | *University tutoring services as a resource to develop and consolidate the basic and soft skills of students with Additional Educational Obligations*
• **Alessia Gargano** • Università degli Studi Roma Tre
- 383** Per una valutazione formativa nella scuola secondaria di primo grado: due quasi-esperimenti per esplorare l'impatto di prassi di formative assessment sulle abilità di comprensione del testo | *Towards the use of formative assessment in the lower secondary school: two quasi-experiments to explore the impact of classroom practices on students' texts comprehension achievements*
• **Elisa Guasconi** • Alma Mater Studiorum Università di Bologna
- 408** Tra pratiche e percezioni sulla valutazione di sistema: confronto tra l'Italia e altri paesi europei | *Between practices and perceptions on system evaluation: comparison between Italy and other European countries*
• **Eleonora Mattarelli** • Sapienza Università di Roma
- 424** Valutare l'impatto nei contesti socio-educativi. Possibilità, pratiche, metodi | *Evaluating impact in Education. Possibilities, practices, methods*
• **Enrico Orizio** • Università Cattolica del Sacro Cuore
- 443** I nuovi media per l'apprendimento. Un'indagine esplorativa sulle implicazioni della lettura digitale | *The new media for learning. An exploratory investigation into the implications of digital reading*
• **Isabella Stasio** • Università degli Studi di Salerno

I.16

Promuovere l'autovalutazione e il miglioramento delle strategie di apprendimento degli studenti internazionali cinesi: una ricerca empirica presso l'Università di Bologna

Promoting self-assessment and improvement of Chinese international students' learning strategies: An empirical research study at the University of Bologna

Yujia Zhai

*Alma Mater Studiorum - Università di Bologna,
Dipartimento di Scienze Dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"
yujia.zhai2@unibo.it*

Nel quadro di alcuni filoni di ricerca inerenti alla promozione delle strategie cognitive, metacognitive e motivazionali degli studenti per una migliore efficacia del loro apprendimento (anche a livello universitario), il contributo presenta l'impianto e i primi esiti di una ricerca empirica volta a indagare le percezioni degli studenti internazionali cinesi che arrivano in Italia tramite il progetto Marco Polo sulla loro esperienza universitaria, con un focus sulle eventuali difficoltà nell'adozione di un approccio autonomo e strategico all'apprendimento, e a sperimentare un intervento formativo messo a punto per sostenerli nel miglioramento del loro approccio all'apprendimento attraverso l'uso di procedure sistematiche di autoriflessione, self-recording e autovalutazione supportate dalla ricercatrice. Il disegno della ricerca è un quasi-esperimento a due gruppi con pre-test e post-test. Il campione è costituito da 60 studenti appartenenti a diversi Dipartimenti dell'Università di Bologna che hanno partecipato volontariamente alla ricerca, di cui 30 hanno preso parte all'intervento. Gli strumenti utilizzati per la misurazione in ingresso e in uscita sono il Questionario sui Processi di Apprendimento (Polá ek, 2005) e alcune scale del Questionario sulle Strategie di Apprendimento (Pellerey, 1996). Agli studenti del gruppo sperimentale è stato somministrato anche un questionario finale di valutazione del percorso formativo. Si prevede inoltre di effettuare alcune interviste a distanza di tempo come fase di *follow up*. I primi risultati emersi dall'analisi delle risposte al questionario di valutazione finale mostrano, nel complesso, percezioni positive in merito all'utilità e all'efficacia dell'intervento.

Parole chiave: autovalutazione; metacognizione; strategie di apprendimento; studenti internazionali cinesi; università.

Within the framework of some strands of research inherent to the promotion of students' cognitive, metacognitive and motivational strategies for improved effectiveness of their learning (including at the university level), the paper presents the design and first results of an empirical research aimed at: investigate the perceptions of Chinese international students arriving in Italy through the Marco Polo project about their university experience, with a focus on any difficulties in adopting an autonomous and strategic approach to learning; test a training intervention developed to support them in improving their approach to learning through the use of systematic procedures of self-reflection, self-recording, and self-assessment supported by the researcher. The research design is a two-group quasi-experiment with pre-test and post-test. The sample consists of 60 students from different departments of the University of Bologna who voluntarily participated in the research, 30 of whom took part in the training intervention. The instruments used for the pre- and post-intervention measures are the Learning Processes Questionnaire (Polá ek, 2005) and some scales from the Learning Strategies Questionnaire (Pellerey, 1996). Students in the experimental group were also given a final questionnaire to evaluate the training course. It is also planned to conduct some follow-up interviews after a period of time from the conclusion of the intervention. First results from the analysis of the responses to the final evaluation questionnaire show overall positive perceptions regarding the usefulness and effectiveness of the intervention.

Keywords: self-assessment; metacognition; learning strategies; chinese international students; university.

1. Introduzione

Con l'intensificarsi dei contatti tra la Cina e l'Italia, i due paesi hanno impostato programmi di cooperazione internazionale in campo economico, politico ed educativo. L'attuazione della politica "Nuova via della seta" ha avvicinato l'Asia e l'Europa e aumentato le opportunità di sviluppo economico e politico in vari Paesi. Il progetto ufficiale dello scambio di istruzione, denominato "Marco Polo", è stato sottoscritto dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) nel 2004 ed è stato avviato dal 2005. È nato da un lato con lo scopo di supportare gli studenti cinesi che arrivano in Italia per imparare la lingua e la cultura italiana e di facilitare il loro inserimento nelle università italiane, dall'altro per rinforzare il contatto accademico tra i due paesi.

Secondo i dati statistici forniti nel 2022 dal Centro di promozione accademica per l'orientamento allo studio in Italia (Uni-Italia)¹, attualmente l'Italia

1 <http://www.uni-italia.it/it/analisi-e-dati>

si trova al quarto posto tra i paesi europei e all'undicesimo nel mondo come meta di studio per gli studenti cinesi. Negli ultimi tre anni sono stati 1.949 gli studenti cinesi arrivati in Italia tramite il progetto Marco Polo. Su un totale di 54.855 studenti arrivati nello stato italiano da altri paesi, quelli cinesi costituiscono il 21,8%.

In riferimento al concetto di “studenti internazionali”, l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OECD, 2017, p. 281) li definisce come «those students who left their country of origin and moved to another country for the purpose of study. International students enrolling for the first time in a programme are considered first-time entrants».

La letteratura sugli studenti internazionali che studiano all'università all'estero mette in luce diverse problematiche che coinvolgono molteplici aspetti della vita e dello studio, tanto che essi vengono definiti come una “popolazione vulnerabile” (Khoshlessan & Das, 2017; Sherry et al., 2010; Yan, 2017).

Sul piano relativo allo sviluppo della cognizione e alle questioni dell'autonomia e della consapevolezza nella gestione dei propri processi di apprendimento, emerge che gli studenti internazionali, che appartengono a una differente cultura e a un differente sistema educativo, possiedono un diverso modello di sviluppo cognitivo; nello specifico, gli studenti universitari cinesi provengono da una cultura e da un sistema educativo che tradizionalmente non valorizza il loro pensiero indipendente, la loro autonomia decisionale e anzi li relega a un ruolo passivo e dipendente (Zhang, 1999).

In merito all'aspetto dei rapporti sociali, gli studenti internazionali esprimono difficoltà nel costruire interazioni efficaci all'interno del contesto universitario (Yan & Berliner, 2009); tuttavia, coloro che sanno cercare il supporto esterno da parte dei pari o/e dei docenti vedono tale comportamento come strategia di sostegno all'apprendimento (Stoynoff, 1997).

Le sfide riguardanti le difficoltà sul piano linguistico sono senza dubbio le più discusse relativamente agli studenti internazionali, in particolare per i cinesi. Nel momento in cui gli studenti cinesi imparano l'italiano, la difficoltà nasce dal riscontro tra i diversi sistemi linguistici. A causa di questa difficoltà, tutti gli aspetti dell'apprendimento linguistico degli studenti possono essere influenzati (Lettura, Comprensione, Scrittura) (Murineddu et al., 2006).

Insomma, l'ambiente in cui gli studenti vivono, le politiche istituzionali all'interno delle università che riguardano l'insegnamento e l'apprendimento, il pattern logico con cui si confrontano con i colleghi e docenti nello studio, sono tutti diversi da quelli del paese di origine. Per tali studenti, e con particolare riferimento alle difficoltà che possono incontrare nello studio, lo sviluppo di competenze autoriflessive e autovalutative può risultare funzionale a favorire una migliore autoregolazione e una maggiore efficacia dell'apprendimento.

2. Quadro teorico di riferimento

2.1 Focus sull'autovalutazione: alcuni lineamenti teorici di base

L'autovalutazione, nel campo della valutazione formativa, assume il ruolo di rendere gli studenti capaci di riflettere sulla qualità del loro lavoro, giudicare il grado in cui riflette esplicitamente gli obiettivi e i criteri dichiarati ed eventualmente modificarlo (Andrade & Valtcheva, 2009). Può essere definita come «[...] a descriptive and evaluative act carried out by the student concerning his or her own work and academic abilities» (Brown & Harris, 2013, p. 4).

Black e Wiliam (1998) ritengono che l'autovalutazione rappresenti – insieme alla valutazione tra pari – una delle strategie chiave di *formative assessment*, utile a coinvolgere gli studenti nel processo valutativo e a renderli più autonomi e responsabili rispetto al proprio apprendimento; essa assume il ruolo di guida verso il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, che richiede al docente di esplicitare chiaramente e condividere con gli studenti i criteri valutativi cui fare riferimento all'interno del percorso che serve per raggiungere l'obiettivo (Andrade, 2019). Sulla base degli obiettivi e dei criteri condivisi, gli studenti «[...] devono accuratamente 1) monitorare e valutare la qualità del loro pensiero e comportamento durante l'apprendimento e 2) identificare le strategie che migliorano la loro comprensione e abilità» (McMillan & Hearn, 2008, p. 40).

Come sostiene Zimmerman (2000), l'autovalutazione può essere considerata come un elemento rilevante all'interno del percorso di autoregolazione, che permette agli studenti di migliorare le proprie strategie di apprendimento in vista del raggiungimento degli obiettivi perseguiti.

Le due prospettive proposte da Black e Wiliam (1998) e Zimmerman (2000) – l'una più centrata sul costrutto di *formative assessment*, l'altra sul costrutto di *autoregolazione* – sono state integrate da Panadero e Alonso-Tapia (2013), secondo i quali «when a teacher tries to foster self-assessment, he or she should use this process as an instructional strategy whose ultimate goal should be to guide the students in the task of learning how to self-evaluate their work in order to improve self-regulation» (p. 555).

2.2 Focus sulla metacognizione: la funzione delle sue molteplici dimensioni nel miglioramento dell'apprendimento

I due concetti riferiti alla metacognizione vengono evidenziati da Brown et al. (1983) e Brown (1987) e successivamente ripresi da Cornoldi (1995): l'uno

riguarda la consapevolezza di un soggetto verso il suo funzionamento cognitivo, mentre l'altro concerne la rilevanza dei meccanismi di regolazione e di controllo del funzionamento cognitivo.

Anche Richard, Martin e Johanne (2003) hanno suddiviso le componenti della metacognizione in due categorie.

La prima è riferita alle conoscenze metacognitive che un individuo possiede e che includono quelle relative all'individuo, al compito e alle strategie; il possesso delle conoscenze metacognitive, ovvero l'insieme di idee che un individuo possiede sul funzionamento mentale, influenza attivamente l'acquisizione di altre conoscenze (Cornoldi, 1995).

A proposito delle conoscenze strategiche, la loro importanza si lega alla possibilità di adottare, attraverso l'organizzazione e il controllo delle stesse, le strategie cognitive più efficaci per far fronte a determinati compiti di apprendimento. Secondo De Beni (2015), le strategie di apprendimento sono delle modalità o procedure per affrontare un compito cognitivo in vista dell'obiettivo da raggiungere; possono essere conscie, anche automatizzate, soprattutto quando si diventa esperti nell'uso di una specifica strategia del dominio di applicazione. Rendono gli studenti più efficaci durante il percorso dell'apprendimento e possono riguardare diversi aspetti dell'attività di studio: programmazione, lettura, comprensione, ripasso (De Beni et al., 2003).

L'uso delle strategie è legato strettamente con le componenti metacognitive e motivazionali dello studente (Polá ek, 2005). Dunque, ogni studente, come appare nel quadro multidimensionale indicato da Pellerey (2006), può essere riconosciuto e considerato secondo diverse dimensioni: cognitiva, metacognitiva, affettiva e volitiva. Le prime due hanno a che fare con la capacità di «esplorare le dinamiche interne del pensiero e dell'apprendimento, favorendo una percezione più chiara del ruolo sia dell'intenzionalità, sia del comportamento strategico nei processi apprenditivi» (*ibidem*, p. 24), dunque con la capacità di selezione delle strategie e tattiche adeguate. Le dimensioni motivazionali assumono una funzione rilevante in quanto possono determinare e sono alla base della scelta intenzionale di adottare determinate strategie di studio (De Beni, 2015).

Per quanto riguarda lo studio nell'ambito universitario, le strategie impiegate influenzano la performance accademica degli studenti: coloro che possiedono una buona capacità di adottare strategie di studio efficaci generalmente ottengono migliori risultati (De Beni & Moè, 1997; Hassanbeigi et al., 2011).

La seconda componente della metacognizione indicata da Richard, Martin e Johanne (2003) è la gestione della propria attività mentale, collegata alla scelta consapevole e al controllo delle proprie strategie in modo funzionale alla situazione e a favorire l'efficacia dell'apprendimento. Nel momento in cui le

competenze metacognitive degli studenti sono in atto, le abilità possedute risultano essere le seguenti: riflessione consapevole sulle proprie modalità di apprendimento, capacità di controllarle e modificarle, di fare autoverifica e autoanalisi in qualità di soggetto in fase di apprendimento.

Al controllo e alla gestione delle conoscenze possedute in merito ai propri processi cognitivi si legano spesso i termini “autoregolazione”, “autocontrollo”, “autoriflessione”, che permettono di applicare in modo sistematico ed efficace le strategie di apprendimento. Gli studenti, nel momento in cui mettono in atto l'autoregolazione, devono possedere la capacità di controllare le proprie reazioni in relazione alle esigenze delle diverse situazioni di apprendimento in cui si trovano (Cornoldi, 1995). L'autoregolazione, secondo Zimmerman (2002), non è un'abilità mentale o una competenza di performance accademica, ma piuttosto il processo auto-direttivo tramite cui gli apprendenti trasformano le loro abilità mentali nelle competenze accademiche. Il modello di autoregolazione proposto da Zimmerman e Campillo (2003) contiene tre fasi: Pianificazione, Performance, Autoriflessione, e i loro relativi sub-processi (ad esempio, Auto-controllo, Auto-osservazione ecc.) che sono connessi all'uso di una serie di strategie cognitive e metacognitive di autoregolazione in ordine sistematico e ciclico. Durante l'apprendimento autoregolato, gli studenti stabiliscono gli obiettivi da raggiungere a seconda delle loro aspettative e in base alla consapevolezza dei loro punti di forza e punti deboli; all'interno di questo percorso, i soggetti diventano proattivi (Zimmerman, 2002) nei confronti dello sforzo che devono compiere.

Nel percorso di miglioramento della competenza di autoregolazione degli studenti, i meccanismi dell'autoefficacia verranno contestualmente stimolati e migliorati (Panadero et al., 2012, 2013; Zimmerman, 2002). Il senso di autoefficacia favorisce non solo la motivazione nei confronti dello studio, ma anche il raggiungimento degli outcomes attesi attraverso la creazione di aspettative positive sulla propria riuscita (Bandura, 1977; Schunk, 1990, cit. in Zimmerman, 2002). All'interno del percorso dell'apprendimento, il cambiamento del senso di autoefficacia è strettamente legato alla selezione dei compiti, agli sforzi dedicati, all'adozione delle strategie, all'acquisizione delle competenze. L'impatto dei risultati ottenuti sul senso di autoefficacia fornisce agli studenti un quadro o modello di riferimento in base al quale, a seconda delle loro aspettative, stabiliscono i nuovi obiettivi per i futuri compiti di apprendimento, in un processo ripetuto e ciclico.

Come abbiamo visto nel precedente paragrafo, l'autovalutazione può essere considerata un elemento chiave per il miglioramento delle competenze metacognitive e autoregolative degli studenti. Le ricerche sull'argomento mostrano che l'autovalutazione è un metodo efficace che influenza altri aspetti coinvolti

nello studio, consentendo un passaggio significativo della qualità dei metodi dello studio, da quelli superficiali a quelli profondi (Li & Chen, 2016). In base al modello di Zimmerman (2000), l'autovalutazione può essere considerata come un metodo per il miglioramento della consapevolezza metacognitiva degli studenti all'interno della procedura dell'autoregolazione, in quanto assume un ruolo determinante per il controllo dei pensieri, delle azioni, delle emozioni e motivazioni in vista del raggiungimento dei propri obiettivi. L'autovalutazione, come anche la valutazione tra pari, promuove la competenza dell'apprendimento autoregolato (Alonso-Tapia & Panadero, 2010; Pournias, 2009), migliora il senso di autoefficacia (Alishah & Dolmeci, 2013), consente agli studenti di esaminare criticamente il proprio lavoro (Gurbanov, 2016). Essa aiuta gli studenti a prendere consapevolezza dei propri gap tramite il confronto tra risultati attesi e osservati e a sviluppare le nuove strategie per colmarli, facendo sì che aumenti il senso della responsabilità verso il proprio apprendimento (Ndoye, 2017). L'autovalutazione svolta in modo ripetuto può migliorare le abilità metacognitive degli studenti, sostenendo lo sviluppo di consapevolezza e capacità di gestione rispetto ai propri processi di apprendimento.

3. Interrogativi, obiettivi e ipotesi della ricerca

Sulla base delle premesse delineate e del quadro teorico di riferimento, integrando le esigenze formative degli studenti internazionali cinesi nel contesto universitario italiano e la considerazione dell'importanza attribuita all'autovalutazione per lo sviluppo delle competenze metacognitive, si evidenziano i seguenti due interrogativi che riguardano le modalità di apprendimento dei suddetti studenti: 1) In che misura essi possiedono strategie metacognitive efficaci al fine di una buona autoregolazione del proprio processo di apprendimento? 2) In che modo le strategie di autovalutazione favoriscono processi di apprendimento autonomo e consapevole da parte di questi studenti?

In linea con tali interrogativi, la ricerca presentata in questo contributo persegue i seguenti obiettivi:

- indagare le percezioni degli studenti internazionali cinesi sulla loro esperienza universitaria nel contesto italiano, con un focus sulle loro abitudini di studio, sulle eventuali difficoltà e sull'adozione di un approccio autonomo e strategico all'apprendimento. Ciò potrebbe fornire utili elementi di riflessione sul rapporto tra le istituzioni universitarie italiane e le esigenze degli studenti internazionali;

- mettere a punto e sperimentare un intervento formativo volto a sostenere il miglioramento del loro approccio all'apprendimento. Sulla base del quadro teorico delineato, la ricerca si prefigge di indagare come attraverso l'uso di procedure sistematiche di autoriflessione, self-recording e autovalutazione (Brown & Harris, 2013) supportate dalla ricercatrice sia possibile arricchire le conoscenze strategiche cognitive e promuovere le competenze di natura metacognitiva e autoregolativa, portando gli studenti a sviluppare una consapevolezza che consenta loro di raggiungere soluzioni adeguate relativamente ai problemi dell'apprendimento. Si intende inoltre indagare se gli studenti siano in grado di considerare l'autovalutazione come strategia finalizzata a migliorare ulteriormente le competenze di autoregolazione dopo l'intervento, in base alla guida effettuata dal docente.

L'ipotesi posta alla base della ricerca è che tramite lo specifico percorso formativo progettato (macro-variabile indipendente), centrato sulle strategie di apprendimento e volto a promuovere processi di riflessione e autovalutazione supportati dalla ricercatrice, sia possibile rafforzare i seguenti tre aspetti cognitivi e metacognitivi (variabili dipendenti):

1. Strategie di studio: ci si focalizza da un lato sull'arricchimento delle conoscenze relative alle strategie e ai metodi più utilizzati durante lo studio, dall'altro sulla capacità degli studenti di trovare le strategie per loro più efficaci rispetto ai differenti contesti; quest'ultimo aspetto riguarda sia le conoscenze cognitive che quelle metacognitive e si collega appunto alla variabile successiva.
2. Autoregolazione: si osserva il cambiamento della motivazione intrinseca degli studenti nei confronti dello studio e della loro capacità di gestire il proprio apprendimento attraverso azioni consapevoli di auto-osservazione e auto-controllo, dunque della competenza connessa all'uso delle conoscenze metacognitive secondo il modello dell'autoregolazione proposto da Zimmerman e Campillo (2003).
3. Senso di autoefficacia: si osserva il cambiamento della percezione della propria competenza nel portare a termine gli impegni accademici, dunque il miglioramento degli stati motivazionali positivi degli studenti. Per giunta, si distinguono i differenti stati comportamentali dei soggetti di fronte al proprio successo o al proprio fallimento e si osservano i loro cambiamenti rispetto all'attribuzione a diverse tipologie di cause, di tipo controllabile o incontrollabile.

4. Scelte metodologiche e procedurali

4.1 *Disegno della ricerca*

Il disegno della ricerca è un quasi-esperimento a due gruppi (gruppo sperimentale e gruppo di controllo) con pre-test e post-test (Coggi & Ricchiardi, 2005). Sono dunque previste, per entrambi i gruppi, misure in ingresso (prima dell'intervento) e in uscita (dopo l'intervento) delle variabili dipendenti sopra definite.

L'intervento realizzato con il gruppo sperimentale è costituito da un percorso formativo articolato in sei incontri della durata di tre ore a cadenza settimanale, di cui si parlerà in un successivo paragrafo.

4.2 *Campionamento*

I soggetti della ricerca sono gli studenti internazionali provenienti dalla Cina e arrivati in Italia tramite il progetto Marco Polo. Nello specifico, la popolazione di riferimento è costituita dagli studenti internazionali cinesi iscritti al primo e al secondo anno di diversi corsi di laurea triennale presso l'Università di Bologna, che in base ai dati forniti nel mese di novembre 2021 dalla Segreteria degli studenti internazionali dell'Ateneo sono in totale 293. Il motivo alla base della scelta di considerare solo gli studenti iscritti ai primi due anni è la possibilità di svolgere ulteriori approfondimenti con gli studenti a distanza di tempo dalla realizzazione del quasi-esperimento.

La modalità di campionamento è di tipo non probabilistico (Coggi & Ricchiardi, 2005; Lucisano & Salerno, 2002). Il campione è costituito da 60 studenti che hanno partecipato volontariamente alla ricerca, suddivisi fra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo (30 per ciascuno) seguendo il modulo del quasi-esperimento.

I soggetti sono venuti a conoscenza dello svolgimento di questa ricerca principalmente attraverso l'ASSCUB (Associazione di Studenti e Studiosi Cinesi dell'Università di Bologna), che ha dato la propria disponibilità a collaborare nella pubblicizzazione della ricerca, nonché mediante vie informali, ovvero passaparola tra gli studenti. Si è svolta poi, con gli studenti potenzialmente interessati a partecipare alla ricerca, una presentazione del percorso formativo previsto, in cui sono stati introdotti gli obiettivi didattici e le informazioni sugli incontri (durata, modalità di partecipazione). Ai 60 studenti che hanno dichiarato la propria disponibilità a partecipare alla ricerca, si è chiesto di esplicitare di quale dei due gruppi, sperimentale o di controllo, vo-

lessero far parte. La maggioranza degli studenti si è iscritta al gruppo di controllo e ciò ha causato uno squilibrio tra i due gruppi, pertanto è stato necessario “spostare” alcuni studenti nel gruppo sperimentale. Gli studenti che hanno acconsentito a cambiare gruppo lo hanno fatto dopo aver parlato con la ricercatrice e sono stati ampiamente ringraziati.

4.3 Procedure e strumenti di raccolta dei dati

Gli strumenti utilizzati per la misurazione in ingresso e in uscita delle variabili dipendenti (cfr. ipotesi di ricerca) sono due questionari scientificamente costruiti e validati, il Questionario sui Processi di Apprendimento (QPA) elaborato da Polá ek (2005) e alcune scale del Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA) elaborato da Pellerrey (1996) (Tabella 1).

Questionari	Scale	Variabile 1: Strategie di studio	Variabile 2: Autoregolazione	Variabile 3: Senso di auto-efficacia
QPA	Motivazione intrinseca all'apprendimento (MI)		X	
	Metacognizione e apprendimento autoregolato (MA)		X	
	Strategie di apprendimento (SA)	X		
	Consolidamento dell'apprendimento (CA)	X		
	Apprendimento superficiale (AS)	/	/	/
QSA	Attribuzione a cause controllabili (A3)			X
	Attribuzione a cause incontrollabili (A4)			X
	Percezione di competenza (A6)			X

Tabella 1: Corrispondenza tra le scale dei questionari (QPA e QSA) e le variabili dipendenti oggetto di misurazione pre e post intervento

Nella prima parte del questionario di pre-test sono state inserite anche alcune domande (a risposta chiusa e aperta) riconducibili a due aree:

1. informazioni di background degli studenti, quali età, genere, corso di laurea di provenienza (6 item);
2. difficoltà incontrate dagli studenti sia di carattere generale (ad es. a livello linguistico e ad ambientarsi nella vita all'estero), sia specificamente relative a fattori che possono influenzare l'efficacia dello studio (15 item). I motivi per cui abbiamo scelto di focalizzarci su questi aspetti sono, da un lato, conoscere le difficoltà principali affrontate dagli studenti del campione e raccogliere le loro esigenze in relazione all'esperienza universitaria nel contesto italiano; dall'altro, consentire alla ricercatrice, prima della realizzazione dell'intervento, di raccogliere informazioni utili a migliorare l'impostazione e gestione delle attività didattiche.

Gli studenti di entrambi i gruppi hanno compilato i questionari in forma anonima tramite Office Forms. Allo scopo di poter abbinare i questionari compilati da ciascuno studente nella fase del pre-test e del post-test, è stato chiesto di inserire uno specifico codice identificativo.

Come ulteriore strumento di indagine è stato messo a punto un breve questionario di valutazione del percorso formativo somministrato agli studenti del gruppo sperimentale alla fine dell'ultimo incontro, il quale contiene 11 item con domande aperte e chiuse volte a sondare la soddisfazione degli studenti per il percorso e le loro percezioni sulla sua utilità ed efficacia, nonché a raccogliere i loro consigli di miglioramento al fine di ottenere dati valorizzabili in eventuali percorsi futuri.

Infine, un'intervista individuale semi strutturata (Zammuner, 1998) sarà condotta dopo sei mesi dall'intervento con alcuni studenti del gruppo sperimentale come fase di *follow up* allo scopo di indagare gli eventuali cambiamenti nel loro approccio allo studio e se continuano a utilizzare l'autovalutazione durante il loro percorso di apprendimento.

4.4 Le attività formative durante l'intervento

Come precedentemente accennato, l'intervento formativo realizzato con il gruppo sperimentale si è articolato in sei incontri della durata di tre ore che si sono svolti settimanalmente tra febbraio e marzo 2022.

In generale, alla base dell'intervento formativo è stata posta l'esigenza, og-

gigiorno sottolineata dalle politiche educative dei vari paesi, di promuovere il raggiungimento di alcuni obiettivi fondamentali come lo sviluppo dello spirito critico, della creatività, delle strategie di apprendimento, delle capacità di problem solving e di collaborazione. Sulla base delle conoscenze strategiche già possedute dagli studenti, ci si aspetta che questi abbiano acquisito «[...] ways to learn; knowing when to use [...] and when to not use; knowing what to do when we do not know what to do» (Illeris, 2018a, p. 98). Tra le attività che fanno riferimento alle strategie e ai metodi di apprendimento coinvolti nell'intervento didattico compaiono gli approcci di lettura, le strategie che migliorano il ricordo e la comprensione, e il metodo con cui gli studenti vengono guidati a pensare, confrontare e contrastare. Quest'ultimo si ispira a quanto sostenuto da Bruner e permette agli studenti di esprimersi attraverso il metodo narrativo con una visione personale, svolgendo pertanto un ruolo centrale nello sviluppo dell'autoapprendimento (Illeris, 2018b). Tutto questo fa capo all'idea centrale della corrente costruttivista, in cui assume un ruolo fondamentale la capacità degli studenti di creare collegamenti cognitivi tra i vecchi costrutti e le nuove conoscenze (Illeris, 2018b).

Le attività didattiche proposte in ciascun incontro sono state organizzate in unità didattiche caratterizzate dalla medesima struttura. Le attività incluse in ciascuna unità sono state elaborate per sostenere lo sviluppo delle dimensioni riferite alle variabili dipendenti da misurare in entrata e in uscita; a ciascuna attività corrispondono determinati obiettivi in termini di competenze trasversali da promuovere negli studenti.

Durante ciascun incontro è stato consegnato agli studenti un testo di lettura in italiano di livello B2. I testi utilizzati sono stati selezionati fra quelli proposti da manuali della didattica dell'italiano L2 per studenti stranieri. Agli studenti sono state inoltre consegnate delle griglie strutturate per l'autovalutazione, le quali contengono 15 item in media per ciascun incontro. Le griglie sono composte da alcune scale presenti nel QSA e nel Questionario sulle Strategie di Studio (QSS), che appartiene alla raccolta degli strumenti AMOS (Abilità e Motivazione allo Studio; Prove di Valutazione e Orientamento) (De Beni et al., 2003).

Ciascun incontro, tranne il primo, è composto da 8 step – costituiti dall'attività individuale, dall'attività collettiva e dalla discussione con la docente-ricercatrice – di seguito presentati.

1. *Riflessione iniziale* - Agli studenti viene chiesto di elaborare una riflessione individuale sui punti di forza e sui punti deboli raccolti negli incontri precedenti prima di proporre loro un nuovo testo con i relativi obiettivi da raggiungere, al fine di stimolare una prima consapevolezza

di autoregolazione evitando la ripetizione dei punti deboli presenti nello studio precedente. Tale azione mira inoltre a una valorizzazione dei punti di forza, con l'intento di rinforzare l'aspettativa della autoefficacia nella fase successiva (Bandura, 1977).

2. *Raggiungimento degli obiettivi stabiliti dal docente* - Agli studenti viene chiesto di raggiungere gli obiettivi stabiliti dal docente in modo individuale. I problem solving, ben definiti e strutturati, sono stati stabiliti seguendo le informazioni necessarie presenti nel testo. In termini di definizione degli obiettivi (*goal setting*), gli studenti iniziano a esaminare il tipo e il livello di difficoltà degli obiettivi e a programmare l'uso delle strategie (*strategic planning*) (Zimmerman, 2002). Gli studenti devono raggiungere gli obiettivi dopo aver familiarizzato con il testo e i compiti proposti e impiegare le strategie cognitive della soluzione.
3. *Definizione di un obiettivo personale* - Nella presente attività gli studenti possono liberamente stabilire un obiettivo, seguendo le loro conoscenze e la loro comprensione del testo. Come proposto da Zimmerman e Campillo (2003), nel momento in cui gli studenti risolvono i problemi in tale contesto, vengono indagate maggiormente le strategie cognitive e le motivazioni personali, rispetto a quanto accade nel contesto formale in cui i problemi vengono attribuiti dal docente e sono ben strutturati con le specifiche risposte corrette. Dunque, dopo avere acquisito una certa comprensione verso i compiti di apprendimento, sulla base di un'auto-motivazione che deriva dalla fiducia posseduta dagli studenti, essi stabiliscono le loro aspettative di outcome (Bandura, 1997).
4. *Discussione con i pari* - Nella fase della discussione/valutazione tra pari si chiede agli studenti di confrontarsi sugli step fatti, le strategie utilizzate, le idee concepite durante lo svolgimento del compito allo scopo non solo di promuovere uno scambio di feedback sulla correttezza delle risposte, ma anche di esercitare la capacità di pensiero critico degli studenti funzionale all'apprendimento dell'autoregolazione (Grion & Tino, 2018; Nicol et al., 2014).
5. *Self-recording* - Gli studenti vengono guidati all'auto-osservazione, ovvero ad annotare i metodi e le strategie utilizzati durante l'apprendimento da loro e dai pari. È un atto incluso nella fase della Performance del modello dell'autoregolazione proposto da Zimmerman e Campillo (2003), che stimola gli studenti a monitorare i propri metodi, le strategie, di più anche le percezioni, le azioni nate da queste (Andrade, 2019).
6. *Interpretazione e suggerimenti proposti dalla docente* - La ricercatrice, che nel percorso formativo assume il ruolo del docente, presenta, a seconda

della tipologia del testo e delle domande poste nei diversi testi di lettura utilizzati negli incontri, strategie e tattiche efficaci per l'apprendimento (soffermandosi sui seguenti aspetti: "cos'è?", "come si usa?", "quando si usa?"), cercando così di migliorare le conoscenze strategiche degli studenti e la capacità di utilizzarle in modo efficace. In questa fase, alcuni modelli di riferimento sono stati ad esempio i seguenti: PQ4R: Preview, Questions, Read, Reflect, Recite, Review (Thomas & Robinson, 1976); REAP: Read, Encode, Annotate, Ponder (Eanet & Manzo, 1976).

7. *Autovalutazione* - Agli studenti viene consegnata la griglia di autovalutazione. È una tabella strutturata che contiene le scale di auto-osservazione riguardanti i comportamenti cognitivi e metacognitivi. Per ciascun item presente nella griglia, i soggetti devono autovalutare il loro grado di miglioramento, selezionando una delle tre opzioni che compongono una scala graduata: "da migliorare", "in corso di miglioramento", "nessun problema" (Coggi & Ricchiardi, 2005). Durante questa fase, i soggetti compiono una valutazione riflessiva che riguarda le strategie cognitive e metacognitive per misurare il proprio apprendimento, in un percorso nel quale assumono il ruolo di soggetti produttori di conoscenza (Bisio, 2002).
8. *Riflessione finale* - Integrando i risultati ottenuti dalle fasi di "Self-recording" e "Autovalutazione", gli studenti entrano nella fase della riflessione finale commentando i loro comportamenti di coinvolgimento attivo nella classe, analizzando i processi dell'apprendimento e quali sono i punti di forza da valorizzare al fine di trarne vantaggio nella lezione successiva. In più i soggetti riflettono sulle cause dell'esito, cause che dipendono dalla fiducia e dalla convinzione che lo sforzo porta al successo e che il fallimento può essere rimediato con un cambiamento di strategia; il fatto di poter ricondurre gli eventi a cause controllabili fa sì che vengano stimolati gli stati motivazionali positivi per il periodo successivo (Ames, 1992; Polá ek, 2005).

4. Primi esiti della ricerca: le percezioni degli studenti sul percorso formativo

Nel presente contributo, si mostreranno alcuni dati relativi alle caratteristiche del campione, rilevati tramite le prime due sezioni del questionario somministrato in entrata (pre-test), per poi centrare l'attenzione sui principali risultati emersi dal questionario di valutazione del percorso formativo somministrato

agli studenti del gruppo sperimentale al termine dell'ultimo incontro.

Come illustra la Tabella 2, gli studenti del gruppo sperimentale (GS) hanno un'età media pari a 20 anni, inferiore a quella del gruppo di controllo (GC) in cui l'età media è di 22 anni. Rispetto al genere, in entrambi i gruppi vi è una prevalenza di studentesse. Nel GS, più della metà degli studenti frequenta il primo anno di corso della laurea triennale e vive in Italia da meno di un anno; nel GC, più della metà degli studenti frequenta il secondo anno di corso della laurea triennale e si osservano percentuali più elevate di studenti che sono in Italia da più di un anno.

Variabili	GS				GC		
Età media	20				22		
Genere (M/F)	13.3%	86.7%		30%	70%		
Anno di corso (Primo anno/ Secondo anno)	56.7%	43.3%		43.3%	56.7%		
Livello della familiarità in Italia (Meno di un anno/1-3 anni/ Più di tre anni)	56.7 %	40%	3.3 %	40 %	46.7%	13.3%	

Tabella 2: Caratteristiche del campione (GS=N.30, GC=N.30)

Per quanto riguarda i corsi di laurea di provenienza degli studenti, in entrambi i gruppi la percentuale più elevata si registra per i corsi del DAMS (Discipline delle arti, della musica e dello spettacolo) (GS=40%; GC=23%).

Per quanto concerne la padronanza della lingua italiana, la maggior parte degli studenti di entrambi i gruppi dichiara di possedere il livello linguistico B1 (GS=57%; GC=67%). Rispetto alla domanda che chiedeva loro di indicare il livello di difficoltà nella lingua italiana su una scala da 1 (nessuna difficoltà) a 10 (molta difficoltà), i punteggi medi emersi sono rispettivamente 6.6 (GS) e 6.0 (GC). Per quanto riguarda nello specifico le difficoltà connesse all'uso dell'italiano sperimentate nello studio all'università, tra i diversi aspetti considerati (ascolto, lettura, grammatica, scrittura, interazione orale) la percentuale più elevata è emersa in relazione all'interazione orale (GS=37%; GC=43%), confermando quanto già rilevato in altri studi (ad es. Sherry et al., 2010).

Venendo ora ai risultati emersi dal questionario finale di valutazione del

percorso formativo, si è scelto qui di considerare, per ragioni di spazio, solo i dati quantitativi relativi alle domande chiuse (a risposta graduata o dicotomica).

Come illustra la Tabella 3, si è riscontrato un buon grado di soddisfazione per i diversi aspetti dell'intervento formativo, confermato anche dalle percentuali rilevate in relazione alla domanda "Nel complesso, il percorso formativo ha soddisfatto le tue aspettative?": il 53,3% degli studenti ha risposto "Abbastanza", il 36,7% "Molto", solo il 10% ha risposto "Poco". Inoltre, il 90% dei rispondenti consiglierebbe ad amici che frequentano l'università di partecipare al percorso e l'80% afferma che parteciperebbe in futuro a un altro percorso di questo tipo.

Aspetti del percorso	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Contenuti e argomenti	0%	10%	43.3%	46.7%
Materiali didattici	0%	10%	33.3%	56.7%
Attività didattiche	0%	3.3%	43.3%	53.4%
Clima della classe	0%	10%	40%	50%
Spazi	6.6%	0%	36.7%	56.7%
Durata	3.3%	10%	33.3%	53.4%

Tabella 3: Grado di soddisfazione verso diversi aspetti del percorso formativo (GS=N.30)

La Tabella 4 mostra che la maggioranza dei partecipanti ha ritenuto abbastanza (46,7%) o molto (40%) utili gli argomenti affrontati nel percorso formativo; inoltre, per la maggioranza degli studenti, tali argomenti sono risultati poco (60%) o per niente (10%) difficili.

Item	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Gli argomenti trattati durante gli incontri del percorso sono stati effettivamente utili per te?	3.3%	10%	46.7%	40%
Gli argomenti trattati durante gli incontri del percorso sono stati difficili per te?	10%	60%	26.7%	3.3%

Tabella 4: Percezione di utilità e difficoltà degli argomenti trattati nel percorso formativo (GS=N.30)

Infine, la Tabella 5 mostra percezioni complessivamente positive in merito all'efficacia del percorso. Nello specifico, la maggior parte degli studenti ritiene che esso li abbia aiutati a migliorare abbastanza o molto gli aspetti collegati agli obiettivi formativi perseguiti, relativi alle strategie di apprendimento, all'autoregolazione e alla fiducia in sé stessi. Considerando le difficoltà con la lingua italiana dichiarate dagli studenti, si è scelto di prendere in esame anche la percezione di un eventuale miglioramento nelle loro conoscenze linguistiche: rispetto a questo emerge che il percorso, pur non essendo specificamente centrato su tale obiettivo, è stato ritenuto abbastanza o molto utile in tal senso dalla maggioranza degli studenti partecipanti.

Esiti del percorso	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Strategie utili per l'apprendimento	0%	6.7%	53.3%	40%
Consapevolezza dell'autoregolazione	0%	3.3%	43.3%	53.4%
Aumento della fiducia in sé	0%	10%	36.7%	53.3%
Conoscenze linguistiche	0%	30%	40%	30%

Tabella 5: Percezione del livello di apprendimento in esito al percorso formativo (GS=N.30)

6. Riflessioni conclusive

In questo contributo abbiamo presentato il quadro teorico, l'impianto e alcuni primi esiti di una ricerca empirica in corso di realizzazione che prevede, come prossimi step di lavoro, l'analisi comparativa delle misure pre e post intervento e la conduzione delle interviste di *follow up* rivolte ad alcuni studenti del gruppo sperimentale.

In termini di riflessione generale su punti di forza e limiti della ricerca, un primo punto di forza che possiamo sottolineare è relativo all'uso, all'interno della procedura del quasi-esperimento, di strumenti di rilevazione pre/post intervento scientificamente costruiti e validati da studiosi esperti degli argomenti oggetto di indagine, che dunque possiedono un alto livello di validità e affidabilità (Lucisano & Salerno, 2002). In secondo luogo, possiamo individuare come punto di forza il ruolo del ricercatore nell'ambito dell'intervento formativo, simile a quello di "facilitatore" indicato da Panadero e Alonso-Tapia (2013) e inteso come guida per facilitare i processi di autovalutazione degli studenti, supportandoli nell'acquisizione della competenza di autovalutazione attraverso un lavoro sistematico e articolato in specifiche fasi.

Alcuni punti di potenziale criticità sono, da un lato, il fatto che i soggetti che hanno partecipato al quasi-esperimento sono stati selezionati tramite campionamento non probabilistico, in base alla loro disponibilità a partecipare alla ricerca in modo volontario (Viganò, 2002). In particolare, gli studenti del gruppo sperimentale coinvolti nell'intervento presumibilmente possiedono già, in qualche modo, le caratteristiche della motivazione per l'apprendimento e un interesse a migliorare le proprie strategie e il proprio approccio. Ciò può portare a limiti nella generalizzabilità dei risultati. Dall'altro lato, i questionari utilizzati nella fase del pre-test e del post-test contengono rispettivamente 132 e 111 item, numeri sicuramente elevati legati all'esigenza di raccogliere il maggior numero di informazioni possibili sulle dimensioni e variabili oggetto di indagine; tuttavia, tale lunghezza può generare conseguenze negative fra le quali abbassamento della motivazione degli studenti durante la compilazione, risposte casuali, *straight-line responding*; tutto questo può influenzare la raccolta dei dati e inficiarne la validità (Manganelli Rattazzi, 1990).

Riferimenti bibliografici

- Alishah, A.R., & Dolmaci, M. (2013). The Interface Between Self-Efficacy Concerning the Self-Assessment on Students Studying English as a Foreign Language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70(25), 873-881.
- Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2010). Effects of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 385-397.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-271.
- Andrade, H.L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*, 4(87).
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and company.
- Bisio, C. (a cura di) (2002). *Valutare in formazione. Azioni, significati e valori*. Franco-Angeli.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self regulation, and other more mysterious mechanisms. In F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Erlbaum.
- Brown, A.L., Bransford, J.D., Ferrara, R., & Campione, J. (1983). Learning, remembering and understanding. In J.H. Flavell, & E.M. Markman (Eds.), *Handbook of*

- child psychology*: Vol. 3. Cognitive development (4th ed., pp. 77-166). Wiley.
- Brown, G.T.L., & Harris, L.R. (2013). Student self-assessment. In J.H. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367-393). Sage.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Il Mulino.
- De Beni, R. (2015). *Studiare meglio e riuscire all'università: Linee guida e materiali per potenziare le abilità di studio*. Erickson.
- De Beni, R., & Moè, A. (1997). Difficoltà di studio. Un intervento metacognitivo con studenti universitari. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, 433-440.
- De Beni, R., Moè, A., & Cornoldi, C. (2003). *Amos: Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento*. Erickson.
- Eanet, M.G., & Manzo, A.V. (1976). REAP - A Strategy for Improving Reading/Writing/Study Skills. *Journal of Reading*, 19(8), 647-652.
- Grion, V., & Tino, C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: Percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 38-55.
- Gurbanov, E. (2016). The Challenge of Grading in Self and Peer-Assessment (Undergraduate Students' and University Teachers' Perspectives). *Journal of Education in Black Sea Region*, 1(2), 82-91.
- Hassanbeigi, A., Askari, J., Nakhjavani, M., Shirkhoda, S., Barzegar, K., Mozayyan, M.R., & Fallahzadeh, H. (2011). The relationship between study skills and academic performance of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1416-1424.
- Illeris, K. (A c. Di). (2018a). *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words* (Second edition). Routledge.
- Illeris, K. (2018b). An overview of the history of learning theory. *European Journal of Education*, 53(1), 86-101.
- Khoshlessan, R., & Das, K.P. (2017). Analyzing International Students' Study Anxiety in Higher Education. *Journal of International Students*, 7(2), 311-328.
- Li, Y., & Chen, L. (2016). Peer- and self-assessment: A Case Study to Improve the Students' Learning Ability. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 780-787.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
- Manganelli Rattazzi, A.M. (1990). *Il questionario: aspetti teorici e pratici*. CLEUP.
- McMillan, J.H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational horizons*, 87(1), 40-49.
- Murineddu, M., Duca, V., & Cornoldi, C. (2006). Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri. *Difficoltà di apprendimento*, 12(1), 49-70.
- Ndoye, A. (2017). Peer / Self Assessment and Student Learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), 255-269.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.

- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(30), 551-576.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Huertas, J.A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806-813.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Reche, E. (2013). Rubrics vs. Self-assessment scripts effect on self-regulation, performance and self-efficacy in pre-service teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 125-132.
- Pellerey, M. (1996). *Questionario sulle strategie d'apprendimento: QSA*. Las.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. La scuola.
- Polá ek, K. (2005). *QPA Questionario sui Processi di Apprendimento: Superiori e Università*. Organizzazioni Speciali.
- Pournias, A. (2009). *Expanding the moodle learning management system to present students self-assessment results*. [Master's thesis]. University of Piraeus.
- Richard, P., Martin, B., & Johanne, P. (2003). Il pensiero critico ed il pensiero metacognitivo. In O. Albanese, P.A. Doudin, & D. Martin (Eds.), *Metacognizione ed educazione: Processi, apprendimenti, strumenti*. FrancoAngeli.
- Sherry, M., Thomas, P., & Chui, W.H. (2010). International students: A vulnerable student population. *Higher Education*, 60(1), 33-46.
- Stoyhoff, S. (1997). Factors associated with international students' academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 24(1), 56-68.
- Thomas, E.L., & Robinson, H.A. (1976). Improving reading in every class: A source-book for teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 9, 534-536.
- Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione metodi e strumenti per la ricerca educativa*. V&P università.
- Yan, K. (2017). *Chinese international students' stressors and coping strategies in the United States*. Springer.
- Yan, K., & Berliner, D.C. (2009). Chinese international students' academic stressors in the United States. *College Student Journal*, 43(4), 939-960.
- Zammuner, V.L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Il Mulino.
- Zhang, L.F. (1999). A comparison of US and Chinese university students' cognitive development: The cross-cultural applicability of Perry's theory. *The Journal of Psychology*, 133(4), 425-439.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B.J., & Campillo, M. (2003). Motivating Self-Regulated Problem Solvers. In J.E. Davidson & R.J. Sternberg (Eds.), *The Psychology of Problem Solving* (pp. 233-262). Cambridge University Press.