



Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle *Soft Skills*

Atti del convegno Nazionale SIRD
Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022



ISBN volume 978-88-6760-985-7
ISSN collana 2612-4971
FINITO DI STAMPARE NOVEMBRE 2022



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Presentazione di <i>Pietro Lucisano</i>	15
Introduzione: Innovazione didattica e ricerca: il contributo di Giuseppe Zanniello di <i>Alessandra La Marca</i>	19
Ricerca didattica ed esperienza in G. Zanniello di <i>Cosimo Laneve</i>	27
Formare i docenti Universitari alla didattica e alla valutazione di <i>Cristina Coggi e Federica Emanuel</i>	45
Competenze interculturali nella scuola multicolore e multiculturale di <i>Agostino Portera</i>	77

Sessione 1: Competenze digitali e communities

1. Qualità e modalità di gestione della didattica a distanza nel periodo di pandemia da Covid-19: uno studio follow up condotto con le scuole <i>Quality and management methods of distance learning in the Covid-19 pandemic period: a follow-up study conducted with schools</i> Davide Capperucci	91
2. Un sistema automatizzato di feedback personalizzato per il supporto nei processi di formazione: il modello COFACTOR <i>An automated customized feedback system to support training processes: the COFACTOR model</i> Antonio Marzano, Marta De Angelis	103
3. Communities per lo sviluppo delle 4Cs dei futuri insegnanti <i>Communities for enhancing 4Cs of future teachers</i> Elif Gulbay, Federica Martino	113
4. La gestione del sovraccarico cognitivo nella scuola primaria <i>The management of cognitive overload in primary school</i> Sergio Miranda, Rosa Vegliante, Carole Montefusco	126
5. Sviluppo della Saggezza e Cittadinanza Digitale <i>Wisdom Development e Digital Citizenship</i> Alessandra La Marca, Ylenia Falzone	138

6. eTwinning per i futuri insegnanti: una metodologia formativa per lo sviluppo delle soft skills degli studenti di Scienze della Formazione Primaria | *eTwinning for future teachers: a training methodology for the development of soft skills of students of Primary Education* 153
Marika Calenda, Marzia Luzzini, Luciana Soldo
7. Sperimentare la valutazione tra pari in contesto universitario: uno studio pilota con futuri insegnanti in formazione | *Implementing peer assessment in a university context: a pilot study with future teachers in training.* 167
Mara Valente
8. Le competenze digitali degli insegnanti per la promozione del benessere digitale in adolescenza: una ricerca nella provincia di Bologna | *Teachers' digital competences for promoting digital well-being in adolescence: a research in the province of Bologna* 180
Elena Pacetti, Alessandro Soriani
9. SELFIE for Teachers: autoriflessione sulla competenza digitale degli insegnanti | *SELFIE for Teachers: self-reflection on teachers' digital competence* 195
Elif Gulbay, Giorgia Rita De Franches
10. Apprendimento e tecnologie nelle percezioni degli studenti universitari | *Learning and technologies in the perceptions of university students* 206
Silvia Fioretti
11. L'uso di applicazioni e risorse in rete nel lavoro degli insegnanti di scuola primaria - prima, durante e dopo la DaD | *The use of online applications and resources in the work of primary school teachers before, during and after emergency remote teaching* 217
Andrea Zini
12. Sulle possibilità di trasformare le conoscenze digitale dei bambini in alfabetizzazione mediatica - Deliberazioni didattiche basate su uno studio qualitativo nelle scuole primarie dell'Alto Adige | *On opportunities for transforming children's technical Media skills into reflexive media literacy - Didactic Deliberations Based On A Qualitative Study in South Tyrolean Primary Schools* 233
Susanne Schumacher
13. Flessibilità cognitiva, adattabilità e nuove tecnologie | *Cognitive flexibility, adaptability and new technologies* 244
Flavia Santoianni, Alessandro Ciasullo, Liliana Silva
14. Project-based learning per promuovere soft e generic hard skill nel futuro insegnante di sostegno | *Project-based learning to promote soft and generic hard skills in future special needs teacher* 259
Iolanda Sara Iannotta, Concetta Ferrantino, Rosanna Tammaro
15. Formazione docenti: Digital Storytelling e competenze trasversali | *Teacher Education: Digital Storytelling and soft skills* 272
Oriana D'Anna

Sessione 2: Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills

1. Il Metacognitive Awareness Inventory (MAI) come strumento per consolidare e sviluppare la consapevolezza metacognitiva degli studenti universitari | *The Metacognitive Awareness Inventory (MAI) as a tool to consolidate and develop university students' metacognitive awareness* 285
Giovanni Moretti, Arianna Morini, Alessia Gargano
2. Dipendenza da smartphone e risultati universitari: c'è una connessione? Alcuni spunti di riflessione per la didattica e primi dati da uno studio esplorativo | *Smartphone addiction and university achievements: is there a connection? Some food for thought for teaching and first data from an exploratory study* 298
Daniele Agostini, Corrado Petrucco
3. Il Transformative Learning nei futuri insegnanti di sostegno: un'indagine in laboratorio | *Transformative Learning in future support teachers: a laboratory survey* 309
Cristina Giorgia Maria Pia Pinello, Martina Albanese
4. Guardare fuori dall'aula. Ricerca e innovazione didattica in ambito universitario | *Look outside the classroom. Research and didactic innovation in the university field* 324
Ada Manfreda
5. Lo sviluppo delle soft skills nell'alta formazione: modelli e strategie per una didattica performante | *The development of soft skills in higher education: models and strategies for performance teaching* 336
Martina Rossi, Guendalina Peconio, Pierpaolo Limone
6. Service Learning: una ricerca all'Università | *Service Learning: a research at the University* 347
Alessandra La Marca, Federica Martino
7. Promuovere le competenze digitali negli insegnanti in formazione. Alcuni risultati del MOOC "Digital Storytelling" | *Promoting digital skills within in-training teachers. Some results from the "Digital Storytelling" MOOC* 367
Maria Rosaria Re
8. Narrare humanum est - Percorsi Open badge di narrazione per l'ambito educativo e formativo | *Open Badge Narration Pathways for Education and Training* 378
Emiliane Rubat du Mérac, Matteo Corbucci
9. I laboratori di scrittura come risorsa per potenziare le abilità critiche e relazionali degli studenti: uno studio in ambito universitario | *Writing workshops as a resource to enhance students' critical and relational skills: a study in the academic context* 391
Arianna Giuliani, Nazarena Patrizi
10. Didattica per la trasversalità. Strategie didattiche e sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente | *Didactic Strategies and Key competences for Lifelong Learning* 402
Gabriele Greggì, Paola Alessia Lampugnani, Michele Masini, Tommaso Piccinno, Fabrizio Bracco

11. Le Università del presente: modelli ibridi e competenze trasversali | *Universities of the present: hybrid models and soft skills* 416
Marco di Furia, Francesca Finestrone, Alessio Scarinci, Giusi Antonia Toto
12. Il Summarizing Test U per la valutazione delle capacità di rielaborazione e comprensione del testo nei futuri insegnanti di sostegno | *The Summarizing Test U for the assessment of text editing and comprehension skills of future support teachers* 431
Leonarda Longo, Ylenia Falzone
13. Prospettiva temporale e processi di apprendimento nella didattica universitaria. Uno studio trasversale | *Time perspective and learning process in university teaching. A cross-sectional study* 444
Raffaella C. Strongoli, Valeria Di Martino
14. Ripensare le mappe argomentative nei nuovi contesti multimodali: una revisione narrativa della letteratura | *Rethinking argumentative maps in new multimodal contexts: a narrative review of literature* 458
Francesca Crudele, Juliana Raffaghelli
15. Vissuti di futuri maestri in tempo pandemico, fra realtà e aspettative | *Lived experiences of Future Teachers in the Pandemic Time, between Reality and Expectations* 472
Maria Vinciguerra, Simona Pizzimenti, Jessica Pasca
16. La ricerca sul campo prima, durante e dopo l'emergenza: le soft skills di insegnanti e ricercatori | *Field research before, during and after the emergency: the soft skills of teachers and researchers* 483
Federica Baroni, Ilaria Folci

Sessione 3: Inclusione

1. L'educazione al genere: co-costruire un'indagine sul punto di vista di docenti di scuola primaria | *Gender education: co-constructing a survey on the point of view of primary school teachers* 495
Sara Marini
2. Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno e soft skills: quale ruolo per lo sviluppo professionale degli insegnanti? | *Specialisation Course for Support teachers and Soft Skills: what role for teachers' professional development?* 506
Elisa Farina, Alessia Cinotti, Franco Passalacqua
3. I patti educativi tra scuole, famiglie e territori: la percezione dei docenti su fattori e pratiche nelle strategie di inclusione | *Educational partnerships between Schools, Families, and Communities: Teachers' perceptions about factors and practices in inclusion strategies* 519
Silvia Ferrante, Guido Benvenuto, Irene Stanzione
4. Response to Intervention: un modello di intervento per l'inclusione che sviluppa le Soft skills degli insegnanti. Una ricerca nazionale nella scuola dell'infanzia | *Response to Intervention: an intervention model for inclusion*

- that develops the teachers soft skills. A national research in kindergarten* 531
Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti, Filippo Sapuppo, Marina Chiaro
5. Soft skills degli insegnanti e sviluppo della comprensione del testo. Una ricerca quasi sperimentale in classi con BES | *Teachers' soft skills and reading comprehension. A quasi-experimental study in classes including students with special educational needs* 545
Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo, Marta Pellegrini
6. Empatia inclusa. Progetto di ricerca-formazione per l'innovazione educativo-didattica in ottica inclusiva | *Empathy included. Research-training project for educational-didactic innovation from an inclusive perspective* 558
Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino, Giovanni Savia, Cristina Trovato, Daniela Torrisi
7. Le percezioni dei futuri insegnanti di sostegno di scuola secondaria di primo e secondo grado nei confronti della disabilità e dell'inclusione: un'indagine nel tirocinio indiretto all'Università di Palermo | *Future secondary school support teachers' perceptions about disability and inclusion: a survey in the indirect internship at the University of Palermo* 568
Leonarda Longo, Dorotea Rita Di Carlo
8. Progettazione del PEI e sviluppo delle Soft Skills | *The design of the IEP and the development of Soft Skills* 582
Marianna Piccioli
9. L'Adapted Physical Education e l'inclusione | *Adapted Physical Education and inclusion* 594
Gabriella Ferrara
10. Universal Design for Learning come cornice per l'insegnamento inclusivo. Un'indagine esplorativa tra i futuri docenti di sostegno | *Universal Design for Learning as a framework for inclusive teaching. An exploratory survey among future support teachers* 606
Maria Moscato, Francesca Pedone
11. "Das sind wir!". La narrazione come pratica di incontro dialogico, con me e l'altro | *«Das sind wir!». Storytelling as a practice of dialogical encounter, with me and the other* 621
Francesca Berti

Sessione 4: Valutazione

1. Promuovere consapevolezza per favorire il cambiamento: una ricerca empirica sulle concezioni valutative dei futuri insegnanti di scuola secondaria | *Promoting awareness to foster change: empirical research on prospective secondary school teachers' conceptions of assessment* 633
Andrea Ciani, Alessandra Rosa
2. Quali competenze trasversali per i professionisti dell'educazione? | *What soft skills for education professionals* 647
Concetta Ferrantino, Iolanda Sara Iannotta, Rosanna Tammaro

3. La promozione delle soft skills fra riflessività e autovalutazione nel processo di apprendimento. Uno studio esplorativo all'interno di un percorso di formazione all'imprenditorialità | *The promotion of soft skills between reflexivity and self-assessment in the learning process. An exploratory study inside an entrepreneurship training course* 658
Aurora Ricci, Elena Luppi
4. L'insegnamento della competenza finanziaria attraverso il cooperative learning in una scuola primaria: uno studio esplorativo basato su evidenze | *Teaching a financial competence through cooperative learning in a primary school: an explorative and evidence-based study* 673
Daniele Morselli, Giovanna Andreotti
5. Le declinazioni pratico-operative della valutazione nella scuola primaria | *The practical-operative aspects of assessment in primary school* 685
Rosa Vegliante, Sergio Miranda, Maria Grazia Santonicola
6. Quale valutazione? Una ricerca su pratiche e percezioni valutative dei docenti universitari italiani attraverso l'analisi dei Syllabi | *Which Assessment? Research on Italian university lecturers' assessment practices and perceptions through the analysis of Syllabi* 697
Beatrice Doria, Valentina Grior
7. Il feedback collettivo per promuovere competenze comunicativo-relazionali in un programma di e-learning sulla valutazione scolastica | *Collective feedback to promote communication and interpersonal skills in an e-learning program on school evaluation* 710
Sara Romiti, Francesco Fabbro, Eleonora Mattarelli
8. Valutare la comprensione del testo attraverso l'osservazione dell'interazione durante il lavoro a coppie | *Evaluating text comprehension through observation of interaction during working in pairs* 722
Agnese Vezzani
9. La valutazione come problema. La scuola primaria e la sfida del cambiamento | *Assessment as a problem. Primary school and the challenge of change* 734
Andrea Pintus, Lucia Scipione, Chiara Bertolini, Agnese Vezzani
10. Buone pratiche e strumenti di analisi per l'apprendimento, l'insegnamento e l'inclusione | *Best practices and tools of analysis for learning, teaching & inclusion* 747
Giuseppa Compagno, Lucia Maniscalco, Sabrina Salemi
11. Innovazione della scuola e soft skills, il punto di vista dei Dirigenti scolastici | *School innovation and soft skills, the School leaders' point of view* 759
Francesca Storai, Paola Nencioni, Valentina Toci
12. Disposizioni interiori, dispositivi valutativi e azione educativa | *Internal disposition, assessment dispositives, and educational action* 774
Vincenzo Bonazza, Andrea Giacomantonio
13. Sviluppo di una cultura collaborativa e soft skills | *Collaborative culture development and soft skills* 789
Ilaria Salvadori
14. La formazione dei docenti alla valutazione di variabili contestuali (clima di classe) e individuali (livelli di resilienza) per lo sviluppo delle compe-

tenze socio-emotive e di apprendimento dei discenti | *Teacher Training in the Assessment of Some Contextual and Individual Variables (Classroom Climate- Resilience Levels) for the Development of Learners' Socio-emotional and Learning Skills*

Valeria Biasi, Giusi Castellana, Conny De Vincenzo

803

Sessione 5: Orientamento

1. L'impatto dell'e-Service-Learning sulle soft skills e sull'orientamento in adolescenza all'interno dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento | *The role of the e-Service-Learning on soft skills and orientation in adolescence within the Transversal Competence and Orientation Pathways in high school* 817
Irene Culcasi, Claudia Russo, Maria Cinque
2. La scelta di effettuare interventi sulle strategie di apprendimento nell'orientamento universitario in itinere. L'elaborazione dei risultati di un intervento innovativo nell'ateneo bolognese | *The decision to carry out interventions on learning strategies in ongoing university guidance. The results elaboration of an innovative intervention at the University of Bologna.* 831
Massimo Marcuccio
3. Il ruolo delle soft skills per favorire il successo formativo nei percorsi di inserimento al lavoro: una indagine esplorativa | *The role of soft skills to foster educational success in job placement path: an exploratory survey* 853
Federica De Carlo
4. Promuovere le character skills per la transizione scuola-università: una ricerca-intervento internazionale | *Promoting character skills for the school-university transition: an international research-intervention* 867
Alessandro di Vita
5. Il PCTO come esperienza di promozione delle soft skills: il punto di vista di studenti e docenti | *PCTO as an educational experience to promote soft skills: the voice of students and teachers* 879
Franco Passalacqua, Michele Flammia, Patrizia Paciletti
6. Appunti sull'orientamento giovanile. A partire dalla pedagogia di Romano Guardini | *Notes about Youth Orientation. Starting from Romano Guardini's Pedagogy* 891
Simona Pizzimenti
7. Le competenze dell'insegnante di storia nella scuola primaria tra passato, presente e futuro | *The skills of the history teacher in primary school between past, present and future* 901
Livia Romano
8. Uno studio esplorativo sulle percezioni del contesto lavorativo e aspetti di professionalità degli insegnanti. | *An exploratory study of teachers' perceptions of work context and aspects of professionalism* 910
Emanuela Botta, Irene Stanzione
9. Lo sviluppo delle soft skills dei tutor all'università: bisogni e pratiche for-

- mative | *The development of tutors' soft skills at university: training needs and practices* 922
Roberta Bonelli, Angelica Bonin, Lorenza Da Re
10. Dall'orientamento transitorio all'orientamento generativo: una sfida educativa interculturale | *From the transitory guidance to the generative guidance: an intercultural educational challenge* 938
Fabio Alba
11. Aldo Visalberghi e la formazione dei maestri elementari: attualità di una proposta pedagogico-didattica | *Aldo Visalberghi and the training of elementary teachers: topicality of a pedagogical-didactic proposal* 947
Jessica Pasca
12. Il ruolo delle scuole nell'orientamento scolastico: il responsabile per l'orientamento in uscita | *The role of schools in school orientation: the person in charge of outgoing orientation* 956
Marta Cecalupo

Sessione 6: Pratiche didattiche tra riflessione e narrazione

1. I paradigmi scientifici della ricerca didattica | *Scientific paradigms of didactic research* 971
Giuseppe Zanniello
2. Il video per lo sviluppo delle competenze riflessive dei docenti | *The video for the development of teachers' reflective skills* 982
Paola Cortiana
3. Imparare a imparare tra metodi e soft skills. Un'indagine su pratiche didattiche | *Learning to Learn between methods and soft skills. Survey on teaching practices* 997
Lucia Scipione
4. EdenMed: innovazione sostenibile. Il modello Inquiry based Learning in educazione | *EdenMed: sustainable innovation. The Inquiry based Learning model in education* 1010
Lucia Maniscalco, Giuseppa Cappuccio
5. La discussione come strategia didattica: rappresentazioni, usi e finalità degli insegnanti | *Discussion as a teaching strategy: teachers' representations, practices and goals* 1022
Claudia Fredella, Serena Goracci, Paola Perucchini, Patrizia Sposetti, Giordana Spuznar, Luisa Zecca
6. Progettare la didattica attraverso la proposta della metodologia IDeAL: le parole dei docenti sul percorso di ricerca-formazione | *Didactic design with the IDeAL methodology: voices from the field on research in action from a training of in-service teachers* 1032
Jessica Niewint-Gori, Massimiliano Naldini, Sara Mori
7. Una settimana al museo: un percorso di ricerca-formazione tra scuola primaria e museo | *A week in the museum: a research-training combining primary school and museum* 1046
Laura Landi

8. La Philosophy for Children and Community come pratica didattica e sostegno educativo alla genitorialità | *Philosophy for Children and Community as teaching practice and educational parent training* 1059
Maria Vinciguerra
9. Il fantastico nelle narrazioni contemporanee per ragazzi. Un'ipotesi di lavoro a scuola | *The fantastic in contemporary narrations for young people. A working hypothesis in school* 1069
Monica Bertolo
10. Una lezione in aula per l'Educazione alla cittadinanza globale. Uno studio esplorativo-descrittivo in Italia e in Australia | *Global citizenship education in the classroom. An exploratory research in Italy and Australia* 1081
Federica Caccioppola
11. Immaginazione, apprendimento e didattica: fondamenti e sviluppi di Imaginative Education | *Imagination, learning and education: foundations and developments of Imaginative Education* 1095
Alessandro Gelmi
12. Picturebooks e narrazione nella scuola dell'infanzia: un'esperienza formativa con i futuri docenti di sostegno | *Picturebooks and storytelling in Kindergarten: an educational experience with future support teachers* 1111
Silvana Nicolosi
13. Sviluppo di competenze socio-emotive nella scuola post Covid: un'esperienza per docenti e studenti | *Development of socio-emotional skills in post-Covid school: an experience for teachers and students* 1121
Daniela Canfarotta
14. L'imparare a imparare nelle parole delle insegnanti della scuola dell'infanzia | *Learning to learn in the words of preschool teachers* 1136
Annamaria Gentile
15. Play4STEM - il gioco come dispositivo metodologico-didattico per promuovere le STEM e ridurre gli stereotipi di genere: primi risultati di un'esperienza | *Play4STEM: playing as a methodological/learning device to promote STEM and fight gender stereotypes – preliminary results of a case study* 1148
Chiara Bertolini, Mariangela Scarpini
16. Relazione scuola-famiglia: un'indagine sulle modalità comunicative e partecipative delle famiglie non autoctone | *School-family relationship: a survey on the communicative and participatory methods of non-indigenous families* 1163
Martina Albanese
17. Formare gli insegnanti alla discussione in classe: il Discussion Study | *Training teachers in classroom discussions: the Discussion Study* 1177
Chiara Bertolini, Andrea Zini, Laura Landi, Silvia Funghi

II.

La scelta di effettuare interventi sulle strategie di apprendimento nell'orientamento universitario in itinere. L'elaborazione dei risultati di un intervento innovativo nell'ateneo bolognese

The decision to carry out interventions on learning strategies in ongoing university guidance. The results elaboration of an innovative intervention at the University of Bologna

Massimo Marcuccio – *Università di Bologna*

Abstract

Nell'a.a. 2021/22 l'ateneo bolognese ha attivato in via sperimentale un intervento innovativo di orientamento in itinere rivolto agli studenti delle lauree triennali e ai relativi Consigli del Corsi di Studi (CdS). Avendo come riferimento il descrittore di Dublino relativo alle capacità di apprendimento (*learning skills*), l'intervento ha previsto, tra la varie attività, la somministrazione del Questionario di Percezione sulle Competenze Strategiche (QPCS) a 876 matricole iscritte a 13 CdS. Gli esiti del questionario sono stati dapprima restituiti in forma individualizzata agli studenti e poi utilizzati per progettare l'attivazione di percorsi laboratoriali di supporto allo sviluppo delle strategie di apprendimento. Infine, essi sono stati rielaborati in modo tale da poter essere utilizzati all'interno del processo decisionale riguardante sia l'opportunità di progettare tali percorsi formativi sia le caratteristiche da dare ad essi in relazione ai diversi CdS. La comparazione tra i CdS degli indici di deflazione dei fattori del QPCS ha consentito di supportare la proposta di continuare la realizzazione di interventi formativi sulle strategie di apprendimento in modo trasversale ai diversi CdS.

In the academic year 2021/22, the University of Bologna has activated, on an explorative basis, an innovative ongoing guidance intervention aimed at the first-year students and the relative Courses of Studies (CDS) Boards. Inspired by the Dublin descriptor relating to learning skills, the intervention included, among

other activities, the administration of the Perception Questionnaire on Strategic Competences (QPCS) to 876 first-year students enrolled in 13 CDS. The questionnaire results were first returned in an individualized form to the students and then used to plan the activation of laboratories to support the development of learning strategies. Finally, we helpfully elaborated results to be used within the decision-making process regarding the opportunity to redesign the laboratories and the characteristics to be given to them concerning the different CDS. Comparing the deflation index of the QPCS factors among the CdS supported the proposal to continue the implementation of interventions on learning strategies in a transversal way to the different CDSs.

Parole chiave: strategie di apprendimento, processi decisionali, orientamento, analisi dei dati

Keywords: learning strategies, decision-making, guidance, data analysis

1. Introduzione: cenni sul contesto dell'orientamento all'università

L'inizio degli anni '90¹ segna per l'organizzazione del sistema universitario italiano un momento fondamentale in relazione alla natura costitutiva delle

- 1 Non vi è qui lo spazio per ricostruire una “storia” dell'*orientamento in itinere* nel contesto universitario. Anche le normative che abbiamo qui riportato sono funzionali solo a delimitare, in generale, il contesto entro cui è stata realizzata la “sperimentazione” rispetto alla quale è stata sviluppata la riflessione contenuta nel presente contributo. A integrazione di quanto già detto, ci limitiamo solo a segnalare che un momento particolare di sviluppo della *riflessione pedagogica* sull'orientamento – relativamente, però, al contesto scolastico – vi è stato all'inizio degli anni '70 del XX secolo in concomitanza con l'emanazione di due circolari del Ministero della Pubblica Istruzione (n. 281/1969 e n. 248/1971 ove si faceva riferimento ai «centri di orientamento») e del D.P.R. n. 416/1974 con cui venivano affidati al Distretto Scolastico «i servizi di orientamento scolastico e professionale». Sono di questi anni le pubblicazioni di De Bartolomeis (1974), Scurati (1974), Zanniello (1979). Quest'ultimo, avvierà successivamente un'importante ricerca empirica con questionario rivolta agli studenti delle scuole medie siciliane da cui è scaturita una delle prime proposte strutturate di intervento orientativo in contesto scolastico (Zanniello, 1987).

attività di orientamento e di tutorato intese come misure di supporto a sostegno degli studenti universitari durante la vita accademica². Infatti, con la Legge 341/1990 gli statuti delle università debbono prevedere «*corsi di orientamento* degli studenti [...] per l'iscrizione agli studi universitari e per la elaborazione dei piani di studio, nonché per l'iscrizione ai corsi post-laurea» (art. 6, c. 1,6). Le attività di orientamento sono legate anche all'istituzione del «tutorato» che è «finalizzato ad *orientare* ed assistere gli studenti lungo tutto il corso di studi, a renderli attivamente partecipi del processo formativo, a rimuovere gli ostacoli ad una proficua frequenza dei corsi, anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini e alle esigenze dei singoli» (art. 13, cc. 2-3).

Il 1997 può essere assunta come un secondo momento importante della storia recente delle attività di orientamento nel contesto universitario. In quell'anno, infatti, appare, dapprima il documento intitolato *L'orientamento nelle scuole e nelle università* ed elaborato dal Gruppo consultivo informale MURST-MPI sull'orientamento e pubblicato il 29 aprile 1997. In queste pagine, vengono sanciti, tra gli altri, due principi importanti per l'attività di orientamento in contesto universitario, in relazione anche all'*orientamento in itinere*: 1) il primo riguarda l'«accoglienza» e la «socializzazione»; 2) il secondo, invece, è relativo alla responsabilità orientativa dei docenti e ai «servizi di orientamento»³.

Un'ulteriore data importante è il 2009, quando il MIUR trasmette, con Circolare Ministeriale n. 43 del 15 aprile 2009, il documento denominato *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Orientamento scolastico, universitario e professionale* (MIUR, 2009)⁴ ove si affermava che l'«orientamento è un processo associato alla crescita della persona in contesti sociali, formativi e lavorativi» e in quanto tale «è un diritto del cittadino». Si aggiunge inoltre che, «per quanto riguarda, in particolare, il sistema universitario, [assume] un'importanza cruciale [...] l'attività di *tutorato orientativo in itinere*, finalizzato a ridurre dispersione e

2 Tralasciamo intenzionalmente in questa sede i riferimenti al contest europeo e internazionale entro il quale si è sviluppato il percorso dell'orientamento universitario in Italia. Ci limitiamo qui a citare solo il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* (Commissione delle Comunità Europee, 2000).

3 A tale documento farà seguito, pochi mesi dopo, il Decreto ministeriale 21 luglio 1997, n. 245 *Regolamento recante norme in materia di accessi all'istruzione universitaria e di connesse attività di orientamento* e la *Direttiva sull'orientamento delle studentesse e degli studenti* (Direttiva 487/1997).

4 Si tratta di un documento elaborato a cura di Speranzina Ferraro, coordinatrice del *Gruppo Tecnico Scientifico per l'orientamento* istituito presso il Ministero con Decreto dipartimentale n. 40/2008.

rischi di insuccesso durante il percorso universitario e, soprattutto, durante il primo anno di corso, sia attraverso interventi di *tutorato* che attraverso esperienze di *educazione fra pari*» (p. 8; il corsivo è nostro)⁵.

È entro questo quadro culturale e normativo che la progettazione di interventi di *orientamento in itinere* ha iniziato a costituire un particolare ambito della didattica universitaria assumendo sempre più rilevanza *pedagogica, istituzionale e organizzativa* per rispondere all'esigenza sociale di estendere la partecipazione dei giovani ai percorsi universitari supportandoli, nel contempo, a una scelta consapevole e a una permanenza positiva all'interno di tali percorsi. Da qui la necessità di progettare adeguati dispositivi di supporto orientativo sia in ingresso, collaborando con gli istituti scolastici medi superiori del territorio, sia *in itinere* a partire dal momento dell'iscrizione e lungo tutto il percorso universitario.

A seguito di queste indicazioni culturali e normative, molteplici sono stati i dispositivi innovativi di orientamento *in itinere* attivati negli atenei nazionali (ad es., Giovannini, 2017; Lo Iodice, Dato, 2017; Da Re, 2018; Marcuccio et al., 2020).

Quello che presentiamo di seguito è un contributo di ricerca che si colloca all'interno di un percorso di orientamento *in itinere* innovativo attivato nell'ateneo bolognese nell'a.a. 2021/22. L'obiettivo dello scritto è proporre una particolare *elaborazione di dati* affinché questi possano essere assunti all'interno di un processo decisionale circa la scelta di continuare o meno l'attività di orientamento *in itinere* dopo la fase "sperimentale". L'utilità di tale del processo di elaborazione risiede nel fatto che essa sembra tenere conto in modo più accurato degli "stili di risposta" degli studenti.

2. Il progetto di orientamento in itinere nell'ateneo bolognese

Il Servizio Orientamento dell'Università di Bologna, nell'a.a. 2021/22 ha chiesto al Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Ber-

5 Alcuni anni dopo, con la Nota prot. 4232/2014, il MIUR (2014) trasmette le *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente* dirette alle scuole di ogni ordine e grado in cui l'orientamento è riconosciuto come un «diritto permanente di ogni persona, che si esercita in forme e modalità diverse e specifiche a seconda dei bisogni, dei contesti e delle situazioni» (p. 2). I riferimenti culturali e linguistici del documento si differenziano alquanto dal precedente documento del 2009. Purtroppo non vi è qui lo spazio per argomentare in modo articolato questo aspetto a nostro avviso rilevante che documenta un cambiamento fondamentale intercorso nell'ambito della cultura dell'orientamento.

tin” di progettare e realizzare in via “sperimentale” un intervento di orientamento in itinere capace di integrare alcune esperienze già avviate da alcuni anni, autonomamente e indipendentemente l’una dall’altra, da due gruppi di ricerca coordinati da due docenti afferenti al Dipartimento: la prima, realizzata nell’ambito del Piano Lauree Scientifiche (PLS) e avviata, con il co-coordinamento dello scrivente, già dal 2019, all’interno dei Dipartimenti di Chimica «Giacomo Ciamician» e di Chimica Industriale «Toso Montanari» (Marcuccio et al., 2020)⁶; la seconda, attivata nell’ambito del Piano di Orientamento e Tutorato (POT), nel 2021, all’interno del Dipartimento di Scienze e Tecnologie Agro-alimentari e coordinata da una docente di psicologia del lavoro e delle organizzazioni. L’obiettivo generale era di mettere a sistema un dispositivo di orientamento in itinere articolato su un triennio da proporre inizialmente alle matricole di un campione di Corsi di studi (CdS) in vista della sua estensione alle matricole di tutto l’ateneo.

Il primo anno del percorso triennale progettato (Fig. 1) – quello realizzato nell’a.a. 2021/22 – prevedeva lo sviluppo di *due momenti* strutturati entrambi con la medesima sequenza di fasi: rilevazione della situazione di partenza mediante la somministrazione di un questionario; restituzione dei risultati; attivazione, a cura di un tutor, di interventi laboratoriali in relazione ai risultati ottenuti.

Il *primo momento* del primo anno riguardava, nello specifico, un intervento sulle competenze strategiche per l’apprendimento e lo studio ed è stato realizzato dal gruppo di ricerca di area pedagogica; il *secondo momento*, invece, era relativo ai fattori che incidono sull’abbandono universitario lungo l’arco di tutto il percorso universitario ed era gestito dal gruppo di ricerca di area psicologica.

6 Il percorso ha dato continuità a un lavoro di ricerca che Andrea Giacomantonio e Daniela Robasto avevano avviato nel 2018 insieme ai colleghi del Dipartimento di Chimica dell’Università di Parma e di Bologna (Sansone et al., 2018).

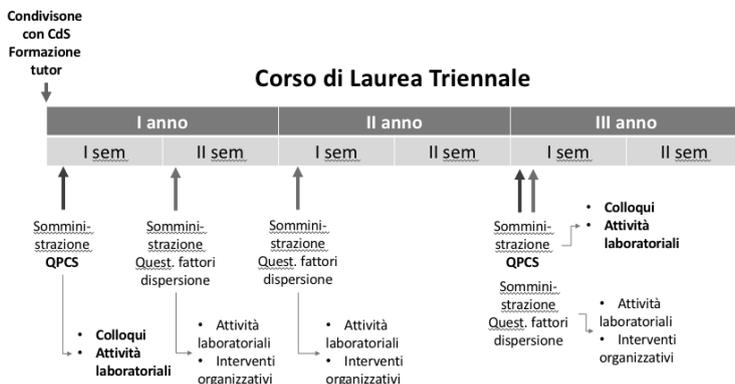


Fig.1. La struttura del percorso di orientamento in itinere

Di seguito, la nostra riflessione si focalizzerà solo sul *primo momento* del primo anno del progetto, quello relativo alle strategie di apprendimento e di studio che – in una prospettiva di valutazione e nel contempo di rilancio in vista del futuro post-laurea – sarà riproposto all’inizio del terzo anno.

3. Il quadro teorico del *primo momento* del progetto di orientamento in itinere

Gorelli (2009) afferma che «quasi tutti gli atenei distinguono i servizi per l’orientamento in tre aree dedicate a tre tipologie di studenti: *a.* Orientamento per studenti non ancora iscritti all’università, ossia “in entrata”, [...]; *b.* Orientamento “in itinere”, cioè rivolto agli studenti iscritti all’ateneo; *c.* Orientamento “in uscita”, per neo-laureati» (p. 214). Tuttavia, l’espressione linguistica *orientamento in itinere* – e il corrispondente concetto – sono oggetto di dibattito nella letteratura di settore ove emergono posizioni non omogenee. Ad esempio, insieme all’espressione linguistica *orientamento*, quella più diffusa, troviamo anche i termini *accompagnamento* (Isfol, 2005), *tutoring* o *coaching* (Boncori, Boncori, 2002), *accoglienza* (Serino, 2011). Pure a proposito dell’espressione utilizzata per indicare la “collocazione temporale” di questa forma di intervento non esistono espressioni linguistiche comuni. Infatti, troviamo «orientamento in itinere» (Arcuri, Soresi, 1997; Perucca, 2003; Gorelli, 2009; Fagioli, 2019), «orientamento diacronico-formativo» (Domenici, 1998), «orientamento durante l’univer-

sità» (Boncori, Boncori, 2002), «orientamento iniziale e in itinere» (Tammaro et al., 2020), «orientamento iniziale» (Pensieri et al., 2021)⁷.

I *destinatari* degli interventi di orientamento sembrano essere – in molti contributi – gli studenti «già immatricolati che, per qualche ragione, hanno incontrato delle difficoltà durante il loro percorso di studi» (Fagioli, 2019, p. 59). E la conseguente finalità dell'intervento viene individuata nel «ridurre i rischi di insuccesso» e consentire la «ripresa degli studi in vista del conseguimento della diploma di laurea» (p. 59) oppure di «contrastare la dispersione universitaria (Isfol, 2005). A questo proposito possiamo parlare di *funzione preventiva* dell'orientamento in itinere.

In altri casi, invece, il destinatario delle attività di orientamento in itinere è qualsiasi studente che, «entrato nel mondo universitario, dovrebbe essere monitorato e opportunamente istruito per meglio districarsi nel mondo delle attività curriculari ed extracurriculari. A questa fase che comporta una attività di *orientamento in itinere* corrisponde l'istituto del *tutorato*» (Arcuri, & Soresi, p. 37; il corsivo è nostro). In questo caso, invece, viene privilegiata una funzione di *socializzazione* al contesto universitario.

Sembra configurarsi, infine, una terza funzione dell'orientamento, quella *formativa*. In questo caso l'orientamento è costituito da «interventi volti ad avviare rispettivamente altri o se stessi a scelte e decisioni, attività e simili, congruenti con i vincoli del contesto, in senso stretto e lato, e con gli interessi, le attitudini, il progetto di vita più o meno abbozzato dell'orientando» (Domenici, 1998, p. 12). Orientare e orientarsi potrebbero così assumere quella «valenza *formativa* in grado di far percepire a ciascuno la posizione spazio-temporale della propria individualità, compresa la collocazione del proprio progetto di vita, in uno scenario sociale locale, nazionale e persino planetario, piuttosto definito, anche se mutevole» (Domenici, 1998, p. 47; il corsivo è nostro)» Sulla medesima linea, si afferma che l'orientamento si «propone di mettere il soggetto in grado di prendere decisioni “adeguate” e “da persona libera” in materia di scelte accademiche e professionali» (Boncori, Boncori, 2002, p. 13). In questo caso, i momenti di orientamento «sono moltissimi e non sempre chiaramente e nettamente identificati come spazi esplicitamente dedicati all'orientamento» (p. 14).

7 Boncori e Boncori (2002, p. 252) affermano che «se gl'interventi si limitano alla componente informativa è dubbio che si possano chiamare “orientativi” ed è comunque dubbio che siano efficaci ai fini della permanenza degli studenti nel corso prescelto fino alla sua conclusione» (Boncori, Boncori, 2002, p. 252).

Per quanto riguarda l'intervento che abbiamo messo a punto nell'ateneo bolognese, va sottolineato che il progetto complessivo triennale può essere denominato opportunamente come *orientamento in itinere* – ossia intervento rivolto agli studenti dal momento dall'immatricolazione al momento del conseguimento del diploma di laurea – sebbene il preciso momento del progettato qui preso in esame si collochi propriamente sia nella *fase iniziale* del percorso di studio degli studenti sia durante (*in itinere*) il percorso (all'inizio del III anno)⁸. Questo implica che potrebbe essere più opportuno riconsiderare la denominazione dei diversi momenti dell'intervento orientativo in modo da individuare in modo più efficace le specificità dell'intervento determinate dai bisogni degli studenti. In tal senso parlare di *orientamento iniziale* per distinguerlo dall'*orientamento in itinere* potrebbe essere pienamente giustificabile, così come considerare l'*orientamento in uscita* rivolto non solo ai neo-laureati ma anche agli studenti dell'ultimo semestre dell'ultimo anno.

I *destinatari* che abbiamo individuato per il nostro intervento sono tutti gli studenti iscritti al primo anno indistintamente. A tutti è stato somministrato il QPCS; a tutti sono stati restituiti i risultati; a tutti, *soprattutto*, è stata fatta la proposta di partecipare alle attività laboratoriali. Questo per cercare di attuare un modello di orientamento che fosse «nel contempo *scientificamente fondato e democraticamente accettabile*, in grado cioè di promuovere e valorizzare, su una comune base conoscitiva, interessi e attitudini, di trasformare perciò le iniziali differenze interindividuali e intraindividuali da fattori di discriminazione negativa in elementi di ricchezza individuale e sociale» (Domenici, 1998, p. 47; il corsivo è nostro).

Un'*ulteriore scelta* di fondo è stata quella di considerare l'intervento in stretta connessione con il *curriculum universitario* avendo come riferimento un modello di intervento non tanto da «giustapporre» o «aggiungere» alle attività didattiche quanto da «integrarsi al più generale processo di formazione poiché questo si rivela ormai come il principale fattore orientativo» (Domenici, 1998, p. 48; il corsivo è nostro).

Per quanto riguarda l'attività tutoriale/laboratoriale⁹, abbiamo assunto

- 8 Questa impostazione risponde al criterio declinato da Domenici (1998, p. 48): «Un modello di orientamento condivisibile dovrebbe pertanto prevedere una serie di interventi progressivi, cioè lungo l'asse del tempo, perciò diacronici o longitudinali, capaci di portare ad integrazione almeno alcuni elementi strategici o fattori cruciali nella determinazione degli effetti desiderati (pieno sviluppo delle capacità potenziali in soggetti capaci di autoorientarsi)».
- 9 Le attività di tutorato sono state realizzate da Claudia Bevilacqua e Maria Elena Tassinari in collaborazione con Sofia Torresani.

la definizione di tutorato proposta da Bourdeau & Grandbastien (2010, p. 124) – «interazione educativa volta alla personalizzazione del processo di insegnamento / apprendimento» – perché nella sua essenzialità è in grado di sussumere la complessità delle diverse forme di tutorato, tra cui l'interazione tra soggetto in apprendimento sia con soli dispositivi informatizzati, sia con sole persone, sia con entrambi.

Infine, l'elemento teorico che ha fatto da sfondo a tutto l'intervento è stata l'idea di un'università in cui le principali *quattro funzioni* (trasmissione critica della scienza; formazione alla ricerca; estensione della cultura; formazione professionale a livello medio/alto) a cui sta assolvendo nell'attuale momento storico – sebbene spesso in forma conflittuale (Boncori, Boncori, 2002; Perucca, 2003) – possano trovare un *bilanciamento* e possano, inoltre, essere rese esplicite anche agli studenti in ragione delle forti implicazioni sulla loro capacità di decodificare le diverse “spinte” presenti nel contesto universitario in relazione alle proprie aspettative.

4. Le abilità di apprendimento e i Descrittori di Dublino

Come abbiamo visto sopra, una scelta di fondo del progetto di orientamento in itinere dell'ateneo bolognese è stata quella di individuare nelle strategie di apprendimento un aspetto fondamentale del *momento iniziale* dell'orientamento in itinere¹⁰. Per rispondere alla domanda circa cosa potesse favorire e supportare la scelta di prendere parte a un percorso universitario e di permanervi, ci si è subito focalizzati sull'area di competenza che è trasversale a tutti i percorsi di studi e che costituisce il “nucleo” dell'essere studenti all'università – il “mestiere” dello studente – ossia l'attività di apprendimento e di studio. Una tale area di attività, infatti, sebbene in parte sviluppata durante gli anni di scuola primaria e secondaria, richiede una rivisitazione e un ri-adattamento alle richieste di un contesto di studio che per molti aspetti si presenta come *nuovo* rispetto al percorso medio superiore¹¹.

10 Si tratta di quel tipo di intervento di orientamento che Zanniello (1979) – con una terminologia che risente del momento storico in cui è stata scritta e del contesto, quello scolastico, a cui era destinato il volume – denominava «orientamento scolastico» ossia «quella parte dei servizi di orientamento educativo mediante i quali si aiutano gli alunni a risolvere i loro problemi di studio» (p. 7).

11 Questo significa che il concetto di “percorso di orientamento in itinere” non è stato concepito solo come una iniziale rivisitazione della scelta fatta ma anche come un prioritario intervento teso a fornire gli strumenti trasversali per sostenere tale scelta (Domenici, 1999).

Alla luce di questi assunti, la progettazione del primo momento del percorso di orientamento in itinere è stata guidata *anche* dal riferimento alle abilità di apprendimento (*learning skills*) in quanto uno dei cinque tipi di apprendimento previsti dai Descrittori di Dublino che gli studenti devono dimostrare di aver acquisito per conseguire un titolo di studio universitario. In questo modo si è voluto integrare la proposta di attività orientativa all'interno del curriculum universitario.

A partire da questi presupposti, un'attività del primo momento dell'intervento di orientamento in itinere ha previsto la somministrazione del QPCS (Bay et al., 2010; Pellerey et al., 2013) a 876 matricole iscritte a 13 Corsi di studi con l'intento di utilizzare i dati sia per una restituzione individualizzata agli studenti sia per la progettazione e attivazione di attività laboratoriali. Tuttavia, a fianco di queste attività, gli esiti del questionario sono stati rielaborati affinché potessero essere utilizzati, a livello di ateneo, *anche* per decidere se, quali e in che modo riprogettare interventi formativi a supporto dello sviluppo delle abilità di apprendimento.

5. Il modello di processo decisionale

Il processo di elaborazione dei risultati del QPCS è stato effettuato all'interno di un modello di processo decisionale in ambito educativo che abbiamo assunto da Lai & Schildkamp (2013) (Fig. 2)¹².

12 Va precisato che il modello di Lai e Schildkamp (2013), sebbene messo a punto in relazione contesto scolastico, è stato scelto perché in esso abbiamo individuato un livello di generalità tale da consentire un utilizzo anche in contest universitari.

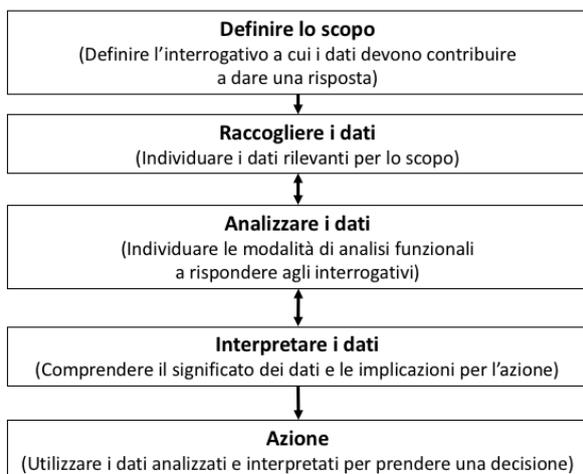


Fig. 2. La struttura del modello di processo decisionale
 Fonte: Lai & Schildkamp (2013, p. 16). Nostra traduzione

Gli interrogativi guida che esprimevano il problema che si intendeva indagare erano i seguenti: è opportuno o meno, all'interno di un intervento di orientamento in itinere, attivare un percorso formativo per favorire lo sviluppo delle strategie di apprendimento? Se sì, quali sono i fattori che dovrebbero guidarne un'eventuale "personalizzazione"? Si tratta di interrogativi che precedono la scelta circa "quale" intervento risulti più *efficace*. Per questo motivo possiamo affermare che il modello di processo decisionale si colloca nel filone del *data-based decision making* (Schildkamp et al., 2013) piuttosto che in quello dell' *evidence based education* (Calvani, 2011; Vivanet, Pellegrini, 2018). In ogni caso, vi è sempre la consapevolezza che, anche in questa prospettiva, le risposte che possono essere fornite agli interrogativi sopra presentati costituiscono una «conoscenza» sempre e solo con «valore probabilistico» e che sarà «più o meno affidabile "sotto determinate circostanze"» (Calvani, 2011, pp. 78-79).

Il primo aspetto fondamentale del modello è una definizione ampia di «dato» tale da includere «ogni informazione rilevante relativa circa gli studenti, i genitori, le scuole e gli insegnanti che derivano da metodi di analisi sia qualitativi che quantitativi» (Lai, Schildkamp, 2013, p. 10). Le *fonti* da cui possono essere attinti i dati sono molteplici e includono i dati di *contesto*, *input*, *processo* ed *esiti*.

Un *secondo aspetto* importante è la distinzione tra *trasformazione* – denominata *analisi* – e *interpretazione* dei dati raccolti. Entrambi questi due

momenti sono fondamentali affinché i dati «siano significativi (*meaningful*) e rilevanti per coloro che li usano» (Lai, Schildkamp, 2013, p. 15). In tal senso viene riaffermato che l'analisi e l'interpretazione dei dati non è un'applicazione meccanica di procedure risolutive (Trincherò, 2013) in quanto strettamente funzionale agli scopi che si intendono raggiungere.

Un ultimo elemento fondamentale è quello dell'*uso* dei dati. Il modello prevede un uso *strumentale* – ossia per scegliere un'azione da compiere – che «spesso è difficile da raggiungere e può richiedere tempo»; e un uso *concettuale* – influenza sulle concezioni e convinzioni dei soggetti – che, sebbene agisca solo indirettamente e nel tempo sull'azione dei soggetti, è quello che si realizza per primo (Lai, Schildkamp, 2013, p. 19)¹³.

Nel paragrafo successivo illustreremo quali scelte sono state fatte in relazione al momento dell'analisi dei dati raccolti con il QPCS.

6. Il QPCS: il costrutto di *competenza strategica* e l'uso dei risultati

Alcune precisazioni circa il QPCS sono necessarie per comprendere alcuni elementi della riflessione che seguirà. Il QPCS è un *questionario di autovalutazione* che misura le «competenze strategiche nello studio e nel lavoro» (Pellerey et al., 2013). Secondo Pellerey le *competenze strategiche* sono «collegate con la capacità di autodirigere [...] la propria attività sia di apprendimento professionale, sia di lavoro». Il concetto di *autodirezione* sussume i concetti di *autodeterminazione* e di *autoregolazione* (Pellerey, 2006). L'autodeterminazione si colloca sul «piano del controllo di tipo “strategico”»; l'autoregolazione, invece, su un «livello “tattico”». Le *competenze strategiche* rese oggetto di autovalutazione nel QPCS «si riferiscono proprio alla capacità di *dirigere se stessi* nell'apprendere e lavorare» (Pellerey, 2007, p. 168: il corsivo è nostro)¹⁴.

13 Su quest'ultimo punto sono molto strette le affinità con il modello di Johnson (1998) che, per questo motivo, abbiamo assunto – con alcuni adattamenti – insieme al modello di Christie (2007) per integrare alcuni aspetti di dettaglio del modello di Lai e Schildkamp (2013).

14 Pellerey riferisce, dapprima, la qualificazione di *strategica* alla sola dimensione dell'autodeterminazione – una delle due dimensioni dell'autodirezione – per poi considerare le competenze *strategiche* come riconducibili all'autodirezione nel suo complesso. Va precisato inoltre che in un altro contributo, Pellerey parla di *competenza strategica* – al singolare e non al plurale – come una «capacità di autoregolazione» (Pellerey, Grzadziel, 2013, p. 13).

La struttura fattoriale dello strumento è stata validata empiricamente (Bay et al., 2010) e nella versione definitiva lo strumento è composto da 55 item articolati in sei fattori così denominati:

- *competenza strategica* nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento (10 item)
- *competenza strategica* nel gestire forme accentuate di ansietà (11 item)
- *competenza strategica* nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione (10 item)
- *competenza strategica* di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi (10 item)
- *competenza strategica* nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa (6 item)
- *competenza strategica* in ambito motivazionale (percezione di competenza) (8 item).

La scale di risposta, nella prima parte del questionario, prevedono quattro livelli di frequenza e nella seconda parte, quattro livelli di accordo.

Il QPCS è stato messo a punto per essere usato come strumento di tipo *formativo* al termine del percorso di studio medio superiore¹⁵ con lo scopo di promuovere la consapevolezza degli studenti e degli insegnanti «su alcuni aspetti dei processi formativi che spesso vengono sottovalutati, o almeno non adeguatamente messi in risalto» (Bay et al., 2010, p. 11). Molteplici sono le dichiarazioni esplicite a questo proposito sia da parte degli autori (ad es., Bay et al., 2010, p. 226) che da chi ne ha promosso l'utilizzo anche in contesto universitario (ad es., Margottini, 2017)¹⁶. I risultati dello strumento, tuttavia, possono essere utilizzati anche dal punto di vista organizzativo e istituzionale (Bay et al., 2010, p. 226)». Viene invece escluso, invece, un uso predittivo dei risultati del QPCS sugli esiti scolastici (Bay et al., 2010, p. 78).

Gli autori del QPCS affermano che «al fine poi di favorire un uso diffuso e agevole del questionario sarebbe utile non solo renderlo facilmente applicabile mediante una somministrazione e correzione on-line, bensì anche offrire, sempre a distanza, indicazioni e suggerimenti per impostare l'azione educativa dei formatori e quella autoformativa degli allievi» (Bay et al., 2010, p. 20). Tuttavia, diversamente dagli autori del questionario, abbiamo deciso di non informatizzare – al momento – la restituzione dei

15 È per questo motivo che ne stato proposto l'utilizzo anche in ingresso del percorso universitario.

16 In tal modo viene esclusa la funzione clinico/diagnostica.

risultati agli studenti così come viene fatto, ad esempio, all'interno della piattaforma online *CompetenzeStrategiche.it* (www.competenze-strategiche.it). Questo perché riteniamo che debba essere ancora adeguatamente indagato il rischio sia di una interpretazione distorta dei risultati sia dell'attivazione di processi di auto-stigmatizzazione (Giacomantonio, 2013; Gök et al., 2020; Pang et al., 2020)¹⁷.

Nell'*ambito della ricerca in educazione* l'uso che è stato fatto degli esiti del QPCS è, invece, riconducibile principalmente a due aree: 1) individuare associazioni tra le competenze strategiche e le scale di altri questionari (ad es., Margottini, 2018; Robasto, 2020; De Blasis, 2020); 2) individuare associazioni tra le scale del QPCS e variabili socio-anagrafiche e di apprendimento degli studenti (Marcuccio et al., 2020; Di Vita, 2021). L'utilizzo effettuato, invece, nel nostro caso è stato *anche* quello di fornire un supporto ai processi decisionali a livello organizzativo e non solo a livello formativo. Un tale uso, come abbiamo visto, è tra quelli previsti anche dagli autori stessi del questionario.

7. Le procedure di raccolta e analisi dei dati e i primi risultati

Una prima attività dell'intervento qui preso in esame ha previsto la somministrazione del QPCS a 876 matricole iscritte a 13 CdS triennali (Tab. 1). La somministrazione online del QPCS – avvenuta nel periodo 28 ottobre-10 dicembre 2021 – è stata effettuata, durante un'ora di lezione, sotto la guida di tutor del servizio orientamento adeguatamente formati a tal scopo.

<i>CdS Triennale</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Cds_01	66	7,5
Cds_02	132	15,1
Cds_03	188	21,5
Cds_04	57	6,5
Cds_05	61	7,0
Cds_06	93	10,6

17 Anche se i risultati non vengono resi disponibili online agli studenti – prevenendo così un processo di autostigmatizzazione *diretta* – può verificarsi il fenomeno della auto/etero stigmatizzazione *indiretta* nel momento in cui gli interventi di tutorato/supporto di orientamento in itinere vengono proposti *solo* agli studenti con un profilo *critico*.

Cds_07	54	6,2
Cds_08	39	4,5
Cds_09	86	9,8
Cds_10	29	3,3
Cds_11	31	3,5
Cds_12	16	1,8
Cds_13	24	2,7
<i>Totale</i>	<i>876</i>	<i>100,0</i>

Tab.1. La numerosità del campione per CdS (valore assoluto e percentuale)

Le principali domande che abbiamo assunto come guida per predisporre le analisi sono state le seguenti: 1) è opportuno progettare interventi formativi nell’ambito delle competenze strategiche; 2) è opportuno intervenire in egual modo in tutti i CdS?.

Per offrire dati utili a rispondere al primo quesito abbiamo scelto di utilizzare una procedura di *deflazione* (Marradi, 1987, p. 58; Corbetta et al., 2001, pp. 86-89) che viene suggerita quando si intende tenere sotto controllo gli “stili di risposta” dei soggetti rispondenti al questionario.

La procedura di calcolo prevede che per ciascun *caso* – e non per ciascuna variabile – venga utilizzata la seguente formula:

$$\frac{\text{punteggio originario (sul singolo item)} - \text{punteggio medio (di tutte le risposte al questionario)}}{\text{deviazione standard}}$$

Dopo aver effettuato questa operazione, abbiamo proceduto a calcolare, per ciascun caso, un *punteggio complessivo* relativo a ciascuna scala del questionario che abbiamo denominato *indice di deflazione*. Il significato concettuale di tale indice è il grado di percezione di competenza «aggiuntivo» rispetto alle altre scale (Corbetta, et al., 2001, p. 100) espresso da ciascun soggetto. Questo significa che più l’*indice di deflazione* è *positivo* più il soggetto ha espresso una percezione di efficacia *maggiormente positiva* rispetto alla percezione relativa alle altre competenze. Al contrario, più l’*indice di deflazione* è *negativo* più significa che il soggetto ha espresso una percezione di efficacia *maggiormente negativa* rispetto alla percezione relativa alle altre competenze.

In tal modo, si ottiene, per ciascuna scala del QPCS, una distribuzione dell’*indice di deflazione* divisa in tre parti: una parte con valori negativi; una parte con valore pari a 0; una parte con valori positivi (Tab. 2).

<i>Competenza strategica</i>	<i>Indice di deflazione</i>			<i>Totale</i>
	Valore < 0	Valore = 0	Valore > 0	
CS1_Collaborare con altri nel lavoro e nello apprendimento	332	2	542	876
CS2r_Gestire forme accentuate di ansietà	501	13	362	876
CS3_Gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento	225	7	644	876
CS4_Gestire processi riflessivi	314	8	554	876
CS5_Dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	599	4	273	876
CS6_Percezione di competenza	630	5	241	876

Tab. 2. Rispondenti al questionario per indice di deflazione (valore assoluto)

Per riuscire a discriminare all'interno dei gruppi i soggetti che hanno dichiarato un maggior grado di percezione di competenza aggiuntivo "critico", abbiamo calcolato, all'interno della parte della distribuzione negativa dell'indice di deflazione, il valore della *media* così da individuare il numero dei soggetti che, ponendosi al di sotto di tale valore, avevano dichiarato con maggiore intensità un grado aggiuntivo di percezione di competenza negativa rispetto alle altre scale. Nella Tab. 3 riportiamo gli esiti di questa procedura di calcolo mentre nella Tab. 4 riportiamo i dati distribuiti per CdS.

<i>Competenza strategica</i>	<i>Valore della media della distribuzione dei soli valori negativi dell'indice di deflazione</i>	<i>Numero di soggetti con valori negativi dell'indice di deflazione al di sotto del valore medio</i>	<i>Percentuale sul totale dei rispondenti (N=876)</i>
CS1_Collaborare con altri nel lavoro e nello apprendimento	- 4,8917	148	16,9%
CS2r_Gestire forme accentuate di ansietà	- 5,4025	231	26,4%
CS3_Gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento	- 2,4973	91	10,4%
CS4_Gestire processi riflessivi	- 3,6104	136	15,5%

CS5_Dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa	- 4,2326	274	31,3%
CS6_Percezione di competenza	-3,8699	297	33,9%

Tab. 3. Rispondenti al questionario con indice di deflazione “critico” (valore assoluto e percentuale)

<i>CdS Triennali</i>	<i>CS1 Collaborare con altri nel lavoro e nello</i>	<i>CS2r Gestire forme accentuate di ansietà</i>	<i>CS3 Gestire se stessi nel lavoro e nello apprendimento (autoregolazione e volizione)</i>	<i>CS4 Gestire processi riflessivi</i>	<i>CS5 Dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e</i>	<i>CS6 Percezione di competenza</i>	<i>Totale rispondenti (v.a.)</i>
Cds_01	21,2	28,8	10,6	9,1	22,7	34,8	66
Cds_02	18,9	25,8	9,8	15,9	30,3	18,2	132
Cds_03	16,5	27,1	7,4	11,7	40,4	47,3	188
Cds_04	22,8	26,3	5,3	17,5	31,6	22,8	57
Cds_05	18,0	16,4	6,6	14,8	39,3	37,7	61
Cds_06	16,1	22,6	15,1	12,9	26,9	33,3	93
Cds_07	5,6	29,6	20,4	16,7	37,0	33,3	54
Cds_08	15,4	30,8	12,8	23,1	28,2	23,1	39
Cds_09	18,6	23,3	12,8	18,6	19,8	36,0	86
Cds_10	13,8	41,4	6,9	17,2	24,1	34,5	29
Cds_11	6,5	29,0	12,9	22,6	35,5	38,7	31
Cds_12	12,5	31,3	18,8	50,0	18,8	25,0	16
Cds_13	25,0	29,2	0,0	8,3	29,2	41,7	24
<i>Totale</i>	<i>16,9</i>	<i>26,4</i>	<i>10,4</i>	<i>15,5</i>	<i>31,3</i>	<i>33,9</i>	<i>876</i>

Tab. 4. Rispondenti al questionario con indice di deflazione “critico” per CdS (valore percentuale)

Infine, per offrire dati utili a rispondere al secondo quesito (*È opportuno intervenire in egual modo in tutti i corso di studi?*) abbiamo utilizzato una procedura diversa calcolando l'ANOVA dei punteggi normalizzati¹⁸ delle scale del QPCS come variabile dipendente e i CdS come fattori. Sono emerse deboli differenze statisticamente significative in relazione a due fattori: *a) CS5 Dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana* [$F_{(12,863)}=3,169$; $p<,001$; $h^2=,042$] con differenze statisticamente significative tra CdS9 (media 0,6176) e CdS3 (media 0,4764); CdS9 (media 0,6176) e CdS05 (media 0,4681); *b) CS6 Percezione di competenza* [$F_{(12,863)}=3,523$, $p<,001$, $h^2=,047$] con differenze statisticamente significative tra CdS03 (media 0,5011) e CdS04 (media 0.6111); CdS03 (media 0,5011) e CdS08 (media 0,6186)¹⁹.

Dall'analisi degli esiti delle elaborazioni effettuate, sembra dunque emergere l'opportunità di procedere alla realizzazione di interventi che abbiano come oggetto le competenze strategiche per l'apprendimento, in modo particolare in relazione a tre aree (la gestione di forme accentuate di ansietà, il dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa, la percezione di competenza) in linea con quanto emerso dai dati in sede di validazione dello strumento (Bay et al., 2010). Questo, però, in modo trasversale *a tutti i CdS* dal momento che le differenze statisticamente significative emerse sono, di fatto, trascurabili.

8. Conclusioni

La scelta dell'ateneo bolognese è stata quello di dare continuità al progetto di orientamento in itinere nell'a.a. 2022/23 all'interno del Piano Strategico 2022-2027 di Ateneo (Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, 2022). In vista di questa estensione della “sperimentazione”, si prevede di integrare le scale del QPCS con due scale finalizzate a misurare l'*organizzazione e gestione del tempo di studio* e la *curiosità epistemica* in base alle richieste ed esigenze emerse in fase di realizzazione dei laboratori. Tuttavia, non va mai dimenticato che l'uso di qualsiasi questionario «assume un valore ancor più significativo se è inserito in un insieme più articolato di rilevazioni circa lo stato di preparazione degli studenti» (Bay et al., 2010, p. 18).

18 Per calcolare i punteggi normalizzati è stata utilizzata la seguente formula:

$$x' = \frac{x - \min(x)}{\max(x) - \min(x)} \quad \text{ove } x' \text{ è il punteggio normalizzato; } \min(x) = \text{il punteggio minimo registrato; } \max(x) = \text{il punteggio massimo registrato.}$$

19 I test post-hoc sono stati effettuati con il test di Bonferroni.

Ma, al di là di questi aspetti, ci teniamo a concludere sottolineando che la raccomandazione che Domenici (1999) faceva a proposito del sistema scolastico può benissimo essere ancora oggi valida *anche* per l'università: «la praticabilità di un orientamento «diacronico-formativo» presuppone e comporta una organizzazione della didattica assai flessibile, ancorché rigorosa, che rimane ancora lontana, nonostante l'autonomia, dagli orizzonti organizzativo-culturali di molte scuole e dagli orizzonti professionali di molti docenti» (Domenici, 1999, pp. 109-110).

Riferimenti bibliografici

- Alma Mater Studiorum – Università di Bologna (2022). *Piano strategico 2022-2027* (<https://www.unibo.it/it/allegati/piano-strategico-2022-2027/@download/file/Piano-Strategico-2022-2027.pdf>)
- Arcuri, L., & Soresi, S. (1997). Regolamentazione dell'accesso all'università: prove di ammissione, qualità della didattica, orientamento e servizi per gli studenti. *Giornale italiano di psicologia*, 24(1), 23-42.
- Bay, M., Grzadziel, D., & Pellerey, M. (Eds.). (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*. CNOS FAP.
- Boncori, L., & Boncori, G. (2002). *L'orientamento. Metodi, tecniche, test*. Roma: Carocci.
- Bourdeau, J., & Grandbastien, M. (2010). Modeling tutoring knowledge. In Nkambou, R., Mizoguchi, R. & Bourdeau J. (Eds), *Advances in intelligent tutoring systems*. Springer.
- Calvani A. (2011). «Decision Making» nell'istruzione. «Evidence Based Education» e conoscenze sfidanti. *ECPS Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 2(3), pp. 77-99.
- Christie, C. A. (2007). Reported influence of evaluation data on decision makers' actions: an empirical examination. *American Journal of Evaluation*, 28(1), 8-25.
- Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. SEC(2000) 1832 (https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf).
- Corbetta, P., Gasperoni, G. & Pisati, M. (2001). *Statistica per la ricerca sociale*. il Mulino.
- Da Re, L. (2018). Favorire il successo accademico: il Tutorato Formativo fra ricerca e intervento nell'esperienza dell'Università di Padova. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(3), 183-200.
- De Blasis, M. C. (2020). Competenze strategiche e prospettive temporali in una ricerca dottorale sul pensiero critico dei “nativi digitali”. In M. Pellerey, M. Margottini, & E. Ottone (Eds.), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenze strategiche. it strumenti e applicazioni* (pp. 183-192). Roma TrE-Press.

- De Bartolomeis, F. (1974). *Valutazione e orientamento. Obiettivi, strumenti, metodi*. Torino: Loescher.
- Di Vita, A. (2021). Promuovere le competenze strategiche e il successo accademico degli studenti universitari mediante il tutoraggio tra pari online a distanza. In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione. Atti del X Convegno della SIRD* (pp. 584-598). Pensa Multi-Media.
- Domenici, G. (1998). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- Fagioli, S. (2019). Orientamento universitario in itinere: principali modalità e strumenti. In V. Biasi (Ed.). *Counselling universitario e orientamento. Strumenti e rilevazioni empiriche* (pp. 59-71). Milano: LED.
- Giacomantonio, A. (2013). Hypotheses non fingo. I profili degli allievi: potenzialità e insidie. *Formazione&Lavoro*, 5, 72-83.
- Gök, F. A., Yazgan, E. Ö., Yildiz, T. A., & Duyan, V. (2020). Determining of Self-Stigma and Self-Esteem of Social Work Department Students in Seeking Psychological Help. *OPUS Uluslararası Toplum Ara tirmaları Dergisi - International Journal of Society Researches*, 16(27), 94-115.
- Giovannini, M. L. (2017). Un sistema ePortfolio per favorire il successo formativo, il riconoscimento delle competenze e le transizioni al/nel mondo del lavoro. In G. Domenici (Ed.). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative. Volume secondo. Strategie orientative e transizione università-lavoro* (pp. 14-73). Roma: Armando.
- Gorelli, S. (2009). Lo sportello unico di informazione e sostegno allo studio dell'Università della Toscana. In L. Fabbris (Ed.), *I servizi a supporto degli studenti universitari* (pp. 209-220). Padova: Cluep.
- Isfol (2005). *L'accompagnamento per contrastare la dispersione universitaria. Mentoring e tutoring a sostegno degli studenti*. (https://oa.inapp.org/xmlui/bitstream/handle/20.500.12916/2305/Isfol_FSE68.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Johnson, R.B. (1998). Toward a theoretical model of evaluation utilization. *Evaluation and Program Planning*, 21(1), 93-110.
- Lai, M. K., & Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: An overview. In K. Schildkamp, M. K. Lai, L. Earl (eds.), *Data-based decision making in education: challenges and opportunities* (pp. 9-21). Dordrecht: Springer.
- Loiodice, I., & Dato, D. (2017). I servizi di orientamento universitario (in entrata, in itinere, in uscita) per il successo formativo, l'inclusione sociale e l'occupabilità. In G. Domenici (Ed.). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative. Volume secondo. Strategie orientative e transizione università-lavoro* (pp. 76-117). Roma: Armando.
- Marcuccio, M., Zappoli, S., Boga, C., Melucci, D. Strocchi, E. (2020). L'uso dei risultati del Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche (QPCS) nell'ambito di un percorso di orientamento in ingresso con studenti universitari. L'esperienza del Piano Lauree Scientifiche (PLS) - Chimica dell'Università di Bologna. In M. Pellerey, M. Margottini, E. Ottone (eds.), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it strumenti e applicazioni* (pp. 206-218). Roma TrE-Press.

- Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università: esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- Margottini, M. (2018). La prospettiva temporale e la percezione delle proprie competenze: correlazioni tra i fattori del test di Zimbardo e quelli del QSA e del QPCS a livello universitario. In M. Pellerey (Ed.), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente* (pp. 207-250). Cnos-Fap.
- Marradi, A. (1980). *Concetti e metodo per la ricerca sociale*. Firenze: La Giuntina.
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) (2009). *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita*. Allegato alla Circolare Ministeriale n. 43 del 15 aprile 2009 [https://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm043_09.zip]
- MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Allegato alla Nota prot. 4232 del 19 febbraio 2014 [https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf].
- MURST-MPI (1997). *L'orientamento nelle scuole e nelle università*. (<https://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/or29497.html>).
- Pang, F., Lu, K. L., & Gu, W. J. (2020). Review on Student Profile in Educational Research. In ICDEL 2020 - *Proceedings of the 5th International Conference on Distance Education and Learning* (pp. 21-24) [<https://doi.org/10.1145/3402569.3402585>].
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (Ed.) (2007). *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*. Roma: CNOS-FAP. [https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/Dimensione_spirituale_2007.PDF]
- Pellerey, M. & Grzadziel, D. (2013). Il quadro di riferimento teorico e gli strumenti valutativi ed auto-valutativi valorizzati e un approfondimento del concetto di competenza strategica come abiti o disposizioni operative stabili della persona. In M. Pellerey, D. Grzadziel, M. Margottini, F. Epifani, & E. Ottone, *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro* (pp. 9-100). Roma: CNOS-FAP.
- Pellerey, M., Grzadziel, D., Margottini, M., Epifani, F., & Ottone, E. (2013). *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*. Roma: CNOS-FAP.
- Pensieri, C., De Benedictis, A., Iori, T., Nobile, L., & Alloni, R. (2021). L'orientamento iniziale dello specializzando. *Nuova secondaria Ricerca*, 5, 43-57.
- Perucca, A. (2003). L'idea di università e le prospettive dell'orientamento. Perucca, A. (Ed.), *L'orientamento tra miti, mode e grandi silenzi* (pp. 103-115). Amaltea.
- Robasto D. (2020). La rilevazione delle competenze strategiche e profili di studio negli studenti universitari. In M. Pellerey, M. Margottini, & E. Ottone (Eds.), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it strumenti e applicazioni* (pp. 127-138). Roma TrE-Press.

- Sansone, F., Giacomantonio, A., Robasto, D., Melucci, D., & Zappoli, S. (2018). *Allenare le competenze strategiche di apprendimento*. Presentazione al Convegno Nazionale, PLS Chimica, 7 febbraio 2018, Roma. (<https://www.pianolauree-scientifiche.it/wp-content/uploads/2018/02/06.Sansone.pdf>).
- Serino, M. (2011). Per una socializzazione universitaria: l'accoglienza delle matricole in un corso di laurea in Sociologia. *Scuola Democratica: Learning for Democracy*, 3, 199-205.
- Schildkamp, K., Lai, M. K. & Earl L. (eds.) (2013). *Data-based decision making in education: challenges and opportunities*. Springer.
- Scurati, C. (1974). La scuola moderna e l'orientamento. In C. Scarpellini & E. Strologo (Eds.). *L'orientamento. Problemi teorici e metodi operativi* (pp. 237-260). Brescia: La Scuola.
- Tammaro, R., Iannotta, I. S., & Ferrantino, C. (2020). Prefigurare il profilo dell'educatore professionale nelle pratiche di orientamento iniziale e in itinere. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 25-36.
- Trincherò R. (2013). Evidence Based Education. Per un uso consapevole dell'evidenza empirica in educazione. *Pedagogia e Vita*, 71, 40-56.
- Vivanet, G. & Pellegrini, M. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Carocci.
- Zanniello, G. (1979). *L'orientamento educativo nelle scuole secondarie*. Firenze: Le Monnier.
- Zanniello, G. (1987). *Educazione e orientamento professionale*. Roma: Armando.