

## **Competenze chiave in ingresso all'università: una ricerca sugli studenti con Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA).**

## **Key competences of students entering higher education: a research on students with Supplementary Learning Requirements.**

Alessandra Rosa, Università di Bologna.

Elisa Truffelli, Università di Bologna.

### **ABSTRACT ITALIANO**

Il contributo prende in esame le complesse questioni connesse all'esigenza di rendere i sistemi di istruzione superiore europei più inclusivi, uno degli obiettivi prioritari degli indirizzi di politica delineati dal Processo di Bologna. In tale scenario, che pone la sfida di rispondere ai bisogni di una popolazione di studenti ampia e diversificata, si focalizza in particolare l'attenzione sul ruolo dell'università nel promuovere il consolidamento di competenze di base e trasversali necessarie per affrontare il percorso di studio, supportando gli studenti che mostrano lacune e fragilità in fase di accesso. Vengono presentati contesto, obiettivi, impianto e primi esiti di una ricerca empirica incentrata sugli studenti con Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA) avviata durante l'a.a. 2017/2018 con la finalità di contribuire alla riflessione sulle forme di supporto esistenti e su quelle prefigurabili nell'ottica di qualificare le attività didattiche integrative per il recupero e l'assolvimento dell'obbligo.

### **ENGLISH ABSTRACT**

The paper examines the complex issues related to the need to make European higher education systems more inclusive, one of the essential aims of the policy guidelines outlined by the Bologna Process. In connection with these issues, which pose the challenge of responding to the needs of a diverse student population, attention is focused on the role of higher education institutions in promoting the key competences required for study success and supporting students showing weaknesses in the admission phase. The context, objectives, design and first results of an empirical research on students entering university with Supplementary Learning Requirements are presented. The main purpose of the study, started during the academic year 2017/2018, is to contribute to reflection on existing measures and on possible directions and intervention strategies with a view to qualifying the supplementary activities.

## **Università e inclusione: criticità e sfide nei sistemi europei di istruzione superiore**

Nel quadro dei rapidi e profondi cambiamenti degli assetti sociali, culturali ed economici che hanno caratterizzato gli ultimi decenni, anche l'università ha attraversato un intenso periodo di riforme nello sforzo di rispondere a mutate esigenze e richieste – provenienti da diversi attori e articolate su più livelli e ambiti – ripensandosi al suo interno e nei suoi rapporti con l'esterno.

Per quanto concerne i sistemi europei di istruzione superiore, tali riforme hanno trovato una cornice organica e unitaria negli indirizzi di politica delineati dal Processo di Bologna, avviato nel 1999 in seguito alla volontà dei Paesi aderenti di armonizzare e far convergere i propri sistemi universitari verso alcuni obiettivi strategici, promuovendo la progressiva costruzione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (European Higher Education Area).

Tra le priorità individuate nell'ambito di tale processo di riforma ad ampio raggio, costantemente monitorato nei suoi progressi verso gli obiettivi delineati e aggiornato/rilanciato attraverso periodici incontri e comunicati dei ministri responsabili, vi è l'esigenza di rendere sempre più inclusivi i sistemi universitari, a sua volta connessa alla "dimensione sociale" dell'istruzione superiore e alla sua responsabilità nel promuovere l'accesso e il successo degli studenti, con particolare riguardo a quelli più vulnerabili e in condizione di svantaggio.

Nonostante il passaggio alla cosiddetta "università di massa" (Trow, 2000) abbia comportato la progressiva diversificazione dei profili degli studenti, ancora oggi sembrano permanere rilevanti ostacoli rispetto all'implementazione di tali linee di azione. Come mostrano i dati riportati nell'ultimo rapporto di monitoraggio sull'attuazione del Processo di Bologna all'interno dell'EHEA (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018) – e in una più ampia prospettiva internazionale quelli forniti dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico all'interno del rapporto *Education at a glance* (OECD, 2018) – variabili quali il background familiare, il genere e la nazionalità hanno ancora un peso rilevante non solo sulle opportunità di accesso all'istruzione superiore, ma anche rispetto al completamento degli studi: è infatti proprio tra i gruppi di studenti tradizionalmente sottorappresentati (spesso definiti come *non-traditional students*) che si rilevano le più alte percentuali di abbandono (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014; Quinn, 2013).

Focalizzando l'attenzione sul contesto nazionale, la situazione appare particolarmente critica se comparata con quella di molti altri Paesi europei. Rispetto alla percentuale di diplomati dell'istruzione superiore, che rientra tra gli indicatori individuati dal programma "Istruzione e formazione 2020" (ET 2020) (1) per misurare i progressi degli Stati membri verso gli obiettivi strategici condivisi, l'Italia appare ancora lontana dal criterio di riferimento definito, secondo il quale – entro il 2020 – almeno il 40% delle persone tra i 30 e i 34 anni dovrebbe possedere un titolo di istruzione terziaria: pur in presenza di una crescita lenta ma costante durante gli ultimi dieci anni, nel 2018 si registra una percentuale pari al 27,9% a fronte di una media europea di 40,5% (2). Il nostro Paese mostra inoltre tassi di dispersione universitaria tra i più alti in Europa, con una concentrazione degli abbandoni tra il primo e il secondo anno di corso (ANVUR, 2018).

Quest'ultimo dato appare in linea con quanto riscontrato a livello internazionale nei Paesi OCSE: se in media circa un terzo degli studenti che accedono all'istruzione superiore non porta a termine il percorso intrapreso, le percentuali di drop-out appaiono sistematicamente più elevate tra gli studenti del primo anno (OECD, 2013), suggerendo che l'impatto con il contesto universitario e l'esperienza iniziale hanno un ruolo decisivo nel sostenere la motivazione a proseguire gli studi. Si tratta di un fenomeno ben noto e

approfondito in letteratura, preso in esame da numerose ricerche che hanno cercato di far luce sui principali fattori alla base delle difficoltà incontrate dagli studenti iscritti al primo anno e sottolineato l'importanza strategica di individuare adeguate e articolate forme di supporto (ad es. Abi-Raad, 2018; Girelli et al., 2018; Van Rooij, Jansen & Van de Grift, 2018; Coertjens, Brahm, Trautwein & Lindblom-Ylänne, 2017; De Clercq, Galand & Frenay, 2017; Trautwein & Bosse, 2017; Burgalassi, Biasi, Capobianco & Moretti, 2016): per rendere più inclusivi i sistemi di istruzione superiore occorre infatti non solo promuovere l'accesso di studenti provenienti da tutti i contesti sociali e culturali, ma anche sostenerli lungo il percorso – in particolare durante il primo e più critico anno – una volta entrati all'università, prestando attenzione alle caratteristiche ed esigenze diversificate di una popolazione eterogenea. A questo proposito, nell'ambito degli studi sulle problematiche connesse all'"adattamento" al contesto accademico e al fenomeno multidimensionale e complesso dell'interruzione precoce degli studi universitari, negli ultimi anni appaiono in aumento anche le ricerche specificamente incentrate sugli studenti stranieri: dal filone della letteratura sugli *international students*, ad esempio, emerge che essi costituiscono una «popolazione vulnerabile» (Sherry, Thomas & Chui, 2010) e potenzialmente a rischio in quanto alle difficoltà tipicamente associate all'ingresso all'università se ne aggiungono altre, legate ad esempio alla padronanza della lingua veicolare (ad es. Khoshlessan & Das, 2017; Gautam, Lowery, Mays & Durant, 2016; Sherry et al., 2010).

Le problematiche fin qui evidenziate hanno indotto i Ministri europei dell'istruzione superiore – in linea con il quarto obiettivo definito dalle Nazioni Unite nell'ambito dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (ONU, 2015) – a rinvigorire l'enfasi sulla necessità di promuovere l'inclusione nei percorsi universitari all'interno dei recenti Comunicati di Yerevan e di Parigi (*EHEA Ministerial Conference*, 2015; 2018). In una fase in cui l'Europa si trova ad affrontare importanti e complesse sfide – connesse a fenomeni quali la globalizzazione, la diffusione delle nuove tecnologie, la crisi economica, l'aumento della disoccupazione giovanile, i cambiamenti demografici e le nuove ondate migratorie – i due comunicati sottolineano l'esigenza di rafforzare ulteriormente la cooperazione all'interno dell'EHEA per procedere nell'attuazione degli impegni chiave di Bologna, incrementando la qualità e l'equità dei sistemi di istruzione superiore. La responsabilità sociale dell'università viene individuata nella sua capacità di contribuire a una società più coesa e inclusiva e nel suo impegno a: ampliare la partecipazione in termini di accesso e di completamento degli studi; offrire attività di apprendimento rispondenti alle esigenze di diverse tipologie di studenti; fornire a questi ultimi opportunità di sviluppo personale e professionale che migliorino le loro prospettive occupazionali; rafforzare le competenze essenziali per essere cittadini attivi e consapevoli, rispetto alle quali un riferimento imprescindibile è rappresentato dal quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente definito dalla Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 (che ha sostituito la precedente Raccomandazione del 18 dicembre 2006).

In connessione a quest'ultimo aspetto e nel quadro delle complesse problematiche delineate, l'indagine presentata in questo contributo prende in esame il ruolo dell'università nel favorire il consolidamento di competenze di base e trasversali necessarie per affrontare con successo il percorso di studio e le sfide poste da un approccio

critico e autonomo all'apprendimento, ruolo che ha acquisito crescente rilevanza parallelamente alla progressiva diversificazione dei profili degli studenti che accedono all'università in termini di variabili quali il background socio-culturale, l'età, le esperienze pregresse e, in misura crescente negli ultimi anni, anche in termini di nazionalità (3). Come si afferma nella nuova *EU Agenda for Higher Education* (European Commission, 2017), i gruppi sociali tradizionalmente meno rappresentati nell'istruzione superiore hanno più probabilità di non disporre di un'adeguata padronanza delle competenze richieste, dunque l'accertamento precoce di eventuali lacune è indispensabile per individuare opportune forme di sostegno volte al recupero dello svantaggio di partenza. Per quanto riguarda poi il contesto italiano, la costruzione di percorsi orientati a promuovere le competenze chiave per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione e l'occupabilità si delinea quale obiettivo irrinunciabile a tutti i livelli dei sistemi di istruzione e formazione: il nostro Paese, infatti, si colloca costantemente nelle ultime posizioni del ranking internazionale in base ai risultati di indagini comparative promosse dall'OCSE come PISA (*Programme for International Student Assessment*), incentrata sulle competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni, e le indagini ALL (*Adult Literacy and Life Skills*) e PIAAC (*Programme for International Assessment of Adult Competencies*), tese a esplorare nella popolazione adulta le competenze che il mondo del lavoro e le esigenze di convivenza democratica indicano come fondamentali.

La ricerca presentata, avviata durante l'a.a. 2017/2018 e ancora in corso di svolgimento, si incentra in particolare sugli studenti cui in fase di accesso all'università vengono assegnati i cosiddetti Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA), perseguendo quale finalità di fondo quella di contribuire alla riflessione sulle prospettive e sulle modalità di intervento utili a supportare chi presenta maggiori "fragilità" in termini di competenze in ingresso.

Nel prossimo paragrafo si prenderà in esame la normativa nazionale in materia di OFA e come si configura l'adempimento a tale normativa nello specifico contesto in esame, ovvero all'interno dei corsi di laurea triennale afferenti al Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. Vengono poi presentati gli obiettivi, l'impianto e i primi esiti dell'indagine, seguiti da alcune riflessioni conclusive sui risultati e sulle loro implicazioni in termini di prospettive di intervento e di approfondimento della ricerca.

### **Gli Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA) nella normativa nazionale e nel contesto della ricerca**

L'introduzione degli OFA nel sistema universitario italiano va ricondotta nel quadro degli importanti interventi di riforma che si sono succeduti dalla fine del secolo scorso per adeguare gli ordinamenti nazionali agli indirizzi europei delineati dal Processo di Bologna, perseguendo obiettivi generali di sistema quali l'incremento del numero di laureati e di laureati "regolari", la riduzione degli abbandoni durante il percorso, l'innalzamento dei livelli di competenze acquisite dagli studenti. Da questo punto di vista, tra i passaggi normativi più rilevanti vanno annoverati il D.M. n. 509 del 3 novembre 1999 e il successivo D.M. n. 270 del 22 ottobre 2004, in cui all'art. 6 – relativo ai "Requisiti di ammissione ai corsi di studio" – si stabilisce che:

i regolamenti didattici di ateneo, ferme restando le attività di orientamento, coordinate e svolte ai sensi dell'articolo 11, comma 7, lettera g), richiedono altresì il possesso o l'acquisizione di un'adeguata preparazione iniziale. A tal fine gli stessi regolamenti didattici definiscono le conoscenze richieste per l'accesso e ne determinano le modalità di verifica, anche a conclusione di attività formative propedeutiche, svolte eventualmente in collaborazione con istituti di istruzione secondaria superiore. Se la verifica non è positiva vengono indicati specifici obblighi formativi aggiuntivi da soddisfare nel primo anno di corso. Tali obblighi formativi aggiuntivi sono assegnati anche agli studenti dei corsi di laurea ad accesso programmato che siano stati ammessi ai corsi con una votazione inferiore ad una prefissata votazione minima (D.M. 270/04, art. 6, comma 1).

Come si ribadisce anche all'art. 11 (comma 7, lettera g), il decreto che introduce gli OFA rimanda dunque ai regolamenti didattici di ateneo per la disciplina degli aspetti relativi all'organizzazione di eventuali attività formative propedeutiche alla valutazione della preparazione iniziale degli studenti nonché agli obblighi formativi aggiuntivi. A loro volta, tali regolamenti spesso rinviano, per una più puntuale disciplina della materia, ai regolamenti didattici dei singoli corsi di laurea. Per tali ragioni, si riscontra nel complesso una rilevante eterogeneità nelle modalità di interpretazione e applicazione della normativa a livello locale: come mostra una ricerca svolta su un campione nazionale di atenei italiani (Scaglia, 2008), le politiche attuate dalle università e dai singoli corsi di laurea presi in esame in merito all'assegnazione e al recupero/assolvimento degli OFA risultano estremamente diversificate e, in una percentuale non irrilevante di casi, del tutto assenti.

Per meglio delineare il contesto della ricerca presentata nel contributo, occorre dunque spostarsi dal piano della normativa nazionale a quello dei regolamenti locali.

A un primo livello, il riferimento è al Regolamento didattico dell'Università di Bologna, in particolare all'art. 9 relativo all'ammissione ai corsi, in cui tra i requisiti richiesti viene indicato il possesso di adeguate conoscenze e competenze di base in relazione alle discipline oggetto degli studi universitari. Si demanda ai singoli corsi di laurea non solo la definizione degli specifici requisiti richiesti per l'accesso, ma anche delle modalità di verifica e, in caso di esito negativo, di attribuzione e assolvimento degli obblighi formativi aggiuntivi. Nel Regolamento di Ateneo si afferma inoltre che, allo scopo di favorire l'assolvimento degli OFA, le strutture didattiche possono prevedere l'attivazione di "attività formative integrative".

Quest'ultima opzione, ovvero la previsione di attività didattiche di supporto al recupero delle lacune rilevate in ingresso e al consolidamento delle competenze degli studenti con debito, è stata scelta nell'ambito degli specifici corsi presi in esame, ovvero i corsi di laurea triennale del Dipartimento di Scienze dell'Educazione (4). Scendendo al livello più specifico rappresentato dai Regolamenti dei due corsi, in entrambi i casi l'art 1. prevede, tra i requisiti per l'accesso, le seguenti conoscenze e capacità: buona conoscenza delle strutture grammaticali e sintattiche della lingua italiana parlata e scritta; capacità di cogliere il significato centrale di un messaggio parlato e scritto; capacità di argomentare un proprio punto di vista su una tematica conosciuta; capacità di individuare le principali differenze tra posizioni teoriche diverse in riferimento a una medesima tematica. Si stabilisce inoltre che l'accertamento avvenga mediante il test di ammissione al corso, che ha la sola finalità di verificare le competenze richieste per l'accesso, e che agli studenti

ammessi con una votazione inferiore alla prefissata votazione minima sia assegnato un obbligo formativo aggiuntivo relativo alle competenze di natura linguistica-comunicativa, logico-induttiva e deduttiva. Come sopra affermato, per gli studenti con OFA si prevede infine l'attivazione di uno specifico corso integrativo a frequenza non obbligatoria che, in linea con il tipo di competenze accertate in ingresso, si incentra su aspetti quali l'uso di strumenti e strategie di lettura e scrittura, il rapporto tra contesti comunicativi e modelli discorsivi, la comprensione, l'analisi e il riconoscimento di diversi tipi di testi, le attività di sintesi e parafrasi di brani di diversa natura, la stesura, revisione e valutazione di testi scritti. L'obbligo assegnato si intende assolto con il superamento di un'apposita prova d'esame e, in linea con il Regolamento di Ateneo, si stabilisce che il mancato soddisfacimento dell'obbligo entro la data deliberata dagli Organi Accademici comporta la ripetizione dell'iscrizione al medesimo anno.

In sintesi, nei due corsi di laurea in esame, il processo si articola nei seguenti momenti: 1) accertamento: prova di accesso al CdL con specifica sezione OFA e confronto con la soglia minima prefissata; 2) assegnazione: caricamento in carriera del debito agli studenti ammessi al corso con un punteggio inferiore alla prestabilita soglia minima; 3) assolvimento: prova per accertare l'assolvimento del debito, preceduta da uno specifico percorso didattico integrativo.

Secondo la lettura offerta da Bertagna e Puricelli (2008), il dispositivo di ammissione delineato dalla normativa nazionale sottende un intento di natura prevalentemente orientativa e formativa, che i due corsi di laurea in esame sembrano aver recepito nelle modalità previste per l'attuazione dell'art.6 del D.M. 207/04: esse infatti configurano gli OFA in termini di offerta di opportunità di crescita agli studenti che, a seguito dell'accertamento iniziale, hanno mostrato di non disporre al meglio delle competenze richieste. In tale prospettiva, le attività di supporto all'assolvimento degli OFA sono finalizzate a consentire a tutti gli studenti la padronanza di competenze fondamentali, strategiche per lo studio e per la vita, promuovendo loro il diritto di proseguire nel percorso di studio intrapreso a prescindere dalle debolezze inizialmente manifestate.

### **Obiettivi della ricerca e aspetti metodologici**

Sebbene la loro introduzione nel sistema universitario italiano risalga come abbiamo visto al 2004, non sembra siano molte le ricerche specificamente incentrate sugli Obblighi Formativi Aggiuntivi: alcuni esempi in tal senso sono rintracciabili nell'approfondimento svolto all'interno di una più ampia indagine su orientamento in ingresso e dispositivi di ammissione all'università (Scaglia, 2008), che offre una ricognizione sui livelli e le modalità di attuazione della normativa relativa agli OFA in un campione di atenei italiani, e il più recente studio di Giuliani, Moretti e Morini (2015) incentrato sui servizi di tutorato didattico attivati dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre per il recupero degli OFA.

Per tale ragione, un primo intento posto alla base della ricerca avviata – mossa dalla volontà di esplorare il tema in base ai presupposti delineati nei precedenti paragrafi e guidata dalla finalità di rilevare informazioni utili a riflettere sulle forme di supporto esistenti e su quelle prefigurabili nell'ottica di qualificare le attività proposte – è quello di

conoscere meglio la popolazione degli studenti con OFA immatricolati ai corsi di laurea triennale del Dipartimento di Scienze dell'educazione di Bologna: quanti sono? Che caratteristiche presentano in termini di variabili socio-anagrafiche e relative al percorso scolastico pregresso? In relazione a tali caratteristiche, vi sono differenze significative tra gli studenti con OFA e senza OFA? Un'attenzione specifica è posta sugli studenti di nazionalità non italiana, presenti negli atenei del nostro Paese in percentuale ridotta ma tendenzialmente in crescita negli ultimi anni (cfr. Par. 1): si ipotizza infatti che, data la natura delle competenze accertate in ingresso, tali studenti possano incontrare particolari difficoltà in relazione al possesso dei requisiti richiesti.

Un secondo obiettivo della ricerca consiste nel sondare l'efficacia del corso integrativo per gli studenti con OFA attivato nell'ambito dei corsi di laurea in esame, di cui si è parlato nel secondo paragrafo: considerando che la frequenza del corso non è obbligatoria, qual è il livello di partecipazione degli studenti? Che percezioni hanno gli studenti che frequentano rispetto all'utilità del corso? Se vi sono studenti che non frequentano il corso, perché non usufruiscono dell'opportunità offerta? Di quali ulteriori forme di supporto gli studenti avvertono la necessità per recuperare le lacune rilevate in ingresso e consolidare le loro competenze?

Un terzo obiettivo, connesso ai precedenti, consiste nell'implementare un sistema di monitoraggio che consenta di analizzare longitudinalmente il percorso degli studenti con OFA, rilevando ad esempio informazioni sugli esiti accademici (in termini di profitto e regolarità) e su eventuali abbandoni. Ciò è utile non solo nell'ottica di approfondire gli elementi conoscitivi emersi dall'analisi iniziale legata al primo obiettivo individuato (ad es. quanti studenti assolvono l'obbligo nei tempi previsti? Gli studenti con OFA presentano caratteristiche peculiari in relazione ad aspetti quali il livello di profitto o i tassi di inattività e di abbandono?), ma anche per riflettere, in connessione al secondo obiettivo, sull'efficacia delle attività di supporto all'assolvimento dell'obbligo proposte agli studenti (ad es. vi sono differenze in termini di esiti accademici tra chi ha partecipato al corso integrativo e chi invece non ha frequentato?).

Infine, in linea con l'importanza accordata a tale aspetto per il successo degli studenti universitari nella letteratura internazionale (ad es. Van Rooij et al., 2018; Coertjens, Donche, De Maeyer, Van Daal & Van Petegem, 2017) e nazionale (ad es. Biasi, De Vincenzo & Patrizi, 2018; Biasi, De Vincenzo & Patrizi, 2017; Margottini, 2017; Margottini & Rossi, 2017; La Rocca, Margottini & Capobianco, 2014), si è scelto di dedicare un'attenzione specifica alle competenze connesse a un approccio all'apprendimento strategico e autonomo. Se l'area di conoscenze e capacità su cui si incentrano la prova di accertamento iniziale e l'obbligo assegnato in caso di esito negativo appare riconducibile alla prima delle otto competenze chiave individuate dalla Raccomandazione europea del 22 maggio 2018 (definita come "competenza alfabetica funzionale"), le competenze connesse agli aspetti cognitivi, metacognitivi e motivazionali/affettivi implicati nel concetto di apprendimento autodiretto o autoregolato (Pellerey, 2006; Pintrich & Zusho, 2002; Zimmerman, 1990) si possono far rientrare nella quinta, in particolare nella "capacità di imparare a imparare". In relazione a quest'ultima, nell'ambito del corso integrativo per gli studenti con OFA e in accordo con le docenti titolari rispettivamente presso le sedi di Bologna e di Rimini, si è

scelto di somministrare uno specifico questionario di autopercezione sui propri processi di apprendimento e di analizzare i profili emersi con l'obiettivo di esplorare le eventuali aree di criticità riscontrate nell'ottica, posta a fondamento della ricerca, di delineare possibili prospettive di sviluppo delle azioni di supporto al consolidamento delle competenze degli studenti.

Per rispondere agli interrogativi di ricerca è stato scelto un disegno *mixed methods* sequenziale quantitativo e qualitativo. In questo contributo vengono presentati l'impianto e i primi esiti della fase quantitativa dell'indagine, mentre la fase qualitativa sarà realizzata successivamente a partire dagli esiti quantitativi. Per la realizzazione della prima fase della ricerca è stato impostato e avviato uno studio correlazionale di tipo longitudinale centrato sulla rilevazione e sull'analisi, in ottica sincronica e diacronica, di un set di variabili rilevate sulla popolazione degli studenti immatricolati ai corsi di laurea triennali del Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Bologna e, nel caso delle ultime due aree di seguito elencate, sul sottouniverso degli studenti ammessi all'immatricolazione con OFA. In conformità agli obiettivi individuati, le variabili considerate sono principalmente relative alle seguenti aree di indagine: 1) i livelli di partenza degli studenti nelle competenze di natura linguistica-comunicativa, logico-induttiva e deduttiva misurate dalla prova di accertamento iniziale; 2) le caratteristiche socio-anagrafiche degli studenti e il loro percorso scolastico precedente; 3) la loro carriera universitaria; 4) i loro profili in termini di competenze connesse a una gestione autonoma ed efficace dei processi di apprendimento; 5) le loro percezioni in merito all'efficacia e all'utilità delle attività didattiche integrative a supporto degli studenti per l'assolvimento dell'obbligo.

I dati presentati di seguito, che illustrano alcuni primi esiti della ricerca, sono relativi alla coorte costituita dai 711 immatricolati nell'a.a. 2017/2018 – anno in cui l'indagine è stata avviata – e riguardano la loro “situazione di partenza”, analizzata effettuando un confronto tra le caratteristiche degli studenti con e senza OFA. La prospettiva longitudinale che caratterizza il disegno della ricerca prevede tuttavia sia ulteriori momenti di rilevazione in relazione agli studenti di tale coorte (ad es. al fine di monitorare il loro percorso universitario e i loro esiti), sia l'avvio delle medesime procedure di rilevazione e di analisi in relazione alle successive coorti di studenti, anche al fine di esaminare, con particolare riguardo agli studenti con OFA, eventuali cambiamenti nelle popolazioni di immatricolati tra i vari anni accademici.

Le elaborazioni relative alle prime tre aree di indagine sopra elencate sono state effettuate utilizzando il programma statistico SPSS e sulla base di una matrice costruita a partire da alcuni dati istituzionali sugli immatricolati ai due CdL in esame (5), integrata ricodificando numerose variabili di partenza nonché, come vedremo, costruendo nuove variabili da esse derivate. Per quanto concerne le altre due aree, i dati sulle competenze cui fa riferimento la quarta sono stati ricavati dalla somministrazione del Questionario sui Processi di Apprendimento di Poláček (2005) nella versione validata a livello universitario, denominata QPA-D e descritta meglio in seguito. Questo strumento è parso particolarmente adatto in quanto specificamente progettato per restituire le percezioni degli studenti sui punti forti e deboli del proprio approccio allo studio e

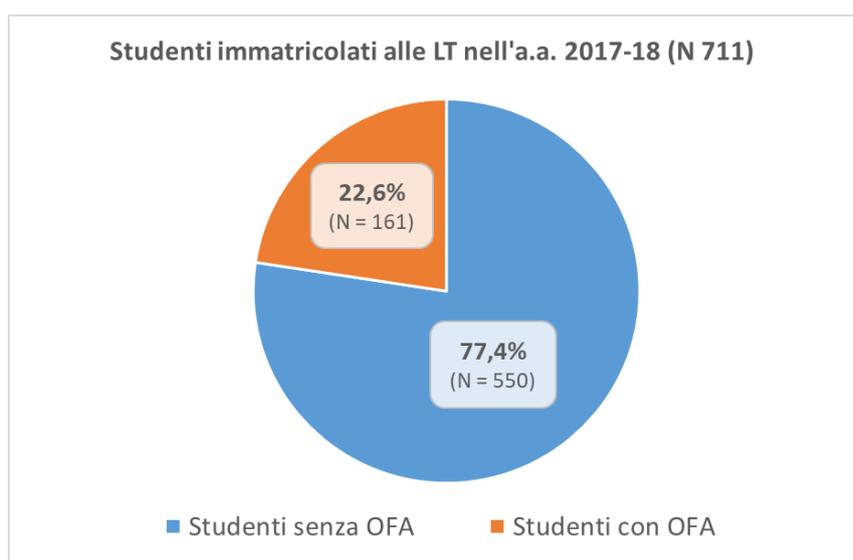
all'apprendimento. Per quanto riguarda invece l'ultima area, per rilevare le opinioni degli studenti con OFA rispetto alle attività didattiche integrative in termini di efficacia, utilità e rispondenza ai propri bisogni formativi è previsto l'uso di un questionario semistrutturato, costruito ad hoc per l'indagine, che per i limiti di ampiezza relativi a questo contributo non è stato possibile prendere qui in esame.

### Primi esiti della ricerca

Come sopra affermato, i dati presentati di seguito illustrano alcuni primi esiti della ricerca – relativi in particolare al primo e all'ultimo tra gli obiettivi precedentemente individuati – con riferimento alla coorte degli studenti immatricolati nell'a.a. 2017/2018. Innanzitutto vengono presi in esame i risultati degli studenti nella prova di accesso, analizzati in rapporto a variabili sia di tipo socio-anagrafico sia relative ai percorsi scolastici pregressi ed effettuando un confronto tra gli studenti ammessi all'immatricolazione con e senza OFA. In secondo luogo, vengono considerati i profili emersi dal QPA compilato dagli studenti con OFA nell'ambito del corso integrativo per il recupero delle lacune iniziali e l'assolvimento dell'obbligo.

#### *Studenti con OFA e senza OFA a confronto*

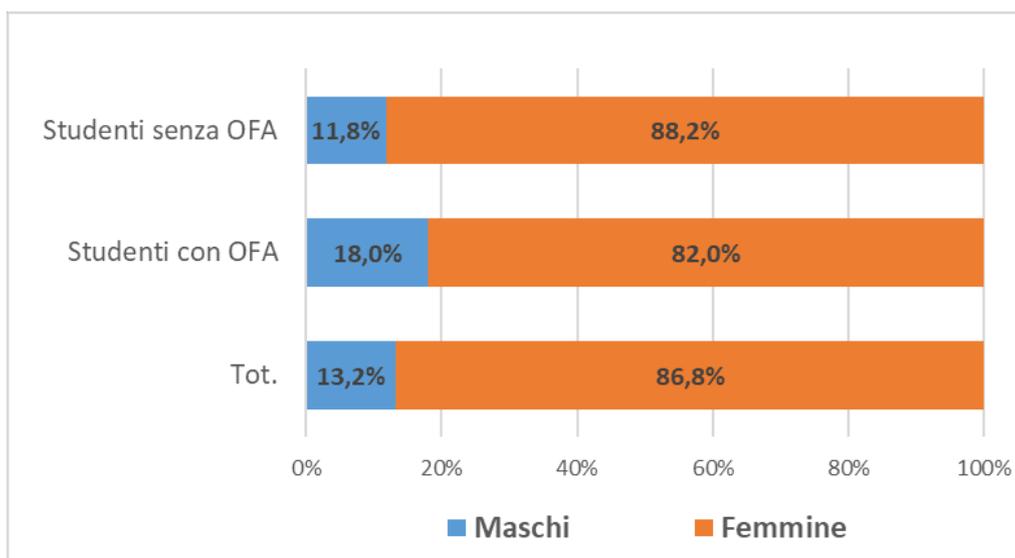
Un primo dato di rilievo, che induce a sottolineare l'importanza di approfondire la ricerca sulla tematica affrontata, è relativo all'entità del fenomeno nel contesto in esame: come emerge dalla figura 1 sotto riportata, sul totale degli oltre settecento studenti iscritti ai CdL triennali nell'anno accademico in esame, ben 161 studenti (pari al 22,6%) hanno maturato un OFA in seguito agli esiti nella prova di accesso.



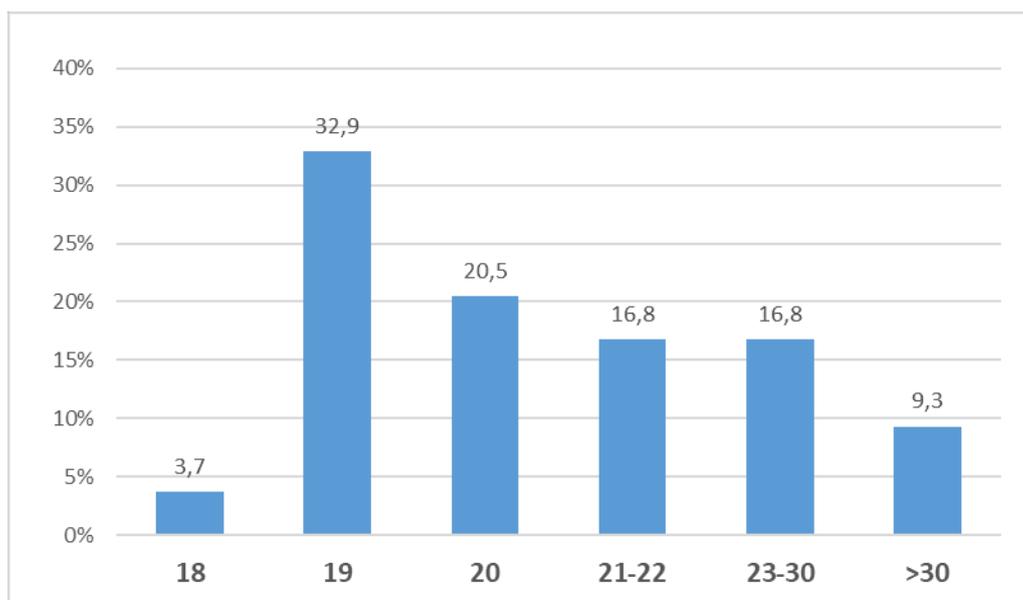
**FIG. 1 - PERCENTUALE DI STUDENTI CON OFA NELLA COORTE IN ESAME**

Rispetto al genere, anche se la quota degli studenti maschi appare più elevata tra gli studenti con OFA (cfr. Fig. 2), le differenze osservate non risultano statisticamente significative.

Lo stesso si può dire per la variabile età: anche se, rispetto agli studenti senza OFA, tra gli studenti con OFA appare inferiore la percentuale dei 19enni (38,5% nel primo gruppo e 32,9% nel secondo) e superiore quella dei 21-22enni (9,7% nel primo gruppo e 16,8% nel secondo), la distribuzione per età degli studenti con OFA – riportata nella figura 3 – non differisce significativamente da quella relativa agli studenti senza OFA.

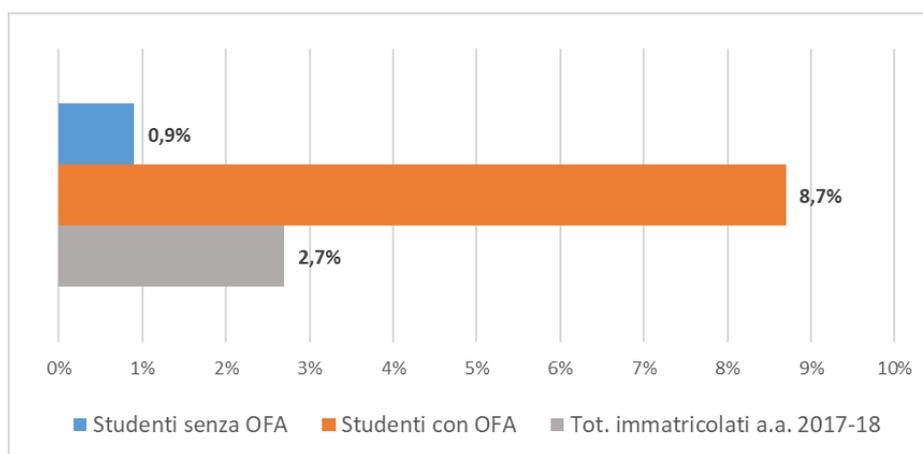


**FIG. 2 - IMMATICOLATI ALLE LT NELL'A.A. 2017-18 (N 711): DISTRIBUZIONE PER GENERE NELLA POPOLAZIONE E NEI DUE GRUPPI**



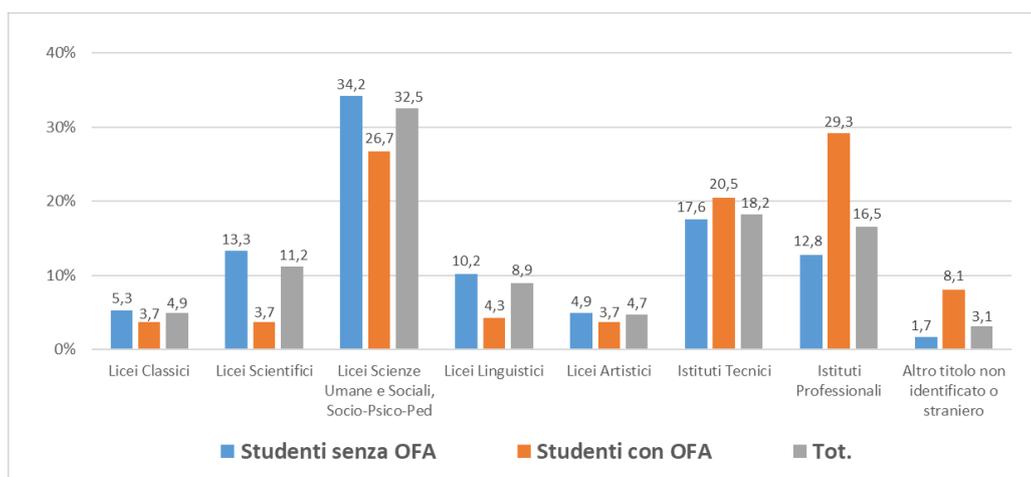
**FIG. 3 - STUDENTI CON OFA IMMATICOLATI ALLE LT NELL'A.A. 2017-18 (N 161): DISTRIBUZIONE PER ETÀ**

Differenze significative tra i due gruppi emergono invece in relazione alla nazionalità ( $\chi^2$  significativo al livello dello 0.001). Nel complesso, considerando la popolazione degli immatricolati nell'a.a. in esame, la quota di studenti di nazionalità non italiana appare di modesta entità (2,7%); essa assume tuttavia un peso diverso all'interno dei due gruppi considerati, indicando che quasi tutti gli studenti stranieri immatricolati sono stati ammessi con OFA (cfr. fig. 4). Ciò supporta quanto inizialmente ipotizzato considerando la natura delle competenze accertate in ingresso e la letteratura sul tema presa in esame, in cui come abbiamo visto si evidenziano le peculiari difficoltà degli studenti stranieri connesse alla padronanza della lingua veicolare.



**FIG. 4 - PERCENTUALE DI STUDENTI DI NAZIONALITÀ NON ITALIANA: DIFFERENZA TRA I DUE GRUPPI (P < 0.001)**

Quando dall'ambito delle caratteristiche socio-anagrafiche si passa a quello delle variabili relative al percorso scolastico precedente, il profilo degli studenti con OFA tende a differenziarsi maggiormente rispetto a quello degli studenti senza OFA.



**FIG. 5 - DISTRIBUZIONE PER TIPO DI DIPLOMA DEGLI IMMATICOLATI ALLE LT NELL'A.A. 2017-18 (N 711): DIFFERENZE TRA I DUE GRUPPI (P < 0.001)**

I due gruppi appaiono significativamente diversi considerando la tipologia di istruzione secondaria superiore ( $\chi^2$  significativo al livello dello 0.001). In particolare, tra gli studenti con OFA risultano sottorappresentati quelli con un diploma di tipo liceale, mentre appaiono sovradimensionati gli studenti diplomati presso Istituti tecnici e, soprattutto, presso Istituti professionali (cfr. Fig. 5).

È stata poi condotta una Anova per esplorare la relazione tra punteggio medio degli studenti nella prova di accesso e tipo di diploma di scuola secondaria di II grado in riferimento all'intero gruppo considerato (N 711), che ha messo in luce differenze significative ( $p < 0.001$ ) riportate nella Tabella 1. Benché relativo a un livello successivo di istruzione e a studenti di età più elevata, il quadro emerso sembra riprodurre quello relativo agli studenti quindicenni italiani partecipanti all'indagine OCSE-PISA, che in riferimento alla *reading literacy* (una competenza che richiama gli aspetti misurati dalla prova in ingresso) mostra rilevanti differenze nei risultati medi legate al tipo di scuola, con un gap particolarmente evidente tra gli studenti dei Licei e degli Istituti professionali che si collocano agli estremi della distribuzione (INValSI, 2015).

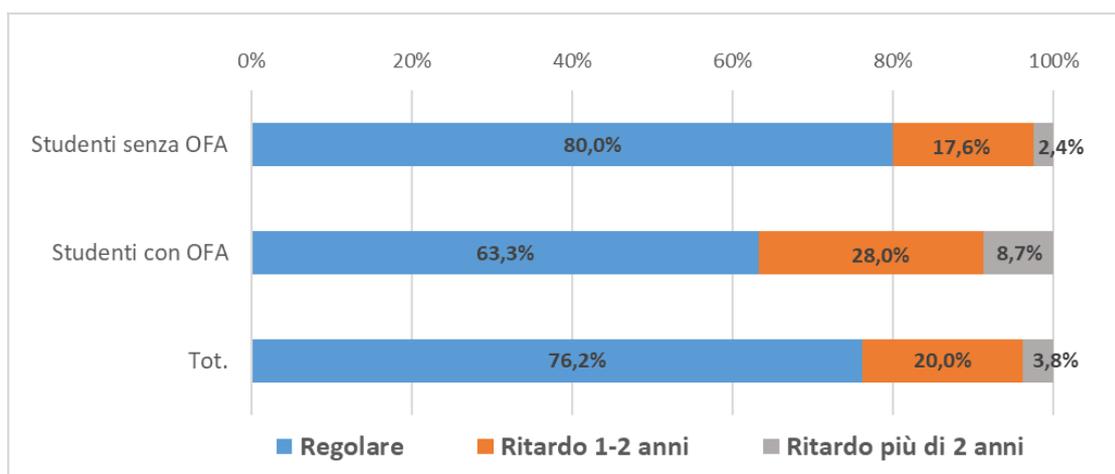
In connessione a quanto sopra affermato sul legame tra OFA e nazionalità, la tabella mostra inoltre che gli studenti con titolo di studio straniero sono quelli che ottengono il punteggio medio più basso nella prova in ingresso.

**TAB. 1 - DISTRIBUZIONE PER TIPO DI DIPLOMA E PUNTEGGIO NELLA PROVA DI ACCESSO DEGLI STUDENTI IMMATRICOLATI ALLE LT NELL'A.A. 2017-18**

Tipo di Diploma	Punteggio prova OFA in ingresso	
	Competenza Linguistica	Competenza Comunicativa Logica
Licei Scientifici	Media	<b>38,6</b>
	Deviazione std.	7,88
Licei Classici	Media	<b>38,4</b>
	Deviazione std.	8,69
Licei Linguistici	Media	<b>36,1</b>
	Deviazione std.	6,78
Licei Scienze Umane e Sociali, Socio-Psico-Pedagogici	Media	<b>31,8</b>
	Deviazione std.	8,07
Istituti Tecnici	Media	<b>30,9</b>
	Deviazione std.	7,76
Licei Artistici	Media	<b>30,7</b>
	Deviazione std.	6,28
Altro titolo	Media	<b>29,0</b>
	Deviazione std.	6,31
Istituti professionali	Media	<b>28,6</b>
	Deviazione std.	9,20
Titolo straniero	Media	<b>15,8</b>
	Deviazione std.	11,55
<b>Tot.</b> (N 711)	Media	<b>32,3</b>
	Deviazione std.	8,88

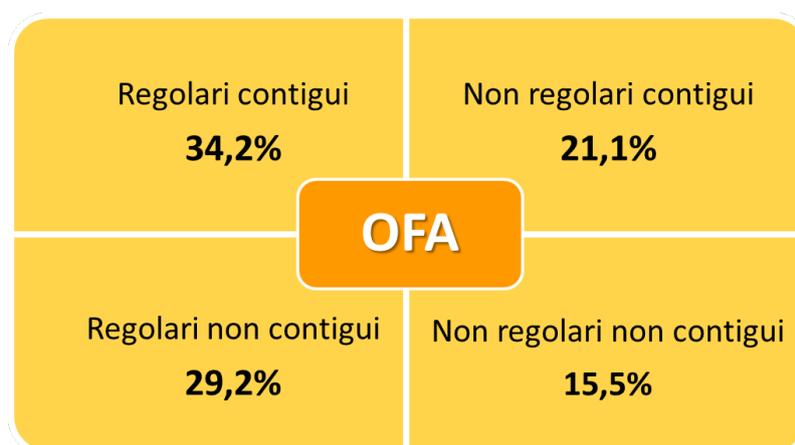
Tra i due gruppi di studenti con e senza debito formativo si osserva una differenza anche rispetto al voto medio di diploma: 69,7 su 100 per i primi contro 77 su 100 per i secondi. Il confronto tra le medie tramite Anova ha mostrato che tale differenza è significativa ( $p < 0.001$ ).

Considerando la regolarità del percorso scolastico, variabile ottenuta incrociando l'età degli studenti con l'anno di conseguimento del diploma, nel gruppo degli studenti con OFA appare inoltre sensibilmente più alta ( $\chi^2$  significativo al livello dello 0.001) la quota di coloro che mostrano uno o più anni di ritardo (cfr. Fig. 6).



**FIG. 6 - DISTRIBUZIONE PER REGOLARITÀ DEL PERCORSO SCOLASTICO DEGLI IMMATRICOLATI ALLE LT NELL'A.A. 2017-18 (N 711): DIFFERENZE TRA I DUE GRUPPI (P < 0.001)**

Focalizzando l'attenzione sugli studenti con OFA, abbiamo considerato la variabile "regolarità" congiuntamente a un'altra che abbiamo denominato "contiguità".



**FIG. 7 - STUDENTI CON OFA IMMATRICOLATI ALLE LT NELL'A.A. 2017-18 (N 161): DISTRIBUZIONE PER REGOLARITÀ E CONTIGUITÀ DEL PERCORSO**

La contiguità si riferisce ai casi in cui il conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore e l'iscrizione al primo anno di un corso di laurea triennale tra quelli considerati siano avvenuti nello stesso anno solare. Ciò ha consentito di individuare un quadro

composito (cfr. Fig. 7) dal quale emerge che solo poco più di un terzo degli studenti immatricolati (34,2%) ha svolto un percorso scolastico regolare iscrivendosi poi ai corsi triennali presi in esame nell'indagine subito dopo il diploma. Il 21,1% è passato in maniera contigua da un livello di istruzione all'altro avendo però impiegato più tempo per ottenere il diploma, mentre ben il 44,7% si è iscritto in anni successivi a quello di conseguimento del diploma (6). Questi dati mettono in luce che il periodo che precede l'ingresso all'università appare diversamente caratterizzato per gruppi di studenti, alcuni dei quali potrebbero non essere più inseriti da tempo nel percorso di istruzione secondaria.

### *Gli studenti con OFA: i profili nel QPA*

Come precedentemente affermato, la versione del Questionario sui Processi di Apprendimento di Poláček (2005) utilizzata nell'ambito della presente ricerca è quella specificamente destinata agli studenti universitari, denominata QPA-D.

Lo strumento permette al soggetto di autovalutarsi su 5 scale:

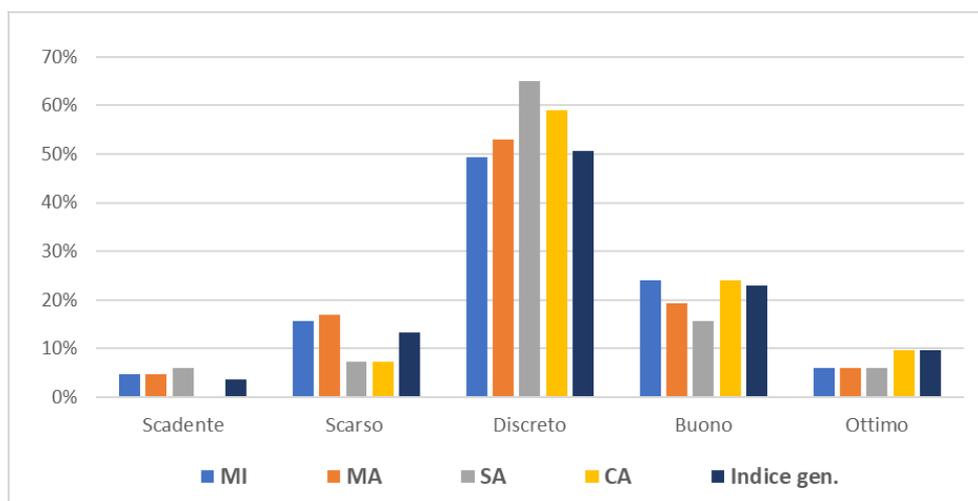
- Motivazione Intrinseca all'apprendimento (MI): la scala individua un approccio in cui lo studente è motivato e coinvolto nel processo di apprendimento perché attribuisce valore a ciò che impara, considerato importante in sé, per la propria crescita personale e intellettuale, non per motivi esterni;
- Metacognizione e Apprendimento autoregolato (MA): la scala si incentra sulla capacità di dirigere e gestire il proprio apprendimento in modo consapevole e autonomo, monitorando e regolando efficacemente i propri processi cognitivi;
- Strategie di Apprendimento (SA): la scala intende rilevare la propensione dello studente all'uso di un repertorio ricco e diversificato di strategie di apprendimento;
- Consolidamento dell'Apprendimento (CA): la scala evidenzia l'abitudine dello studente ad attuare processi che mirano a consolidare quanto appreso, in modo da integrarlo in modo più completo e stabile nelle proprie strutture cognitive;
- Apprendimento Superficiale (AS): questa scala si riferisce a un tipo di apprendimento poco elaborato, riproduttivo e mnemonico, basato su motivi estrinseci e caratterizzato da uno scarso coinvolgimento personale.

Con riferimento agli 83 studenti (51,6% sul totale degli studenti con OFA) che hanno compilato il QPA-D nell'ambito del percorso didattico integrativo per il recupero e l'assolvimento degli OFA, la figura 8 mostra la distribuzione dei punteggi nei 5 livelli di giudizio previsti dallo strumento in relazione a ciascuna scala e all'Indice generale, una misura globale ricavata dai punteggi nelle prime quattro scale sopra descritte. Come si può osservare, in tutti i casi la maggior parte degli studenti si concentra nel livello centrale (Discreto) e, per ciascuna scala, la percentuale complessiva di studenti che si colloca al di sopra di tale livello risulta superiore a quella di coloro che si trovano al di sotto, con percentuali molto esigue nelle fasce estreme (Scadente e Ottimo).

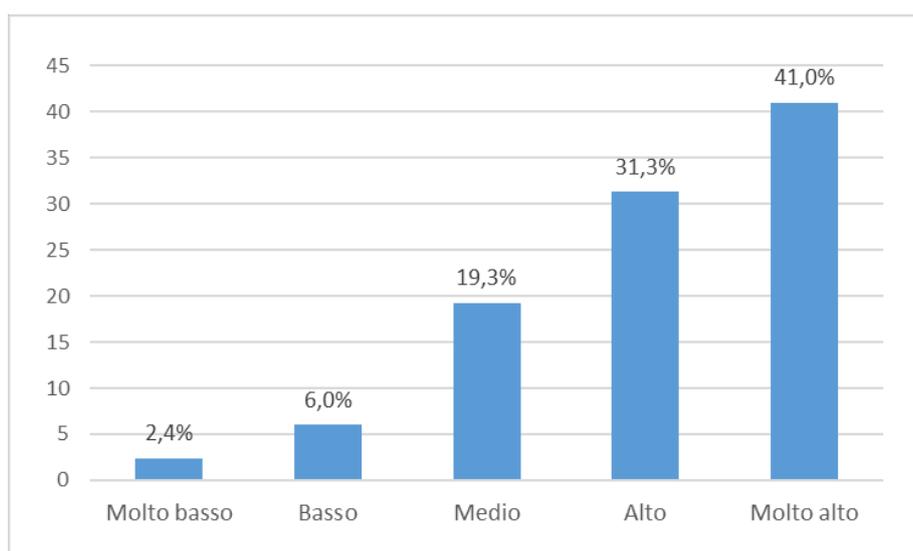
In generale sembra dunque possibile affermare che, per buona parte degli studenti, si rilevano margini di miglioramento più o meno ampi in tutti gli ambiti considerati dal questionario. La scala MA è quella in cui si osserva la percentuale più elevata (21,7%) di giudizi "negativi" (Scadente + Scarso), mentre all'opposto la scala CA è quella in cui si

riscontra la percentuale più alta di studenti che si collocano nei livelli superiori di giudizio (Buono + Ottimo).

I risultati più interessanti in relazione agli scopi che guidano la ricerca emergono tuttavia a nostro avviso in riferimento alla dimensione “a parte” – non inclusa nel calcolo dell’Indice generale – costituita dalla scala AS, in cui la distribuzione degli studenti nei diversi livelli (cfr. Graf. 8) si caratterizza per la prevalenza di punteggi alti e molto alti (72,3%). Il punteggio nella scala AS mostra inoltre una moderata correlazione negativa (significativa a livello 0.01) sia con l’Indice generale del QPA sia con il voto di diploma. Il valore del coefficiente di correlazione di Pearson è risultato nel primo caso uguale a -0,33 e nel secondo a -0,37.



**FIG. 8 - IL PROFILO NEL QPA DEGLI STUDENTI CON OFA (N 83): DISTRIBUZIONE NELLE FASCE DI GIUDIZIO PER CIASCUNA SCALA E PER L'INDICE GENERALE**



**FIG. 9 - DISTRIBUZIONE DEGLI STUDENTI CON OFA (N 83) IN BASE AL PUNTEGGIO NELLA SCALA AS DEL QPA**

Tali dati inducono a riflettere sulle strategie di studio maturate nel tempo dagli studenti e sull'opportunità di lavorare su tali aspetti nell'ambito delle attività di supporto rivolte agli studenti che, in fase di accesso all'università, mostrano difficoltà e lacune in riferimento alle competenze fondamentali richieste per il prosieguo degli studi: infatti, come afferma Poláček (2005, p. 17), «l'apprendimento superficiale è poco adatto all'apprendimento richiesto in istituzioni formative di alto livello come quelle universitarie» e alla radice delle difficoltà che molti studenti incontrano nel passaggio all'università vi sono, come abbiamo visto, anche quelle connesse alla necessità di “virare” verso un approccio all'apprendimento più attivo, strategico e autonomo, consapevolmente ed efficacemente gestito dal soggetto (ad es. Coertjens, Donche, De Maeyer, Van Daal & Van Petegem, 2017).

### Riflessioni conclusive e prospettive

La spinta verso l'innalzamento dei livelli di istruzione della popolazione rintracciabile nelle attuali politiche educative risponde sia a ideali democratici (e al concreto impegno a realizzarli di chi vi si ispira), sia a una pragmatica esigenza di soddisfare i benchmark europei volti a promuovere nella società elevati standard di competitività. Per favorire tali processi non si può prescindere dalle molteplici sfide che un'università a base allargata pone. In quest'ottica appare strategico quanto necessario che la ricerca educativa prenda in esame i presupposti in grado di favorire il successo formativo e l'efficacia delle azioni di supporto per gli studenti che – come quelli cui vengono assegnati gli Obblighi Formativi Aggiuntivi – presentano maggiori fragilità nelle competenze attese in ingresso dai corsi di laurea, carenze che durante il primo anno di corso possono peraltro sommarsi a difficoltà nel far fronte alle sfide poste da un contesto formativo che cerca di valorizzare negli studenti la gestione autonoma e autoregolata del proprio percorso di studio e di crescita.

I primi esiti della ricerca presentata in questo contributo, avviata nell'a.a. 2017/2018 e ancora in corso di svolgimento, hanno messo in luce alcune differenze significative tra le caratteristiche degli studenti ammessi all'immatricolazione nei CdL in esame con OFA o senza OFA. In particolare, confrontando i due gruppi, emerge che nel primo rispetto al secondo: vi è un sovradimensionamento della componente rappresentata dagli studenti di nazionalità non italiana; il voto medio di diploma è significativamente più basso; la presenza di diplomati in istituti superiori di tipo tecnico e soprattutto professionale risulta più consistente, mentre sono sottorappresentati gli studenti con un diploma di tipo liceale; è maggiore la quota di studenti con alle spalle percorsi scolastici non regolari. La somministrazione del QPA agli studenti con OFA ha portato infine a riscontrare la presenza di aree di criticità in termini di approccio all'apprendimento e strategie di studio.

Nel complesso, sembra dunque che nel profilo degli studenti con OFA sia possibile rintracciare alcune caratteristiche frequentemente associate all'abbandono precoce degli studi universitari (ad es. ANVUR, 2018; Burgalassi et al., 2016), caratteristiche che non necessariamente determinano tale esito ma costituiscono tratti tipici delle situazioni potenzialmente più “a rischio”, sottolineando ulteriormente l'importanza di implementare adeguate forme di sostegno per tali studenti.

A questo proposito, i risultati presi in esame nel contributo ci inducono a delineare alcune possibili direzioni di progettazione e sviluppo delle azioni di supporto volte a promuovere il consolidamento delle competenze necessarie sia per assolvere l'obbligo, sia per dirigere in modo autonomo, responsabile ed efficace il proprio apprendimento.

Se da un lato sono importanti le azioni volte al recupero delle lacune rilevate in ingresso durante il primo anno del percorso universitario, dall'altro lato occorre sottolineare la funzione strategica dell'orientamento "in entrata", in particolare di un'azione orientativa che – andando oltre la natura prettamente informativa di molte iniziative di orientamento alla scelta degli studi – miri a consolidare le competenze di base e trasversali richieste in ingresso all'università: tra i fattori all'origine della debolezza culturale, strumentale e motivazionale con cui parte degli studenti si presenta in ingresso all'università si può infatti rintracciare anche un «complessivo deficit di orientamento formativo» (Burgalassi et al., 2016, p. 123). Ciò rimanda al tema della collaborazione tra università e scuole secondarie superiori nella progettazione e proposta di "attività formative propedeutiche", secondo quanto suggerito dal decreto che ha introdotto gli OFA (D.M. 270/04), rispetto al quale si registrano alcune significative iniziative ed esperienze (ad es. Silva, 2019; Tamanini, 2008) ma che, nel complesso, ancora fatica a trovare piena attuazione (Bertagna & Puricelli, 2008). Per quanto concerne lo specifico contesto della nostra ricerca, i primi esiti emersi relativamente al profilo degli studenti con OFA, sopra brevemente richiamati, inducono a sottolineare in particolare l'opportunità di coinvolgere in tali iniziative gli istituti di istruzione superiore di tipo tecnico e professionale, da cui proviene la più alta percentuale di studenti con OFA nei corsi di laurea triennale che abbiamo preso in esame.

Se un'azione congiunta tra università e scuola può rivelarsi fondamentale per l'orientamento formativo in ingresso, alla luce di quanto emerso dalle analisi presentate occorre considerare anche le esigenze di gruppi che si caratterizzano per essere "non contigui": tra gli studenti con OFA si ritrova infatti una consistente percentuale di soggetti che non provengono "direttamente" dalla scuola e che a volte hanno concluso da diversi anni il percorso di istruzione superiore. Ciò porta a riflettere sulla necessità, considerata ad esempio nell'ambito del progetto UniSOFIA (Calidoni et al., 2009), di diversificare le proposte e declinarle in modo da essere autonomamente fruibili anche per chi non è inserito in un percorso scolastico, consentendo di compiere delle autodiagnosi nel periodo precedente all'immatricolazione rispetto ai propri punti di forza e debolezza e indicando specifiche risorse utili a preparare il terreno per il successo negli studi.

Un'ulteriore indicazione che possiamo trarre dai primi risultati della ricerca concerne le azioni di recupero e supporto "post-ingresso" attivate nell'ambito dei corsi di laurea, rispetto alle quali si può evidenziare l'importanza di tener conto, nella loro progettazione e proposta, delle diverse caratteristiche ed esigenze degli studenti. I dati emersi in relazione agli studenti di nazionalità non italiana nella coorte di immatricolati presa in esame sembrano ad esempio suggerire l'opportunità di approfondire la natura delle difficoltà e dei bisogni di questi studenti, per meglio calibrare le azioni di supporto prefigurabili. Più ampie riflessioni sulle iniziative rivolte agli studenti con OFA potranno essere effettuate a partire dalla rilevazione delle percezioni degli studenti stessi al riguardo e dall'analisi

longitudinale dei loro percorsi, due prospettive di proseguimento e approfondimento previste nell'ambito dell'indagine avviata.

L'obiettivo ultimo è quello di sviluppare ulteriori considerazioni utili a migliorare l'efficacia dei percorsi volti a offrire supporto a questi gruppi di studenti: come affermano Giuliani, Moretti e Morini (2015, p. 65),

se in grado di configurare e gestire gli OFA in modo adeguato, investendo risorse e impegno progettuale per implementare percorsi didattici e integrativi che valorizzano la crescita degli studenti e la loro capacità di gestire autonomamente il percorso di recupero, gli atenei possono interpretare e applicare l'art. 6 allestendo un ambiente inclusivo e promuovendo la responsabilizzazione dei propri studenti.

### Note sugli autori

L'impianto e i contenuti del contributo sono stati progettati in maniera congiunta dalle due autrici. Alessandra Rosa ha scritto il primo paragrafo, il secondo paragrafo e il primo punto del quarto paragrafo. Elisa Truffelli ha scritto il terzo paragrafo, il quinto paragrafo e il secondo punto del quarto paragrafo.

### Note

- (1) Council of the European Union (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training («ET 2020»). C 119/2, 28.5.2009.
- (2) Eurostat, EU Labour Force Survey <[https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=t2020\\_41](https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=t2020_41)>
- (3) Per quanto concerne l'Italia, in base ai dati forniti dal MIUR tramite il Portale dei dati dell'Istruzione Superiore (<http://ustat.miur.it/dati/didattica/italia/atenei>), il numero di studenti stranieri immatricolati ai corsi di laurea triennale e a ciclo unico degli Atenei italiani appare in crescita negli ultimi anni, passando dai 12.572 dell'a.a. 2012/2013 ai 13.768 nell'a.a. 2016/2017.
- (4) Corsi di Laurea Triennale in Educatore sociale e culturale (sede di Bologna e sede di Rimini) e in Educatore nei servizi per l'infanzia.
- (5) Si ringrazia per aver coadiuvato la ricerca l'ufficio AFORM - Settore Servizi didattici "Scienze della Formazione" dell'Università di Bologna.
- (6) Si precisa che non si dà il caso di studenti che in questo intervallo di tempo tra il diploma e l'iscrizione hanno conseguito una laurea, in quanto questa tipologia di studente è esente dagli OFA.

## Bibliografia

- Abi-Raad, M. (2018). The implicit role of first-years' Higher Education faculties. *IAFOR Journal of Education*, 6(1), 8-23.
- ANVUR (2018). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca*. Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca, Roma.
- Bertagna, G., & Pericoli, E. (a cura di) (2008). *Dalla scuola all'università. Orientamento in ingresso e dispositivo di ammissione*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Biasi, V., De Vincenzo, C., & Patrizi, N. (2018). Strategie cognitive per l'autoregolazione dell'apprendimento e motivazione allo studio. Costruzione di Profili medi del funzionamento cognitivo e dell'assetto motivazionale per la prevenzione del drop-out. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, 139-159.
- Biasi, V., De Vincenzo, C., & Patrizi, N. (2017). Relazioni tra autoregolazione dell'apprendimento, motivazioni e successo accademico degli studenti: identificazione di fattori predittivi del rischio di drop-out. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 18, 181-198.
- Burgalassi, M., Biasi, V., Capobianco, R., & Moretti, G. (2016). Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre". *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 17, 105-126.
- Calidoni, P., Gola, E., Isu, G.C., & Satta, R. (2009). Orientamento e riallineamento universitario online: progettazione e prova di servizi nel progetto UniSOFIA. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 2-3, 19-26.
- Coertjens, L., Brahm, T., Trautwein, C., & Lindblom-Ylänne, S. (2017). Students' transition into higher education from an international perspective. *Higher Education*, 73(3), 357-369.
- Coertjens, L., Donche, V., De Maeyer, S., Van Daal, T., & Van Petegem, P. (2017). *The growth trend in learning strategies during the transition from secondary to higher education in Flanders*. *Higher Education*, 73(3), 499-518.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. 2018/C 189/01.
- Council of the European Union (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training («ET 2020»)*. C 119/2, 28.5.2009.
- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2017). Transition from high school to university: a person-centered approach to academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 39-59.
- EHEA Ministerial Conference (2018). Paris Communiqué. Prepared by the Bologna Follow-Up Group (BFUG) and adopted at the EHEA Ministerial Conference in Paris, 24-25 May 2018. [www.ehea.info/media/ehea.info/file/2018\\_Paris/77/1/EHEAParis2018\\_Communique\\_final\\_952771.pdf](http://www.ehea.info/media/ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf).
- EHEA Ministerial Conference (2015). Yerevan Communiqué. Prepared by the Bologna Follow-Up Group (BFUG) and adopted at the EHEA Ministerial Conference in Yerevan, 14-15 May 2015. [www.ehea.info/media/ehea.info/file/2015\\_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal\\_613707.pdf](http://www.ehea.info/media/ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2017). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a Renewed EU Agenda for Higher Education*. Brussels, 30.5.2017, COM(2017) 247 final.

European Commission/EACEA/Eurydice (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: access, retention and employability*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gautam, C., Lowery, C.L., Mays, C., & Durant, D. (2016). Challenges for global learners: A qualitative study of the concerns and difficulties of international students. *Journal of International Students*, 6(2), 501-526.

Girelli, L., Alivernini, F., Salvatore, S., Cozzolino, M., Sibilio, M., & Lucidi, F. (2018). Affrontare i primi esami: motivazione, supporto all'autonomia e percezione di controllo predicono il rendimento degli studenti universitari del primo anno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 165-185.

Giuliani, A., Moretti, G., & Morini, A. (2015). Servizi di tutorato didattico e Obblighi Formativi Aggiuntivi, un'indagine empirica esplorativa: il caso del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 15, 63-77.

INValSI (2015). *Indagine OCSE PISA 2015: i risultati degli studenti italiani in scienze, matematica e lettura*. [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto\\_PISA\\_2015.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto_PISA_2015.pdf).

Khoshlessan, R., & Das, K.P. (2017). Analyzing international students' study anxiety in Higher Education. *Journal of International Students*, 7(2), 311-328.

La Rocca, C., Margottini, M., & Capobianco, R. (2014). Ambienti digitali per lo sviluppo delle competenze trasversali nella didattica universitaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 245-283.

Margottini, M. (2017). Applicazione di strumenti per l'autovalutazione di strategie di apprendimento e prospettiva temporale in ambito universitario. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15, 229-251.

Margottini, M., & Rossi, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, 2, 499-511.

OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. A/res/70/1, 21.10.2015.

Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea (2006). *Raccomandazione del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. 2006/962/CE.

Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.

Pintrich, P.R., & Zusho, A. (2002). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In J.C. Smart & W.G. Tierney (eds.), *Higher Education: Handbook of theory and research* (pp. 55-128). New York: Agathon Press.

Poláček, K. (2005). *QPA. Questionario sui Processi di Apprendimento*. Firenze: Organizzazioni Speciali.

Quinn, J. (2013). *Drop-out and completion in Higher Education in Europe among students from underrepresented groups*. NESET report. <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2015/09/2013-Drop-out-and-Completion-in-Higher-Education-in-Europe-among-students-from-under-represented-groups.pdf>

Scaglia, E. (2008). Ricerca su attività propedeutiche e obblighi aggiuntivi. In G. Bertagna, E. Puricelli (a cura di), *Dalla scuola all'università. Orientamento in ingresso e dispositivo di ammissione* (pp. 225-254). Soveria Mannelli: Rubbettino.

Sherry, M., Thomas, P., & Chui, W.H. (2010). International students: a vulnerable student population. *Higher Education*, 60(1), 33-46.

Silva, L. (2019). L'autovalutazione delle competenze scientifiche per favorire l'autonomia degli studenti: un'indagine nella scuola secondaria di secondo grado. In P. Lucisano (a cura di), *Alla ricerca di una scuola per tutti e per ciascuno: impianto istituzionale e modelli educativi. Atti del Convegno Internazionale SIRD*, Roma, 13-14 giugno 2018 (pp. 421-427). Lecce: Pensa MultiMedia.

Tamanini, C. (a cura di) (2008). *Le abilità linguistiche e comunicative degli studenti in vista del passaggio all'Università. Gli esiti di una ricerca esplorativa*. Trento: IPRASE del Trentino.

Trautwein, C., & Bosse, E. (2017). The first year in higher education: critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 73(3), 371-387.

Trow, M. (2000). *From mass higher education to universal access. Research and Occasional Paper Series, Center for Studies in Higher Education (CSHE), University of California, Berkeley*.

Van Rooij, E.C.M., Jansen, E.P.W.A., Van de Grift, W.J.C.M. (2018). First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 749-767.

Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.