

Orientamento e tutorato

Modelli, ricerche e prospettive
per contrastare
l'abbandono universitario

A cura di
Lorenza Da Re

T
raiettorie di Pedagogia Sperimentale
Ricerca empirica per l'inclusione

FrancoAngeli 

Traiettorie di Pedagogia Sperimentale Ricerca empirica per l'inclusione

Direzione

Alberto Fornasari

La collana propone monografie, studi e ricerche teoriche ed empiriche in ambito educativo, sociale, di indagine sul campo relativamente a: processi didattici, formativi, orientativi, valutativi nei diversi contesti sociali, scolastici ed extrascolastici. Particolare attenzione sarà posta sui processi di inclusione, sulle tecnologie educative, l'educazione mediale, l'e-learning; sulle didattiche interculturali, sui processi di integrazione socio-culturale e di inclusione.

La Collana ha lo scopo di promuovere lo sviluppo della conoscenza sperimentale sull'educazione accogliendo contributi di riflessione e ricerca che si inseriscano tra i temi più attuali nel confronto internazionale.

Comitato scientifico

Cinzia Angelini, Università degli Studi Roma Tre
Michele Baldassarre, Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Filippo Bruni, Università degli Studi del Molise
Giuseppa Cappuccio, Università degli Studi di Palermo
Salvatore Colazzo, Università del Salento
Matteo Conte, Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Orlando De Pietro, Università della Calabria
Anna Dipace, Università Telematica Pegaso
Ettore Felisatti, Asduni, già Università degli Studi di Padova
Giuseppina Rita Jose Mangione, INDIRE
Jean Pier Portois, Université de Mons
Elisabeth Regnault, Université de Strasbourg
Josè Luis Rodrigèz Illera, Universitat de Barcelona
Luisa Santelli Beccegato, Università degli Studi di Bari Aldo Moro (Emerito)
Alessia Scarinci, Università Mercatorum

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a double blind peer review.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Orientamento e tutorato

Modelli, ricerche e prospettive
per contrastare
l'abbandono universitario

A cura di
Lorenza Da Re

FrancoAngeli 

Volume finanziato nell'ambito del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), Missione 4, Componente 2, Investimento 1.1, bando PRIN2022PNRR riservato a Principal Investigator under 40, Avviso n. 1409 pubblicato il 14.09.2022 dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR), finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU – Titolo del progetto: “Evaluation strategies to contrast university drop-out through empowerment and to design educational and career guidance practices” – CUP: C53D23008970001 – Decreto di concessione n. P2022XYN9A, emanato dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR).

Isbn e-book Open Access: 9788835195757

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Gli eventuali link attivi e QR code inseriti nel volume sono forniti dall'autore.
L'editore non si assume alcuna responsabilità sui link attivi e QR code ivi contenuti che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.

L'autore dichiara che, nella fase di stesura del presente volume, ha utilizzato strumenti di IA generativa esclusivamente per la revisione linguistica e l'ottimizzazione stilistica. Il controllo finale dei contenuti e la responsabilità scientifica dell'opera restano integralmente a carico dell'autore.

Indice

Premessa. Orientamento e tutorato. Modelli, ricerche e prospettive per contrastare l'abbandono universitario, di <i>Lorenza Da Re</i>	»	11
---	---	----

Sezione 1

Orientamento educativo e professionale e tutorato nell'educazione superiore: visioni nazionali e internazionali

1. Orientamento con senso: competenze, benessere e transizioni in contesti incerti, di <i>Pilar Martínez Clares</i>	»	27
1.1. Introduzione	»	27
1.2. Punto di partenza: che cosa significa orientare con senso oggi?	»	28
1.3. Quadro teorico ed etico: dalle etichette ai racconti di vita	»	30
1.4. Dall'integrazione all'inclusione: un cambio di paradigma	»	31
1.5. Perché è imprescindibile in questo momento?	»	33
1.6. Orientamento con senso: un modello operativo (cinque pilastri)	»	34
1.7. Spagna e Italia con uno sguardo europeo	»	38
1.8. Agenda di politiche pubbliche (cinque leve)	»	40
1.9. Conclusioni	»	42
Bibliografia	»	44

2. L'esperienza istituzionale del Gruppo Orientamento in ingresso – Commissione CRUI 2022-2025 , di <i>Maria Grazia Riva e Massimiliano Badino</i>	»	48
2.1. Commissione Orientamento CRUI e sottogruppi di lavoro	»	48
2.2. Il gruppo di Lavoro Orientamento in ingresso	»	50
2.3. I questionari di rilevazione	»	57
2.4. Conclusioni	»	63
Bibliografia	»	63

Sezione 2

Orientamento e tutorato: progettazione e valutazione, in ottica di empowerment e contrasto al drop-out

3. Orientamento e tutorato come strategie per contrastare l'abbandono universitario e favorire il successo accademico , di <i>Lorenza Da Re, Daniela Dato, Roberta Bonelli e Miriam Bassi</i>	»	67
3.1. Introduzione	»	67
3.2. Drop-out universitario: un fenomeno multifattoriale e complesso	»	68
3.3. Orientamento educativo e professionale: una prospettiva "permanente"	»	71
3.4. Il tutorato nell'educazione superiore	»	74
3.5. Conclusioni	»	77
Bibliografia	»	78
4. Un ecosistema per l'orientamento e tutorato. Mappatura delle pratiche negli Atenei di Padova e Foggia , di <i>Roberta Bonelli, Miriam Bassi e Lorenza Da Re</i>	»	82
4.1. Uno studio sulle azioni di orientamento educativo e professionale e di tutorato presso le università di Padova e Foggia	»	82
4.2. Impostazione metodologica: la struttura dello studio documentale	»	83
4.3. Fonti e procedure di raccolta dati	»	84
4.4. Costruzione del database di mappatura	»	85
4.5. Risultati	»	86

4.6. Discussione dei risultati e conclusioni	»	91
Bibliografia	»	93
5. Processi ed esiti di uno studio sui bisogni di orientamento nella transizione dalla scuola secondaria al futuro dopo il diploma , di <i>Angelica Bonin, Claudia Franceschini e Lorenza Da Re</i>	»	96
5.1. Introduzione	»	96
5.2. I bisogni di orientamento nella transizione dalla scuola secondaria al futuro dopo il diploma	»	97
5.3. Presentazione dell'indagine	»	97
5.4. Dati e strategia di analisi	»	100
5.5. Risultati	»	101
5.6. Riflessioni e prospettive future	»	109
Bibliografia	»	110
6. I bisogni di orientamento dopo il diploma di scuola secondaria di secondo grado: una ricerca qualitativa , di <i>Cristina Zaggia</i>	»	112
6.1. Gli aspetti metodologici della ricerca	»	112
6.2. La metodologia di analisi qualitativa	»	113
6.3. Risultati	»	114
6.4. Discussione dei risultati e conclusioni	»	124
Bibliografia	»	126
7. Narrazioni di scelte e di passaggi: la dimensione micropedagogica dell'orientamento , di <i>Daniela Dato e Cristina Romano</i>	»	129
7.1. Di fronte a un bivio: istanza della scelta, bisogni di orientamento e supporto tutoriale nella transizione scuola/università	»	129
7.2. Lo studio qualitativo: finalità, processi, dati tecnici	»	131
7.3. Sette interviste, sette storie di scelta	»	134
7.4. Appunti a margine	»	140
Bibliografia	»	141

8. Prevedere l'abbandono universitario con modelli a mistura finita multinomiale: evidenze empiriche dall'Italia , di <i>Massimo Bilancia, Barbara Cafarelli e Andrea Nigri</i>	»	143
8.1. Introduzione	»	143
8.2. Quadro teorico	»	144
8.3. Dati	»	145
8.4. Metodologia	»	146
8.5. Analisi e risultati	»	148
8.6. Conclusioni	»	151
Bibliografia	»	152
9. La soddisfazione degli studenti come determinante del drop-out universitario: un'analisi basata sui modelli CUB , di <i>Barbara Cafarelli e Angela Maria D'Uggento</i>	»	154
9.1. Introduzione	»	154
9.2. La centralità dello studente in AVA3 e l'incidenza sul co- sto standard	»	156
9.3. Dati e metodi	»	159
9.4. Risultati e discussione	»	163
9.5. Considerazioni finali e sviluppi futuri	»	165
Bibliografia	»	167
10. Modellazione dei percorsi universitari: un'analisi a rischi competitivi sull'abbandono e sul completamento degli studi all'Università di Padova , di <i>Claudia Franceschini, Anna Giraldo e Silvia Meggiolaro</i>	»	170
10.1. Introduzione	»	170
10.2. Gli studi precedenti	»	171
10.3. Dati e strategia di analisi	»	173
10.4. Analisi	»	175
10.5. Conclusioni	»	180
Bibliografia	»	181

11. L'impatto delle azioni di orientamento durante la scuola secondaria superiore sull'abbandono all'università: Il caso dell'Università di Padova , di <i>Claudia Franceschini, Anna Giraldo e Silvia Meggiolaro</i>	»	184
11.1. Introduzione	»	184
11.2. Background	»	187
11.3. Dati e metodi	»	189
11.4. Risultati	»	192
11.5. Conclusioni	»	193
Bibliografia	»	194
12. Culture valutative <i>fair</i> nei percorsi di Orientamento e Tutorato. Tensioni e possibilità , di <i>Debora Aquario e Federica Pasqual</i>	»	197
12.1. Tensioni valutative: dall' <i>accountability</i> all' <i>improvement</i>	»	197
12.2. Con-versare su Accessibilità e Giustizia	»	199
12.3. Dimensioni e intrecci per valutazioni <i>Fair</i>	»	201
Bibliografia	»	205
13. Verso un <i>assessment</i> sistemico dell'orientamento e del tutorato universitario: un framework per la valutazione delle pratiche di accompagnamento , di <i>Roberta Bonelli, Lorenza Da Re e Emilia Restiglian</i>	»	209
13.1. Introduzione	»	209
13.2. Il valore strategico della valutazione	»	210
13.3. L'Architettura del processo valutativo	»	211
13.4. La <i>program evaluation</i> come cornice per la valutazione dell'orientamento e tutorato	»	213
13.5. Principi e aspetti metodologici del modello di valutazione	»	214
13.6. Struttura e utilizzo operativo del modello	»	215
13.7. Prospettive, limiti e trasferibilità del <i>framework</i>	»	218
Bibliografia	»	220

14. Costruire ecosistemi di accompagnamento formativo: principi pedagogici e linee guida per la progettazione e valutazione dell'orientamento e tutorato nell'educazione superiore , di <i>Lorenza Da Re, Roberta Bonelli e Ottavia Trevisan</i>	»	222
14.1. Introduzione	»	222
14.2. Richiamo al quadro pedagogico di riferimento	»	223
14.3. Principi pedagogici per la progettazione di azioni di orientamento e tutorato efficaci	»	225
Bibliografia	»	231
Gli Autori	»	235

Premessa. Orientamento e tutorato. Modelli, ricerche e prospettive per contrastare l'abbandono universitario

di *Lorenza Da Re*

Il volume *Orientamento e tutorato. Modelli, ricerche e prospettive per contrastare l'abbandono universitario* mette assieme i contributi di studi e ricerche nate nell'ambito del PRIN2022PNRR *Evaluation strategies to contrast university drop-out through empowerment and to design educational and career guidance practices* (P.I. Lorenza Da Re). Tale progetto ha valorizzato la collaborazione di due unità di ricerca: Università degli Studi di Padova (UniPD – U1) e Università degli Studi di Foggia (UniFG – U2).

In particolare, sono stati indagati i temi del drop-out e del successo accademico tramite un approccio pedagogico-statistico, sviluppando pratiche innovative di orientamento e tutorato per favorire la transizione e il successo universitario, promuovendo anche processi di valutazione adeguati, con l'obiettivo di valorizzare una formazione inclusiva ed efficace.

Le attività di ricerca proposte hanno riconosciuto il ruolo cruciale dell'orientamento educativo e professionale, nonché del tutorato, nel supportare gli studenti sia in fase di transizione dalla scuola secondaria al futuro dopo il diploma, sia durante il loro percorso accademico. A partire dalle esperienze delle Università di Padova e Foggia e dalla letteratura scientifica di settore, il progetto ha mirato a sviluppare pratiche innovative di orientamento e tutorato per facilitare la transizione dalla scuola secondaria all'università e al mondo del lavoro, nonché la permanenza nell'ambiente accademico e il successo formativo. La ricerca si è basata su un duplice approccio, valorizzando l'analisi teorica, la raccolta e l'elaborazione di dati contestuali per progettare e implementare nuove attività di supporto personalizzate per gli studenti.

Il team del progetto ha contato la partecipazione di esperti sia in ambito statistico che pedagogico, valorizzando la dimensione progettuale della multidisciplinarietà¹. Tale collaborazione è stata preziosa per garantire rigore scientifico al progetto, valorizzando le diverse *expertise* dei membri del team per il raggiungimento degli obiettivi.

Il progetto PRIN2022PNRR si inserisce nel dibattito scientifico sul fenomeno dell'abbandono universitario e sul successo accademico (Aina *et al.*, 2022), adottando una prospettiva che integra l'approccio pedagogico con quello statistico. In questo quadro, le attività di orientamento educativo e professionale e di tutorato vengono riconosciute come leve fondamentali per accompagnare gli studenti nella delicata fase di transizione post-diploma e nel corso dell'intero percorso universitario (Dato & Loiodice, 2020; Da Re, 2024). Tali azioni di supporto non si limitano a contrastare il ritiro dagli studi, ma si configurano come veri e propri strumenti di *empowerment* e di crescita globale della persona, capaci di sostenere lo studente nelle diverse tappe della vita accademica e di promuovere un'esperienza formativa pienamente soddisfacente (Alnawas, 2015; Zubiaur Alejos & Padilla Caballero, 2021).

A partire dalla letteratura scientifica di riferimento e dalle esperienze maturate presso le Università di Padova e di Foggia, il progetto ha individuato nell'orientamento e nel tutorato i contesti privilegiati entro cui avviare sperimentazioni innovative, con l'obiettivo di elaborare strategie efficaci a supporto della permanenza e del benessere degli studenti nel sistema universitario.

Il libro si compone di due sezioni, così articolate. La prima parte, dal titolo *Orientamento educativo e professionale e tutorato nell'educazione superiore: visioni nazionali e internazionali*, ospita due contributi su invito che forniscono

¹ Il team del Progetto PRIN2022PNRR è composto da un gruppo interdisciplinare pedagogico-statistico afferente alle Università di Padova e Foggia, coordinato dalla Principal Investigator (PI) nazionale, prof.ssa Lorenza Da Re (UniPD), e dall'Associate Investigator (AI), prof. Andrea Nigri (UniFG). In particolare, per quanto riguarda il team UniPD, hanno partecipato: Lorenza Da Re (PI), Debora Aquario, Roberta Bonelli, Angelica Bonin, Claudia Franceschini, Anna Giraldo, Silvia Meggiolaro, Federica Pasqual, Emilia Restiglian, Ottavia Trevisan, Cristina Zaggia. Per UniFG: Andrea Nigri (AI), Massimo Bilancia, Barbara Cafarelli, Daniela Dato, Emiliano Del Gobbo, Marco Forti, Cristina Romano. Il progetto ha accolto diverse "generazioni accademiche", valorizzando l'apporto di professori ordinari, professori associati e ricercatori, ma anche reclutando e coinvolgendo assegnisti di ricerca, dottorandi e collaboratori esperti. Per approfondire i profili completi e il loro apporto al progetto, fare riferimento alla sezione dedicata agli Autori alla fine del presente Volume. Per ulteriori approfondimenti si rimanda al sito web del PRIN2022PNRR: <https://prin2022unipdunifg.wordpress.com/>.

una cornice di riferimento epistemologica e istituzionale sul tema proposto: il primo a cura di Pilar Martínez Clares, professoressa ordinaria dell'Universidad de Murcia in Spagna, esperta di orientamento e tutorato, che in qualità di autorevole voce internazionale ci accompagna in una lettura magistrale “di senso” dell'orientamento, come cornice epistemologica sull'ambito tematico, offrendoci una visione internazionale sui temi proposti.

Nel secondo contributo, Maria Grazia Riva e Massimiliano Badino, rispettivamente già prorettrice e delegato nell'ambito dell'orientamento dell'Università di Milano Bicocca e dell'Università degli Studi di Verona, ci presentano alcune attività del Gruppo di Lavoro “Orientamento in ingresso” della Commissione Orientamento CRUI, di cui hanno fatto parte durante i rispettivi mandati (2022-2025), fornendoci una cornice istituzionale alle tematiche presentate nel volume.

La seconda parte, intitolata *Orientamento e tutorato: progettazione e valutazione, in ottica di empowerment e contrasto al drop-out*, presenta i risultati del progetto PRIN2022PNRR, proponendo, in maniera vasta e articolata, gli esiti degli studi e delle ricerche sviluppate nei due anni di progettualità.

In questa opera, curata da Lorenza Da Re, le Autrici e gli Autori presentano i loro contributi, che illustrano e disegnano le prospettive degli studi e delle ricerche promosse dal PRIN2022PNRR.

Nella **prima sezione** *Orientamento educativo e professionale e tutorato nell'educazione superiore: visioni nazionali e internazionali*, troveremo i seguenti contributi.

Pilar Martínez Clares propone il concetto di “orientamento con senso” come risposta alle sfide educative e sociali del XXI secolo, riposizionando l'orientamento da servizio accessorio a vera infrastruttura pubblica. Attraverso un solido ancoraggio nei quadri europei, l'autrice articola un modello operativo fondato su cinque pilastri: autoconoscenza, esplorazione significativa, narrazione personale significativa, accompagnamento socio-emotivo e connessione con il contesto. Il quadro teorico integra le tradizioni di Parsons, Super e Savickas, arricchendole con approcci critici di giustizia sociale che evitano di ridurre l'orientamento a mero adattamento al mercato. Vengono analizzati i sistemi di Spagna, Italia e Finlandia, evidenziando punti di forza e sfide comuni: frammentazione istituzionale, eterogeneità territoriale e rischi della digitalizzazione senza accompagnamento umano. L'incertezza vocazionale degli adolescenti è trattata come fenomeno strutturale che richiede interventi precoci, continuativi e differenziati. Il capitolo si conclude con un'agenda di cinque leve di politica pubblica

(quadro stabile e finanziamenti sufficienti, professionalizzazione e standard, governance intersettoriale, ecosistema digitale significativo e valutazione e impatti) per trasformare l'orientamento in un sistema equo, sostenibile e verificabile, capace di ampliare le reali condizioni di scelta delle persone.

Maria Grazia Riva e Massimiliano Badino illustrano le attività del Gruppo di Lavoro “Orientamento in ingresso” della Commissione Orientamento CRUI, in riferimento al periodo tra il 2022 e il 2025 nell’ambito della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane. Il testo ricostruisce il percorso istituzionale e scientifico del gruppo, dalla definizione di una concezione innovativa di orientamento, inteso come processo sistemico, inclusivo e orientato alla giustizia sociale, alla proposta di un modello integrato ed ecosistemico che unisce informazione, formazione, consulenza, didattica orientativa e sviluppo di competenze trasversali. Vengono dunque illustrate le proposte operative elaborate dal gruppo, tra cui la formazione dei formatori (insegnanti, docenti universitari, orientatori, personale amministrativo), la co-progettazione scuola-università attraverso un laboratorio sviluppato con INDIRE, e la valutazione delle attività finanziate dal PNRR-DM 934/22. Una parte rilevante del contributo è dedicata ai risultati di un’indagine di monitoraggio condotta su 58 atenei italiani, che ha analizzato l’attuazione dei percorsi di orientamento da 15 ore nell’anno scolastico 2023/24. Il contributo si conclude con quattro indicazioni operative prioritarie: rafforzare la collaborazione con gli Uffici Scolastici Territoriali, mantenere equilibrio tra modularità e standardizzazione dell’offerta, investire nella formazione dei docenti orientatori e migliorare il monitoraggio della soddisfazione del personale coinvolto.

Nella **seconda sezione** *Orientamento e tutorato: progettazione e valutazione, in ottica di empowerment e contrasto al drop-out*, vengono proposti i contributi qui di seguito elencati e presentati.

Lorenza Da Re, Daniela Dato, Roberta Bonelli e Miriam Bassi affrontano il fenomeno del drop-out universitario come questione multifattoriale e multidimensionale, analizzandone le implicazioni sul piano individuale, sociale, economico e istituzionale. A partire da una ricognizione della letteratura internazionale, vengono identificati i principali fattori di rischio associati all’abbandono degli studi (personali, psicologici, socioeconomici, accademici e istituzionali), sottolineando come nessun approccio riduzionistico sia sufficiente a comprenderne la complessità. Le istituzioni universitarie sono chiamate dunque, in tale contesto, ad assumere un ruolo attivo e responsabile nella progettazione di

ambienti formativi inclusivi e di supporto, capaci di rispondere ai bisogni reali degli studenti. Il testo approfondisce poi il contributo di due strategie fondamentali: l'orientamento educativo e professionale e il tutorato. L'orientamento viene analizzato in una prospettiva *life-long*, come processo relazionale ed esistenziale che accompagna il soggetto nella costruzione di scelte consapevoli, favorendo lo sviluppo di identità equilibrate e competenze per la vita. Il tutorato, nelle sue diverse forme (individuale o collettivo, tra pari o con figure esperte, ecc.), emerge come dispositivo chiave per la facilitazione dell'apprendimento, la mediazione con il contesto accademico e il supporto personalizzato, con un impatto significativo sulla riduzione del drop-out e sul miglioramento del successo formativo. Le Autrici sottolineano la necessità di incentivare politiche universitarie sistemiche e di lungo termine, orientate all'equità e alla sostenibilità, che valorizzino orientamento e tutorato come leve strategiche per promuovere il benessere degli studenti, la loro autonomia e una partecipazione attiva al percorso di studi, contribuendo alla costruzione di una società più giusta e resiliente.

Roberta Bonelli, Miriam Bassi e Lorenza Da Re nel loro contributo presentano i risultati di una mappatura sistematica delle azioni di orientamento e tutorato (O/T) attive nell'a.a. 2023/2024 presso l'Università di Padova (UniPD) e l'Università di Foggia (UniFG). L'obiettivo è rilevare, descrivere e organizzare in modo comparabile le pratiche esistenti nei due Atenei, al fine di comprenderne varietà, distribuzione e caratteristiche operative, nonché individuare potenziali aree di sviluppo. Dal punto di vista metodologico, la ricerca si è avvalsa di un'analisi documentale sistematica su fonti pubbliche e open access, strutturata attraverso una griglia di rilevazione multidimensionale e organizzata in un database comparativo. Sono state analizzate oltre 90 attività complessive; i risultati presentati si concentrano sulle 56 iniziative UniPD legate all'orientamento e tutorato. Tra i principali attori erogatori emergono i pari (studenti, dottorandi, specializzandi), seguiti dal personale di Ateneo, mentre i docenti ricoprono un ruolo più marginale. I destinatari principali sono gli studenti universitari, seguiti dagli studenti di scuola secondaria di secondo grado. Le modalità di fruizione prevalenti sono di tipo duale/misto, con una disponibilità per lo più continuativa durante l'anno accademico. L'analisi evidenzia tuttavia alcune criticità, relative alla disomogeneità informativa tra le fonti, alla scarsa esplicitazione delle metodologie educative e degli strumenti valutativi e dei processi di selezione e formazione del personale, oltre a una marcata variabilità terminologica che ostacola la comparabilità. La mappatura si configura come base conoscitiva solida per le successive fasi del progetto e suggerisce l'integrazione con ricerche qualitative

e quantitative per una comprensione più approfondita delle pratiche di O/T nei contesti universitari considerati.

Angelica Bonin, Claudia Franceschini e Lorenza Da Re presentano i risultati di un'indagine empirica sui bisogni di orientamento degli studenti del quinto anno della scuola secondaria di secondo grado che si trovano ad affrontare la transizione verso il futuro dopo il diploma. Lo studio, realizzato attraverso un questionario semi-strutturato a cui hanno risposto 639 studenti di Padova e provincia e 609 di Foggia e provincia, esplora bisogni di natura informativa, formativa e relazionale, nonché la percezione del ruolo del *peer tutor* nell'orientamento. I risultati mostrano che, in entrambi i contesti, la maggioranza degli studenti intende proseguire con un percorso universitario, pur manifestando significative esigenze di accompagnamento. Tra i bisogni più rilevanti emergono la necessità di ricevere informazioni sugli sbocchi lavorativi e sul funzionamento del mondo universitario e professionale, il desiderio di sviluppare autoconsapevolezza e consapevolezza di sé, e il bisogno di confrontarsi con figure di riferimento. Le competenze che gli studenti desiderano potenziare riguardano principalmente l'autoconsapevolezza, il metodo di studio e l'autonomia organizzativa. Con riferimento alla figura del *peer tutor*, l'81,2% degli studenti di Padova si dichiara favorevole al confronto con uno studente universitario più grande, riconoscendone il valore per comprendere il funzionamento della vita accademica e per operare scelte più consapevoli. I risultati confermano quanto evidenziato dalla letteratura sulla multicomponenzialità dei bisogni orientativi in questa fase di transizione e offrono indicazioni utili per il miglioramento e la progettazione di servizi di orientamento e tutorato rispondenti alle reali esigenze degli studenti dei territori considerati, anche in ottica di prevenzione del drop-out universitario.

Cristina Zaggia, ponendosi in continuità con lo studio proposto nel capitolo precedente, presenta i risultati dell'analisi qualitativa di una domanda aperta inserita nel questionario somministrato a studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado del territorio padovano. La domanda "Cosa potrebbe fare chi si occupa di orientamento per aiutarti nella tua scelta verso il futuro subito dopo il diploma?" ha ottenuto risposte pertinenti dal 60,2% dei 658 rispondenti considerati, dato che testimonia l'elevato interesse degli studenti verso la tematica. I dati qualitativi sono stati analizzati con il software Atlas.ti attraverso un processo di codifica aperta, focalizzata e teorica, ispirato alla Grounded Theory. Dall'analisi emergono tre macrotematiche principali: le attività di orientamento auspiccate, i contenuti ritenuti rilevanti e le modalità attese. Sul piano delle attività, prevalgono gli incontri con studenti universitari, professionisti e

docenti, seguiti da colloqui individuali e visite in università o aziende. Relativamente ai contenuti da approfondire, l'area del contesto esterno risulta la più richiesta, con particolare attenzione agli sbocchi professionali, al funzionamento dei corsi universitari e al mondo del lavoro; al contrario, l'area del sé (interessi, attitudini, competenze) è significativamente sottorappresentata, nonostante la letteratura la consideri centrale in una prospettiva orientativa formativa. L'analisi dei verbi utilizzati dagli studenti per descrivere le azioni attese dall'orientatore consente di identificare quattro modalità prevalenti: informativa, formativa, oggettiva e organizzativa, con una netta predominanza della prima. Il contributo discute poi le implicazioni pedagogiche di questi risultati, sottolineando lo scarto tra i bisogni percepiti dagli studenti e le pratiche orientative auspiccate dalla letteratura, e offre indicazioni operative per un orientamento più personalizzato, formativo e orientato allo sviluppo dell'*agency* e dell'autoconsapevolezza degli studenti.

Daniela Dato e Cristina Romano nel loro contributo presentano uno studio qualitativo sui bisogni di orientamento e tutorato delle matricole dell'Università di Foggia. A partire da una riflessione teorica sulla complessità delle transizioni educative contemporanee, inquadrata attraverso approcci come la Transition Theory, la Career Construction Theory e il paradigma del Life Design, il testo argomenta come l'orientamento e il tutorato universitario si configurino non come interventi episodici, ma come dispositivi sistemici e relazionali di accompagnamento lungo l'intero percorso formativo. Lo studio ha coinvolto sette studenti iscritti al primo anno di corsi triennali e magistrali a ciclo unico, selezionati in modo da rappresentare tutti i Dipartimenti dell'Ateneo. I dati sono stati raccolti attraverso interviste semistrutturate, arricchite dall'uso del Photolangage e di diagrammi a ragno per la riflessione metacognitiva sulle competenze trasversali. Il corpus delle interviste è stato analizzato tramite analisi tematica, portando alla luce quattro categorie principali di bisogni: informativi, formativi, relazionali ed emotivi. Emergono significative convergenze rispetto all'importanza dell'autoconoscenza, del confronto con studenti universitari, della comprensione concreta del contesto accademico e del ruolo delle figure tutoriali nella mediazione tra studenti e istituzione. Sul versante del tutorato, si evidenzia uno scarto tra disponibilità dei servizi e loro effettiva conoscenza, nonché un apprezzamento diffuso per la dimensione paritaria delle relazioni tutoriali, percepita come condizione facilitante sul piano relazionale e identitario. Il contributo sottolinea, infine, il valore epistemico e trasformativo della narrazione nei percorsi di orientamento, confermando come la possibilità di raccontarsi attivi processi di

consapevolezza, riflessività e cura di sé, fondamentali per il successo accademico e la costruzione di traiettorie di vita consapevoli.

Massimo Bilancia, Barbara Cafarelli e Andrea Nigri nel loro contributo propongono un approccio metodologico innovativo per l'analisi e la previsione dell'abbandono universitario nel contesto italiano, combinando modelli a mistura finita (Finite Mixture Models, FMM) con la regressione logistica multinomiale (RLM) in una procedura analitica a due fasi. Il dataset analizzato, estratto dalle carriere accademiche di 22.004 studenti dell'Università di Foggia, classifica gli esiti in tre categorie: laureati (60,92%), ritirati (35,17%) e trasferiti (3,91%). Le covariate considerate includono il tipo di corso di laurea, la regione di residenza, il genere, il voto di maturità e l'iscrizione tardiva. I risultati evidenziano che l'iscrizione a corsi magistrali, il genere femminile, un voto di maturità elevato e l'iscrizione tardiva sono fattori protettivi rispetto all'abbandono, mentre l'iscrizione a corsi a ciclo unico e la residenza fuori regione aumentano la probabilità di trasferimento. L'integrazione delle probabilità di appartenenza ai cluster come covariate migliora significativamente la robustezza delle stime, confermando la superiore capacità predittiva dell'approccio proposto rispetto ai modelli convenzionali e offrendo indicazioni utili per politiche di intervento precoce e strategie di *retention* universitaria.

Barbara Cafarelli e Angela Maria D'Uggento analizzano il fenomeno dell'abbandono universitario in relazione alla soddisfazione degli studenti per la qualità della didattica, applicando i modelli statistici CUB (*Combination of discrete Uniform and shifted Binomial*) a dati longitudinali raccolti presso il Dipartimento di Economia dell'Università di Foggia nel periodo 2009/10–2018/19. Il drop-out è inquadrato come fenomeno multidimensionale con rilevanti implicazioni individuali, istituzionali e sistemiche, anche alla luce del modello di finanziamento universitario italiano (FFO), che lega le risorse pubbliche al numero di studenti regolari e alle performance degli atenei. In questo contesto, la soddisfazione studentesca è assunta come potenziale leva strategica di *retention*. I modelli CUB, concepiti per scomporre il giudizio di valutazione nelle componenti latenti di *feeling* (gradimento soggettivo) e incertezza (esitazione nel processo valutativo), sono stati stimati su dieci item relativi alla didattica per ciascuno dei dieci anni accademici considerati, per un totale di 200 modelli. I risultati mostrano livelli elevati di soddisfazione e bassi gradi di incertezza in entrambi i corsi di laurea triennale analizzati (Economia ed Economia aziendale). Si identificano tre predittori significativi della soddisfazione complessiva per la didattica: coerenza degli insegnamenti rispetto agli obiettivi del corso, chiarezza

espositiva del docente e rapidità di risposta alle e-mail. Tra questi, la coerenza emerge come il principale driver nella riduzione del rischio di abbandono, confermando l'ipotesi di ricerca circa l'esistenza di una relazione inversa tra soddisfazione studentesca e drop-out. I risultati suggeriscono che interventi mirati al miglioramento della qualità didattica, anche attraverso azioni di orientamento in ingresso volte a ridurre il mismatch tra aspettative e offerta formativa, possano produrre effetti positivi sia sull'efficacia educativa sia sulla sostenibilità finanziaria degli atenei.

Claudia Franceschini, Anna Giraldo e Silvia Meggiolaro discutono le determinanti dell'abbandono universitario e del conseguimento della laurea attraverso un approccio a rischi competitivi a tempo continuo, applicato alle carriere di 93.594 studenti immatricolati nei corsi di laurea triennale dell'Università di Padova tra gli anni accademici 2016/17 e 2023/24. Rispetto alla letteratura precedente, lo studio introduce diversi elementi di originalità: l'utilizzo di dati amministrativi recenti e longitudinali, la considerazione della data esatta degli eventi (abbandono, laurea, cambio di corso) in luogo di misurazioni a tempo discreto, e l'adozione del modello di Fine e Gray per eventi competitivi, che consente di trattare simultaneamente abbandono e laurea come esiti concorrenti. Il cambio di corso è operazionalizzato come variabile indipendente differenziata in tre intervalli temporali, permettendo di coglierne il diverso impatto a seconda della tempistica. Le analisi sono condotte separatamente per quattro ambiti disciplinari (Studi Scientifici, Studi Umanistici, Professioni Sanitarie e Scienze Sociali), al fine di cogliere le eterogeneità disciplinari. I risultati mostrano che il *background* scolastico in riferimento alla scuola secondaria di secondo grado rappresenta il principale predittore dell'abbandono e del completamento degli studi in tutti gli ambiti disciplinari: gli studenti provenienti da istituti professionali presentano il rischio di abbandono più elevato e la minore probabilità di laurearsi. Voto di maturità inferiore, irregolarità nella carriera scolastica e status economico familiare più basso agiscono in modo coerente e significativo come predittori di maggior rischio di drop-out. Il genere e il cambio di corso mostrano, invece, effetti differenziati per area disciplinare. In particolare, i cambi di corso tempestivi si rivelano un efficace meccanismo correttivo contro l'abbandono, evidenziando l'importanza di azioni di orientamento precoce e di ri-orientamento capaci di prevenire disallineamenti tra studenti e percorsi di studio.

Claudia Franceschini, Anna Giraldo e Silvia Meggiolaro analizzano l'effetto delle azioni di orientamento svolte durante la scuola secondaria di secondo grado sulla probabilità di abbandono universitario entro il primo anno di

immatricolazione, con riferimento agli studenti iscritti all'Università di Padova nell'anno accademico 2023/24. Attraverso l'integrazione di dati amministrativi e del "Questionario Matricole" vengono ricostruite le esperienze orientative degli studenti, con particolare attenzione alle attività che implicano un coinvolgimento attivo: interventi nelle scuole secondarie, partecipazione a fiere ed eventi e colloqui individuali. Per affrontare il problema dell'auto-selezione degli studenti nelle attività di orientamento, lo studio adotta un approccio controfattuale basato sul *propensity score matching*, consentendo il confronto tra studenti trattati e non trattati con caratteristiche osservabili simili. I risultati mostrano che la partecipazione ad azioni di orientamento "attivo" riduce la probabilità di abbandono nel primo anno di una misura compresa tra 2,35 e 3,14 punti percentuali, un effetto statisticamente significativo e coerente tra le diverse specificazioni adottate. Tali evidenze confermano il ruolo strategico dell'orientamento pre-universitario nel sostenere la transizione verso l'istruzione superiore e nel ridurre la dispersione accademica precoce. In termini di implicazioni di policy, i risultati suggeriscono l'opportunità di rafforzare e strutturare le iniziative di orientamento nelle scuole secondarie e di intensificare la collaborazione tra istituti scolastici e università, quale leva efficace per il contrasto all'abbandono e per la promozione del successo formativo.

Debora Aquario e **Federica Pasqual** affrontano il tema delle culture valutative nei percorsi di Orientamento e Tutorato (O/T) nell'*higher education*, esplorando le tensioni tra logiche di *accountability* e logiche di *improvement*. A partire da una riflessione critica sui rischi insiti in approcci valutativi riduttivi orientati alla misurazione delle performance e alla rendicontazione formale, il contributo propone un cambio di paradigma verso una valutazione intesa come leva strategica di apprendimento organizzativo e di giustizia educativa. In questo quadro, vengono messi in dialogo due framework concettuali: la Valutazione per l'apprendimento (*Assessment for Learning*) e la Progettazione Universale per l'Apprendimento (UDL), al fine di delineare un approccio valutativo orientato all'accessibilità, all'equità e alla pluralità. Il modello proposto individua quattro dimensioni interconnesse di una valutazione "*fair*": partecipazione, valenza formativa, continuità e pluralità. La dimensione partecipativa valorizza la dialogicità e la co-costruzione dei significati tra i molteplici attori coinvolti nei programmi di O/T. La dimensione formativa pone al centro il *feedback*, l'orientamento al miglioramento e la valorizzazione dell'errore come opportunità di crescita. La continuità sostiene uno sguardo longitudinale e riflessivo, capace di ri-orientare le pratiche nel tempo. La pluralità, infine, richiama la necessità di

progettare azioni valutative capaci di riconoscere e valorizzare l'eterogeneità dei soggetti coinvolti. Il contributo conclude sottolineando come la sfida principale non sia solo tecnica, ma profondamente culturale: costruire pratiche valutative situate, sostenibili e orientate alla cura, capaci di trasformare la valutazione da atto di controllo ad autentico atto di responsabilità collettiva.

Roberta Bonelli, Lorenza Da Re ed Emilia Restiglian affrontano il tema della valutazione sistematica delle azioni di orientamento e tutorato (O/T) nei contesti di istruzione superiore, proponendo un *framework* operativo applicabile all'intero ciclo di vita dei programmi di accompagnamento universitario. A partire da una revisione della letteratura sulla *program evaluation*, si evidenzia come la valutazione non debba essere ridotta a un adempimento amministrativo, bensì concepita come dispositivo strategico di riflessività istituzionale, capace di orientare il miglioramento delle pratiche educative e di rispondere a esigenze di *accountability*, ma anche di trasformazione. Vengono dunque discusse le principali funzioni della valutazione, sottolineando la necessità di un approccio *mixed methods* che integri strumenti quantitativi e qualitativi attraverso la triangolazione delle fonti. A partire dal modello FAMT (Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring, Bonelli 2024), il modello proposto è stato rielaborato e adattato al contesto specifico del progetto PRIN2022PNRR, articolandosi in tre fasi temporali (*ex ante*, *in itinere* ed *ex post*) e strutturandosi come una griglia di analisi flessibile e modulare. Il modello è organizzato per livelli di valutazione e domande guida, con l'obiettivo di supportare la progettazione, il monitoraggio e la valutazione degli esiti e dell'impatto delle azioni di O/T, coinvolgendo una pluralità di attori e punti di vista. Tra i principi metodologici fondanti emergono la ciclicità, la sistematicità, la sostenibilità e la molteplicità prospettica. Il contributo discute, infine, le potenzialità del modello in termini di trasferibilità a diversi contesti istituzionali, nonché i suoi limiti operativi, concludendo che una valutazione rigorosa e partecipata rappresenta una condizione indispensabile per fare dell'orientamento e del tutorato universitario componenti strategiche per la promozione dell'equità e del successo formativo.

Lorenza Da Re, Roberta Bonelli e Ottavia Trevisan presentano una riflessione conclusiva nell'ambito del progetto PRIN2022PNRR, proponendo una sintesi interpretativa delle evidenze emerse sul tema dell'orientamento educativo e professionale e del tutorato (O/T) nell'educazione superiore. Valorizzando un solido quadro pedagogico di riferimento, che riconosce O/T come processi continui, inclusivi e orientati allo sviluppo integrale della persona, vengono delineati alcuni principi teorici e metodologici a supporto della progettazione,

riprogettazione e valutazione di tali pratiche nei contesti universitari. Tra i principi chiave emergono: la centralità dello studente e l'apprendimento attivo, la personalizzazione e l'approccio inclusivo, l'*empowerment*, l'accoglienza dell'errore come risorsa formativa e il contrasto al drop-out. Particolare attenzione, inoltre, viene dedicata a esplicitare l'importanza della valutazione come leva di miglioramento continuo e di riflessività istituzionale, nonché il potenziale trasformativo, e non solo compensativo, di tali dispositivi. Le indicazioni proposte non si configurano come modelli prescrittivi, ma si tratta di riferimenti adattabili a diversi contesti formativi, elaborati attraverso l'integrazione tra ricerca empirica e dibattito scientifico nazionale e internazionale. L'obiettivo finale è contribuire alla costruzione di ecosistemi di orientamento e tutorato più equi, efficaci e sostenibili, capaci di realizzare pienamente la missione educativa e sociale dell'università.

Il progetto PRIN2022PNRR si è proposto di elaborare nuove teorie, strumenti e metodologie innovative nell'ambito dell'orientamento e del tutorato, grazie al contributo di un team multidisciplinare a vocazione pedagogico-statistica. L'obiettivo centrale è stato quello di raccogliere e sistematizzare buone pratiche sul tema, costruendo al contempo un solido sistema di valutazione fondato sull'integrazione tra metodologie di valutazione educativa e tecniche statistiche, così da amplificare l'impatto culturale ed educativo del progetto e favorirne la replicabilità in contesti diversi.

Il progetto ha, inoltre, coltivato l'ambizione di estendere le ricadute socioculturali, formative ed economiche delle strategie di orientamento e tutorato promosse dagli atenei coinvolti, puntando su una maggiore condivisibilità e trasferibilità delle pratiche sviluppate. Tale approccio ha mirato non soltanto a potenziare le strategie per ridurre il fenomeno dell'abbandono universitario, ma anche a garantire una transizione post-diploma efficace e un percorso formativo di qualità e inclusivo, rafforzando il dialogo tra educazione, ricerca e mondo del lavoro.

Ringrazio sentitamente le Autrici e gli Autori che hanno reso possibile la realizzazione di questo volume, favorendo la promozione della cultura dell'orientamento educativo e professionale e del tutorato. Con questo volume, la ricerca si conferma non come punto di arrivo, ma come punto di partenza: un invito rivolto alle istituzioni, ai professionisti e alla comunità scientifica a investire con continuità e competenza nell'orientamento e nel tutorato come pratiche di cura, giustizia educativa e trasformazione sociale. Le evidenze raccolte dimostrano che

contrastare il drop-out e promuovere il successo accademico non sono solo una sfida di competenze tecniche, ma una responsabilità collettiva che richiede visione sistemica, collaborazione interdisciplinare e volontà politica. Orientare con senso significa credere che ogni studente meriti non solo l'accesso all'istruzione, ma anche le condizioni reali per abitarla pienamente e costruire il proprio futuro. È questa la missione che ha animato il progetto PRIN2022PNRR e che continuerà a guidare la ricerca e la pratica nei nostri contesti universitari e non solo. Perché orientare e orientarsi sono, sempre, un atto di speranza.

Lorenza Da Re

Principal Investigator del PRIN2022PNRR

“Evaluation strategies to contrast university drop-out through empowerment and to design educational and career guidance practices”

Sezione 1
Orientamento educativo e professionale e tutorato
nell'educazione superiore:
visioni nazionali e internazionali

1. Orientamento con senso: competenze, benessere e transizioni in contesti incerti

di *Pilar Martínez Clares**

*Orientare con senso significa trasformare i diritti in percorsi,
e i percorsi in risultati che cambiano le vite*

1.1. Introduzione

Nel XXI secolo, l'orientamento si è spostato da una collocazione periferica verso una posizione strategica nei sistemi educativi e sociali. Più che un servizio accessorio, funziona come un'autentica "infrastruttura pubblica" che coniuga apprendimento, processo decisionale e benessere, in linea con il paradigma europeo di orientamento lungo tutto l'arco della vita (Council of the European Union, 2008). In quest'ottica, i quadri di riferimento europei ribadiscono che i sistemi di orientamento devono essere accessibili, coordinati e centrati sullo sviluppo di competenze di gestione della carriera (ELGPN, 2015).

L'urgenza di questo cambiamento non è solo normativa: è supportata da dati recenti. L'OCSE mostra come esperienze precoci e durature di esplorazione e contatto con il mondo del lavoro si associno a migliori transizioni alla vita adulta (Covacevich *et al.*, 2021). Parallelamente, PISA 2022 evidenzia un aumento dell'incertezza vocazionale: "due studenti su cinque" di 15 anni dichiarano di non avere progetti definiti, il che trasforma il fenomeno in una sfida strutturale (OECD, 2024a).

Sul piano delle politiche pubbliche, l'Europa procede verso ecosistemi integrati che connettono educazione e lavoro, supportati da quadri di valutazione che permettono di analizzare accesso, processi e risultati (CEDEFOP, 2024;

* **Orientación con sentido: competencias, bienestar y transiciones en contextos inciertos.**

Contributo originale prodotto in lingua spagnola. Traduzione a cura di Angelica Bonin e Lorenza Da Re.

ELGPN, 2015). Allo stesso tempo, la digitalizzazione sta riconfigurando l'erogazione di servizi: Europass è diventato una piattaforma che unisce strumenti per dare visibilità alle competenze, supportare le scelte e facilitare la mobilità, includendo credenziali digitali verificabili (European Commission, 2024). Di conseguenza, l'esercizio professionale necessita di padroneggiare competenze digitali e la capacità di gestire le informazioni del mercato del lavoro (CEDEFOP, 2021a).

Su questa base, il capitolo propone di “orientare con senso”, come un modo di integrare identità e scopo, esplorazione informata, accompagnamento socio-emotivo e connessione con opportunità concrete. Il focus si colloca esplicitamente sull'equità e la giustizia sociale, in modo tale che l'orientamento non si limiti a suggerire percorsi, ma contribuisca ad ampliare le reali condizioni di scelta e transizione (ELGPN, 2015; OECD, 2024a).

1.2. Punto di partenza: che cosa significa orientare con senso oggi?

Orientare con senso presuppone riconoscere l'orientamento come una funzione strutturale del sistema educativo e sociale. Non si limita a trasmettere informazioni: mira a sviluppare competenze per scegliere, intraprendere e mantenere progetti di vita in scenari incerti. Questa visione coincide con la definizione europea di orientamento permanente, inteso come un processo continuo, accessibile a qualsiasi età, che aiuta a identificare interessi e prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione lungo tutta la vita (Council of the European Union, 2008).

Affinché questa funzione sia effettiva, i sistemi devono garantire quattro condizioni di base: accesso, sviluppo di competenze relative alla gestione della carriera, qualità dell'offerta e coordinamento intersettoriale. Non si tratta di elementi accessori, ma di requisiti minimi: quando ne manca uno, l'orientamento tende a frammentarsi o a perdere incisività (ELGPN, 2015; CEDEFOP, 2024).

Da un punto di vista di *mission* pubblica, orientare con senso comporta bilanciare il diritto individuale di costruire un proprio progetto con l'interesse collettivo di promuovere la coesione sociale, la mobilità e l'efficienza del sistema formativo e professionale. La letteratura di riferimento ha sottolineato che l'orientamento è considerato un bene pubblico proprio perché contribuisce, allo stesso tempo, al raggiungimento di obiettivi educativi, professionali e di equità (Watts & Sultana, 2004).

La questione chiave non è se l'orientamento esiste, ma come si distribuisce e qual è l'esperienza reale delle persone. In una realtà caratterizzata da percorsi discontinui e transizioni frequenti, l'orientamento deve configurarsi come un servizio olistico, sostenibile e valutabile, capace di raggiungere chi ne ha più bisogno e di migliorare sulla base di evidenze (CEDEFOP, 2024).

“Con senso” implica superare la logica di informare e/o suggerire percorsi. Si tratta di creare condizioni per interpretare le informazioni, esplorare opzioni, rivedere decisioni e perseguire il proprio percorso. Insegnare a decidere è tanto importante quanto supportare la decisione, in coerenza con la logica delle competenze relative alla gestione della carriera (ELGPN, 2015). Inoltre, orientare con senso richiede di evitare che la persona si faccia carico della responsabilità delle barriere strutturali; gli approcci critici ricordano che l'orientamento deve incorporare una lettura sociale del contesto per non trasformarsi in uno strumento di adeguamento alle diseguaglianze preesistenti (Hooley *et al.*, 2018).

L'efficacia non si misura in base alla quantità di attività, ma in base ai cambiamenti che produce: maggiore chiarezza, capacità di esplorare, decisioni informate, gestione delle transizioni e continuità del progetto. Da qui la necessità di sistemi dotati di indicatori relativi all'accesso, ai processi e ai risultati, e la necessità di passare da azioni puntuali a percorsi di apprendimento sull'orientamento (CEDEFOP, 2023b; ELGPN, 2015).

Allo stesso modo, orientare con senso comporta articolare risorse che vanno oltre l'istituto scolastico. Ciò implica collegare educazione, lavoro, politiche giovanili e servizi sociali attraverso modelli integrati e accessibili, in grado di ridurre la frammentazione. Esperienze come quella di Ohjaamo, in Finlandia, mostrano il potenziale degli approcci multi-agenzia per ampliare l'accesso e migliorare l'equità (OECD, 2024b; KEHA Centre, 2023).

La digitalizzazione amplia le possibilità, ma non sostituisce l'accompagnamento umano. Piattaforme come Europass facilitano la trasparenza, la mobilità e la gestione di credenziali digitali, purché esistano supporti per interpretare le informazioni e professionisti con competenze adeguate a lavorare in contesti ibridi (European Commission, 2024; CEDEFOP, 2021a).

In sintesi, orientare con senso significa garantire il diritto di decidere con consapevolezza, di avere supporto nelle transizioni e di apprendere con un obiettivo, tramite sistemi accessibili, coordinati e valutabili (Council of the European Union, 2008; ELGPN, 2015; CEDEFOP, 2024).

1.3. Quadro teorico ed etico: dalle etichette ai racconti di vita

L'orientamento contemporaneo poggia su un tripode teorico che, anziché sostituirsi, si è integrato in modo cumulativo: l'adattamento persona-ambiente, lo sviluppo lungo il corso della vita e gli approcci narrativi al progetto di vita (Parsons, 1909; Super, 1980; Savickas, 2015). Questa convergenza risulta particolarmente pertinente in un contesto di percorsi dinamici e discontinui, nei quali la qualità delle transizioni necessita di criteri espliciti ed evidenze disponibili (CEDEFOP, 2024).

(a) *Parsons: decisione informata e ragionamento.* Il modello classico di Parsons – autoconoscenza, conoscenza del lavoro e capacità di relazionare i due aspetti – rimane una base utile per strutturare scelte informate (Parsons, 1909). Nella sua attuale interpretazione, questa triade si allinea con l'esigenza europea di sviluppare competenze di gestione della carriera: interpretare informazioni, confrontare alternative e prendere decisioni informate, al di là della pura erogazione di dati (ELGPN, 2015).

(b) *Super: carriera come percorso, ruoli e transizioni.* Super concepisce la carriera come una combinazione di ruoli e compiti che si dispiegano lungo il ciclo vitale (Super, 1980) e amplia il focus dalla scelta puntuale ai processi, fasi e riorientamenti (Super, 1990). Questa prospettiva evita che l'orientamento si riduca a momenti finali e permette di sostenere percorsi con continuità, aspetto particolarmente rilevante quando le transizioni si moltiplicano (Council of the European Union, 2008).

(c) *Savickas: disegno di vita, senso e adattabilità.* L'approccio al *life design* suggerisce di costruire narrazioni che garantiscano coerenza e direzione all'esperienza (Savickas, 2015) e si articola con l'adattabilità come meta-risorsa per affrontare transizioni incerte (Savickas, 2019). La sua rilevanza aumenta in uno scenario in cui il lavoro stabile non è più la regola dominante e diventa necessario mantenere l'identità e la capacità di agire di fronte ai cambiamenti (CEDEFOP, 2024). La chiave operativa di Savickas consiste nel conferire coerenza all'azione tramite la narrazione e nel supportare la revisione con flessibilità (attenzione al futuro, controllo, curiosità e fiducia).

Tuttavia, un approccio orientativo basato esclusivamente sulla narrazione o sulla motivazione può risultare insufficiente se trascura le barriere strutturali. La psicologia del lavoro ha sottolineato che l'occupazione funge da elemento determinante del benessere e delle disuguaglianze, il che rende necessario ampliare il focus oltre i modelli che presuppongono un contesto neutro (Blustein, 2006). In quest'ottica, il progetto di vita acquisisce il suo significato solo se include una

comprensione dell'io come costruzione sociale e riconosce le reali restrizioni sociopolitiche (Irving *et al.*, 2020). In contesti di vulnerabilità, l'orientamento richiede focus interdisciplinari, contestualizzati e socialmente impegnati, idealmente integrati nelle politiche pubbliche e nelle reti comunitarie (Ribeiro *et al.*, 2015).

Gli approcci sulla giustizia sociale segnalano, inoltre, il rischio di una deriva neoliberale quando il discorso si limita ad adattare gli individui al mercato, riducendone così il potenziale emancipatorio (Hooley *et al.*, 2018). Per contrastare questo fenomeno, si è proposto di integrare il *life design* con la pedagogia critica, reintroducendo la solidarietà e la trasformazione sociale come orizzonti dell'orientamento (Navarro-Bulgarelli, 2021).

In questo quadro, l'educazione emotiva acquisisce senso quale risposta alle necessità sociali che il curriculum ordinario non sempre comprende. Il suo obiettivo è sviluppare consapevolezza e regolazione emotiva, autonomia, competenza sociale e benessere. La sistematizzazione delle competenze emotive proposta da Bisquerra e Pérez-Escoda (2007) agevola la programmazione, l'implementazione e la valutazione degli interventi. In scenari di incertezza vocazionale adolescenziale, questa dimensione si trasforma nella condizione per sostenere le decisioni ed evitare comportamenti di evitamento o di blocco (OECD, 2024a).

Nell'orientamento permanente, l'etica si traduce anche in condizioni sistemiche: accesso, coordinamento, qualità e valutazione (ELGPN, 2015). CEDEFOP sottolinea che l'orientamento è un'attività sociale i cui effetti emergono in modo progressivo, per cui monitorare e valutare risulta fondamentale per il miglioramento continuo (CEDEFOP, 2024). Inoltre, propone quadri di qualità con indicatori comparabili – *input* e processi, *output* e *outcome* – per promuovere l'apprendimento tra i territori ed evitare disuguaglianze invisibili (CEDEFOP, 2023b).

In linea con questi quadri di riferimento, questo capitolo adotta definizioni operative orientate ai risultati: competenze di gestione della carriera, autoconoscenza, ricerca informata, adattabilità e competenze socio-emotive come oggetti di apprendimento e valutazione (ELGPN, 2015; CEDEFOP, 2024).

1.4. Dall'integrazione all'inclusione: un cambio di paradigma

L'orientamento in Europa può essere inteso come uno spostamento progressivo: da approcci clinico-correttivi verso modelli preventivi e sistemici che lo concepiscono come un diritto e una funzione strutturale del sistema educativo e

sociale (Watts & Sultana, 2004; Council of the European Union, 2008). In questo quadro, il diritto non è garantito dalla mera esistenza formale di servizi, ma da condizioni concrete di accesso e qualità, specialmente quando le transizioni si moltiplicano e le disegualianze diventano più evidenti (ELGPN, 2015).

La svolta inclusiva cambia il punto di vista: la difficoltà non è più collocata unicamente nella persona, ma passa a localizzarsi nell'ecosistema – aula, istituto, famiglia e comunità – che favorisce o limita la partecipazione. In Spagna, la LOMLOE (Legge Organica dell'Educazione) rafforza l'equità e l'inclusione come condizioni di qualità del sistema (LO 3/2020). A livello europeo, questo orientamento si legittima per il suo ruolo nelle transizioni multiple e per il suo contributo alle pari opportunità, oltre agli interventi puntuali alla fine del percorso (Council of the European Union, 2008).

In contesti decentralizzati, come quello spagnolo, questa logica richiede un coordinamento continuo. L'Inventario CEDEFOP per la Spagna sottolinea la necessità di coordinare le istituzioni statali e regionali e connettere educazione e occupazione, il che è indispensabile per supportare la continuità ed evitare la frammentazione dell'offerta nelle fasi di transizione (CEDEFOP, 2020). Questa necessità è in sintonia con la raccomandazione dell'ELGPN di considerare il coordinamento e la qualità come condizioni strutturali di equità (ELGPN, 2015).

La politica comparata punta, inoltre, sulla diversificazione dei metodi – individuali, curricolari e comunitari – poiché l'orientamento, in quanto bene pubblico, non può ridursi alla consulenza individuale (Watts & Sultana, 2004). In ogni caso, questa diversificazione è efficace solo se è supportata dall'accesso universale, dal coordinamento e dallo sviluppo esplicito di competenze di gestione della carriera (ELGPN, 2015). A tal proposito, la valutazione e il monitoraggio consentono di passare dalle buone intenzioni al miglioramento continuo basato sulle evidenze, specialmente nei servizi pubblici (CEDEFOP, 2024).

Oggi, l'inclusione si gioca nella reale parità di accesso, in transizioni eque di fronte alle trasformazioni digitali ed ecologiche, e nella resilienza dei sistemi nel rispondere a traiettorie sempre più mutevoli (Council of the European Union, 2008; Interagency Working Group on Career Guidance, 2025; CEDEFOP, 2024). Il rischio è che l'inclusione si riduca a un discorso privo di risorse e di valutazione, trasformando l'orientamento in un adempimento formale piuttosto che in un'esperienza significativa per gli studenti.

1.5. Perché è imprescindibile in questo momento?

Le analisi longitudinali mostrano che esperienze precoci e continuative di esplorazione, unite al contatto con il mondo del lavoro, si associano a migliori risultati nella transizione alla vita professionale, anche considerando variabili di origine sociale e di rendimento (Covacevich *et al.*, 2021). Questa evidenza supporta una regola di progettazione chiara: orientare precocemente e in modo continuativo riduce il rischio di scelte tardive e disinformate e, per estensione, di transizioni più fragili (Covacevich *et al.*, 2021; ELGPN, 2015).

Al contempo, l'OCSE rileva un aumento significativo dell'incertezza vocazionale in adolescenza: due studenti su cinque di 15 anni sono privi di progetti chiari, specialmente quelli che presentano un minor rendimento scolastico (OECD, 2024a). Il problema, dunque, non è marginale; è strutturale e richiede strategie sistematiche, non solo interventi singoli.

Il CEDEFOP evidenzia che i percorsi tradizionali stanno venendo sostituiti da traiettorie più dinamiche, il che incrementa l'importanza di sistemi di orientamento in grado di raggiungere le persone e di autovalutarsi per migliorare (CEDEFOP, 2024). Inoltre, sottolinea che l'impatto può emergere in modo incrementale; pertanto, la valutazione deve cogliere effetti a medio e lungo termine. Coerentemente, propone quadri di qualità con indicatori comparabili – *input* e processi, *output* e *outcome*/impatto – utili per il dibattito politico e per ridurre disparità territoriali (CEDEFOP, 2023b).

La digitalizzazione, come è già stato segnalato, accelera i cambiamenti in termini di erogazione e accesso, ma necessita di professionalità. Definire chiaramente il ruolo dell'orientatore e riconoscerne le competenze – incluse quelle digitali – è cruciale in servizi ibridi (CEDEFOP, 2021a). La letteratura relativa alle transizioni digitali rimarca la necessità di aggiornare gli standard professionali e la formazione per far fronte ai nuovi strumenti e canali (CEDEFOP, 2021b). A livello strumentale, Europass si consolida come la piattaforma per la trasparenza e la mobilità (European Commission, 2024), e le credenziali digitali europee consentono di registrare gli apprendimenti in modo verificabile e condivisibile (Europass, s. d.). Tuttavia, digitalizzare non equivale a orientare: se non si garantisce accompagnamento e alfabetizzazione all'uso delle informazioni, vi è il rischio di scaricare la responsabilità sull'utente.

Il documento interagenzia sottolinea il fatto che l'orientamento è cruciale per le transizioni tra apprendimento e lavoro, per l'efficienza economica e per la giustizia sociale, e segnala che l'accesso a esso è insufficiente proprio per coloro che

lo necessitano di più (Interagency Working Group on Career Guidance, 2025). L'OCSE ribadisce questa urgenza mostrando persistenti squilibri nella preparazione degli adolescenti e livelli elevati di incertezza (OECD, 2024a; OECD, 2025).

Infine, la valutazione Ofsted identifica fattori di qualità come la pianificazione strategica, i legami autentici con i datori di lavoro, la connessione curricolare e l'equilibrio tra percorsi accademici e tecnici; segnala anche la possibilità di distorsioni quando questa architettura manca (Ofsted, 2023). Nel complesso, le evidenze convergono verso una idea semplice: l'orientamento deve configurarsi come un sistema – con standard, tempistiche, responsabili e valutazione – e non come un accumulo di eventi (ELGPN, 2015; CEDEFOP, 2024).

1.6. Orientamento con senso: un modello operativo (cinque pilastri)

L'orientamento con senso traduce l'approccio dell'orientamento permanente in risultati osservabili e valutabili, evitando che i servizi si riducano a un catalogo dispersivo di azioni non tracciabili. I quadri europei evidenziano che i sistemi efficaci si basano su quattro requisiti: accesso, sviluppo esplicito delle competenze di gestione della carriera, garanzia della qualità e coordinamento intersettoriale (ELGPN, 2015). Allo stesso tempo, si sottolinea che il concreto miglioramento richiede servizi olistici e sostenibili, capaci di misurare in modo sistematico cosa funziona, per chi e in quali condizioni (CEDEFOP, 2024).

In questa prospettiva, l'orientamento del XXI secolo deve configurarsi come un dispositivo flessibile e completo, nel quale l'orientatore agisce come mediatore, facilitatore e agente di cambiamento, con garanzie di qualità ed equità. Questo cambio di prospettiva consiste nel passare dal risolvere richieste immediate a creare le condizioni per la presa di decisioni e lo sviluppo integrale; così è possibile evitare la logica degli interventi puntuali e si avanza verso sistemi con un impatto concreto.

Il modello si articola in cinque pilastri, ciascuno con *output* verificabili (prodotti) e un contributo sugli *outcome*/impatto (cambiamenti), in linea con la proposta del CEDEFOP per costruire quadri di qualità comparabili (CEDEFOP, 2023b; CEDEFOP, 2024).

1.6.1. Pilastro 1. Autoconoscenza (identità, scopo e agency)

L'autoconoscenza non si limita a “parlare dei propri gusti”: consiste nel costruire un'identità orientativa che permetta di decidere consapevolmente e mantenere questa scelta nel tempo. La formulazione classica di Parsons parte, nello specifico, da una chiara conoscenza di sé e del proprio legame con il mondo del lavoro (Parsons, 1909). In chiave attuale, implica accompagnare la ricerca identitaria in modo continuativo, in modo tale da favorire progetti professionali e di vita significativi e coerenti (Martínez-Clares & Martínez-Juárez, 2011; Martínez-Clares *et al.*, 2014). Le evidenze rafforzano, inoltre, la necessità di lavorare su identità e *agency* con anticipo e proporzionalità.

- *Obiettivo*: costruire un'identità orientativa e l'*agency*.
- *Come si operationalizza* (esempi): Portfolio identitario revisionabile per tappe (valori, interessi, punti di forza, condizioni, aspetti “non negoziabili”); Rubrica dell'*agency* (controllo percepito, autoefficacia, capacità di chiedere aiuto); Mappa dei ruoli e dei conflitti, coerente con l'idea di carriera intesa come combinazione di ruoli (Super, 1980).
- *Output verificabile*: Profilo identitario esplicito e verificabile nelle transizioni (ELGPN, 2015; CEDEFOP, 2024).

1.6.2. Pilastro 2. Esplorazione significativa (informazione valida + lettura critica del contesto)

Esplorare in modo significativo implica discriminare le informazioni, costruire alternative praticabili e comprendere sia le opportunità che i limiti del contesto. La svolta europea pone l'accento sulle competenze di gestione della carriera: accedere, interpretare e utilizzare le informazioni per le decisioni e le transizioni (ELGPN, 2015). In uno scenario in cui “informazione” non equivale a “orientamento”, l'esplorazione deve includere una lettura critica delle opportunità e dei pregiudizi di accesso che condizionano ciò che è realmente possibile (CEDEFOP, 2024).

A tal proposito, Europass si configura come una piattaforma che supporta trasparenza, comparabilità e mobilità, mettendo in relazione i profili con le opportunità (European Commission, 2024). Le credenziali digitali europee, inoltre, permettono di documentare gli apprendimenti in modo verificabile e condivisibile,

rafforzando la tracciabilità delle competenze nel corso delle transizioni educative e professionali (Europass, s. d.).

- *Obiettivo*: trasformare le informazioni in alternative praticabili (A/B) con criteri di validità e accessibilità.
- *Come si operationalizza*: Due alternative A/B giustificate con requisiti, accessi, rischi e piano di emergenza; Triangolazione delle fonti (istituto, siti web, interviste/visite) con criteri di validità; Mappa dell'accessibilità (barriere economiche, geografiche, culturali) per evitare decisioni irrealistiche (CEDEFOP, 2024).
- *Output verificabile*: Dossier A/B con fonti comprovate e argomentazione esplicita (ELGPN, 2015; CEDEFOP, 2024).

1.6.3. Pilastro 3. Narrazione personale significativa (coerenza, adattabilità e capacità decisionale)

Questo pilastro trasforma l'esplorazione in continuità e senso: dal “voglio X” al “perché X si adatta alla mia storia e come lo verifico”. L'approccio al progetto di vita propone di costruire narrazioni che orientino l'azione (Savickas, 2015). L'adattabilità – l'attenzione, il controllo, la curiosità e la fiducia – sostengono le decisioni in scenari incerti (Savickas, 2019).

Recenti contributi sottolineano che orientare non è solo “narrare nuovamente”, ma trasformare i vincoli e modelli mentali, agendo sulle strutture che generano criticità e allineando l'orientamento a un approccio di giustizia sociale e di pensiero sistemico (Echeverría Samanes & Martínez-Clares, 2024).

- *Obiettivo*: trasformare il “voglio” in un “decido e verifico”, integrando narrazioni adattive con una visione di giustizia sociale e pensiero sistemico.
- *Come si operationalizza*: Lettera narrativa (passato-presente-futuro) che integri risultati, ostacoli, apprendimenti, valori; Ipotesi di futuro: “se il contesto cambia, farò...”; Ciclo decidere-agire-apprendere-ridecidere attraverso micro-esperimenti.
- *Output verificabile*: Decisione motivata + indicatori di valutazione + piano di azione (CEDEFOP, 2023b; CEDEFOP, 2024).

1.6.4. Pilastro 4. *Accompagnamento socio-emotivo (benessere, decisione e convivenza)*

Scegliere comporta incertezza, pressione sociale e, a volte, rischio di evitamento. Per questo, l'accompagnamento socio-emotivo non è un elemento accessorio: costituisce una base su cui fondare le decisioni e promuovere la convivenza. L'educazione emotiva – intesa come sviluppo di consapevolezza e regolazione emotiva, autonomia, competenza sociale e benessere – offre una struttura necessaria per il processo decisionale (Bisquerra, 2003).

L'incertezza vocazionale interessa una quota elevata di adolescenti e tende a concentrarsi nei sottogruppi vulnerabili; senza supporto socio-emotivo, aumenta il rischio di interruzione o abbandono (OECD, 2024a). In questa prospettiva, il pilastro socio-emotivo contribuisce a sostenere il processo quando le informazioni sono insufficienti o quando emergono pressioni esterne che rendono difficile il processo decisionale.

- *Obiettivo*: mantenere la scelta di fronte all'incertezza e alle pressioni.
- *Come si operationalizza*: Routine di regolazione nelle transizioni (anticipazione dello stress + strategie); Competenze sociali per chiedere aiuto (famiglia, tutorato, servizi); Lavoro sulle aspettative personali e familiari, e tolleranza all'incertezza.
- *Output verificabile*: Evidenze di autoregolazione e abilità sociali nel processo decisionale (Bisquerra, 2003; CEDEFOP, 2024).

1.6.5. Pilastro 5. *Connessione con il contesto (reti, datori di lavoro e comunità)*

Questo pilastro impedisce all'orientamento di rimanere confinato nell'istituto scolastico e lo collega a opportunità concrete. Concepire l'orientamento come un bene pubblico necessita di strategie che amplino l'accesso e l'equità, coinvolgendo attori esterni – datori di lavoro, servizi, reti comunitarie – e non solo interventi individuali (Watts & Sultana, 2004).

La qualità migliora quando esistono legami autentici con i datori di lavoro, una pianificazione strategica e un collegamento curricolare; inoltre, è opportuno monitorare eventuali *bias* quando non si bilanciano percorsi accademici e tecnici (Ofsted, 2023). In modo complementare, i dati mostrano che esperienze precoci

di contatto con il mondo del lavoro si associano a migliori risultati nel tempo, il che rinforza la necessità di aprire spazi di esplorazione concreti e non solo informativi (Covacevich *et al.*, 2021).

- *Obiettivo*: aprire la scuola al mondo reale attraverso esperienze autentiche, tutorato e *mentoring* e collaborazioni.
- *Come si operazionalizza*: *Mentoring*, visite e progetti con professionisti; Mappa della rete (persone e servizi accessibili); Raccordo e continuità tra istituto e servizi esterni.
- *Output verificabile*: Registro delle esperienze + riflessione connessa al piano A/B + attestazione delle collaborazioni e percorsi di raccordo (Ofsted, 2023; ELGPN, 2015).

1.7. Spagna e Italia con uno sguardo europeo

Di fronte al panorama descritto, la Spagna ha consolidato l'orientamento come una funzione strutturale del sistema educativo, rafforzata dal quadro di equità e inclusione della LOMLOE (LO 3/2020). La caratteristica fondamentale del sistema spagnolo è la sua decentralizzazione, che permette di adattare le politiche ai contesti territoriali, ma che, allo stesso tempo, richiede solidi meccanismi di coordinamento per evitare disegualianze di accesso e qualità dei servizi. In tal senso, l'Inventario del CEDEFOP per la Spagna sottolinea proprio la necessità di articolare il coordinamento tra livelli – Stato e comunità autonome – e tra settori – educazione e lavoro – per mantenere la continuità nelle transizioni educative e professionali (CEDEFOP, 2020).

Punti di forza (in chiave europea): Ancoraggio normativo esplicito in materia di equità e inclusione (LO 3/2020); Strutture educative stabili che permettono di istituzionalizzare il tutorato e l'orientamento nell'istruzione obbligatoria, facilitando un'offerta sistematica e non esclusivamente reattiva (CEDEFOP, 2020).

Rischi e sfide: L'eterogeneità territoriale genera servizi di diversa portata e qualità a seconda delle comunità autonome, il che rafforza l'importanza di disporre di quadri comuni di valutazione e standard condivisi (CEDEFOP, 2024).

Transizioni: Si rende necessario rafforzare la continuità tra istruzione secondaria obbligatoria (ESO), formazione professionale (FP), liceo (Bachillerato) e occupazione attraverso un orientamento continuativo, in linea con l'approccio europeo all'orientamento permanente (Council of the European Union, 2008; ELGPN, 2015).

Da parte sua, l'Italia ha compiuto un passo significativo con la riforma dell'orientamento legata al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), attraverso il D.M. 328/2022 e l'adozione delle Linee guida per l'orientamento (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2022). La documentazione del PNRR descrive l'introduzione di moduli di orientamento nell'istruzione secondaria e lo sviluppo di una piattaforma digitale che permette di rendere tracciabili i processi (FUTURA-PNRR Istruzione, s. d.). In modo complementare, la formazione degli insegnanti si articola tramite iniziative specifiche come OrientaMenti (INDIRE, s. d.).

Elementi chiave del modello italiano: integrazione curricolare, che incorpora l'orientamento come parte strutturata del curriculum e non solo nelle fasi finali; potenziare la figura del tutor orientatore, che permette un monitoraggio più costante degli studenti; e digitalizzazione, attraverso la piattaforma e il portfolio digitale come supporti a sostegno di coerenza e tracciabilità.

La *sfida principale*, comune ai sistemi decentralizzati, è quella di evitare la frammentazione e assicurare standard uniformi tra regioni e istituti. Ciò è coerente con il quadro europeo: senza coordinamento e assicurazione della qualità, le riforme corrono il rischio di amplificare le disuguaglianze al posto di ridurle (ELGPN, 2015; CEDEFOP, 2024). L'Inventario del CEDEFOP per l'Italia conferma la necessità di reti stabili e standard condivisi per garantire il diritto a un orientamento di qualità (CEDEFOP, 2023a).

Nel contesto europeo spicca il caso della Finlandia, che considera l'orientamento allo stesso tempo come diritto soggettivo e come modello di *governance* intersettoriale. I centri Ohjaamo integrano servizi per i giovani, l'occupazione, l'educazione, il supporto sociale e il benessere secondo un approccio paritario, orientato a ridurre la frammentazione istituzionale (OECD, 2024b). La documentazione istituzionale evidenzia la cooperazione intersettoriale e l'accessibilità come principi cardine dell'erogazione dei servizi (KEHA Centre, 2023).

Apprendimenti chiave per la Spagna e l'Italia: Ridurre le compartimentazioni istituzionali e garantire continuità ai giovani che non accedono ai servizi tradizionali (OECD, 2024b); progettare percorsi di accesso semplici e servizi integrati, coerenti con l'approccio di orientamento permanente (Council of the European Union, 2008).

I tre casi convergono verso *cinque principi operativi: Dalla scuola al sistema* (orientamento lungo tutta la vita) (Council of the European Union, 2008; ELGPN, 2015); *Qualità valutabile* attraverso indicatori comparabili e miglioramento continuo (CEDEFOP, 2023b; CEDEFOP, 2024); *Professionalizzazione, inclusa la competenza digitale* (CEDEFOP, 2021a; CEDEFOP, 2021b); *Digitalizzazione*

mirata, orientata alla trasparenza, alla trasferibilità e al supporto decisionale (European Commission, 2024; Europass, s. d.); e *Connessione con il contesto*, tramite datori di lavoro ed esperienze autentiche (Ofsted, 2023; Covacevich *et al.*, 2021).

1.8. Agenda di politiche pubbliche (cinque leve)

L'obiettivo principale è passare da un insieme di servizi frammentati a un sistema di orientamento che garantisca accesso, qualità, coordinamento e risultati nelle transizioni educative e lavorative, in coerenza con l'approccio all'orientamento permanente (Council of the European Union, 2008; ELGPN, 2015). CEDEFOP sottolinea che i sistemi devono essere valutabili per poter apprendere e migliorare in modo continuativo (CEDEFOP, 2024). L'agenda interagenzia rafforza quest'idea: investire nell'orientamento migliora le transizioni, incrementa l'efficienza economica e contribuisce a società più giuste, in particolare quando l'accesso è insufficiente per coloro che ne hanno maggiore bisogno (Interagency Working Group on Career Guidance, 2025).

A partire da questa evidenza, si propongono cinque leve di politica pubblica:

Leva 1: Quadro stabile e finanziamenti sufficienti. Un quadro stabile permette di assicurare continuità, equità e sostenibilità, evitando la dipendenza da singoli progetti. Il Consiglio dell'UE collega l'orientamento alle transizioni multiple e alle pari opportunità (Council of the European Union, 2008).

- *Decisione risolutiva:* continuità e proporzionalità delle risorse per assicurare una copertura concreta al di là dei singoli progetti.
- *Modalità di attuazione:* finanziamento pluriennale vincolato a obiettivi di copertura e risultati (ELGPN, 2015). Prioritizzazione in base al bisogno: più risorse dove l'incertezza è maggiore e il capitale sociale minore (OECD, 2024a).
- *Indicatori minimi:* Copertura di accesso effettivo per fase e territorio. Accesso di gruppi vulnerabili (CEDEFOP, 2024).

Leva 2: Professionalizzazione e standard. Questa leva mira a definire il ruolo professionale e riconoscere le competenze – incluse quelle digitali – come presupposto di qualità. La modernizzazione dei sistemi richiede di ridefinire competenze e formazione continua, in particolare in contesti ibridi (CEDEFOP, 2021a).

- *Decisione risolutiva:* Definire ruoli e competenze (inclusa quella digitale) e stabilire standard di intervento ed etici.

- *Modalità di attuazione*: Quadro delle competenze professionali e percorsi di formazione continua (CEDEFOP, 2021a; CEDEFOP, 2021b). Standard di intervento (tempistiche, protocolli, etica, uso di informazioni sul mercato del lavoro (LMI – Labour Market Information) coerenti con i quadri di qualità (ELGPN, 2015).
- *Indicatori*: Percentuale di professionisti con formazione annuale accreditata. Evidenze di competenza digitale (CEDEFOP, 2021a).

Leva 3: Governance intersettoriale. Coordinare educazione, lavoro, politiche giovanili e servizi sociali è essenziale per garantire la reale continuità. L'ELGPN identifica il coordinamento come una condizione strutturale dei sistemi di orientamento (ELGPN, 2015).

- *Decisione risolutiva*: Coordinare istruzione, occupazione, politiche giovanili e servizi sociali attraverso percorsi di presa in carico e sportelli unici.
- *Modalità di attuazione*: Tavoli intersettoriali e percorsi di presa in carico formalizzati (ELGPN, 2015). Progetti pilota come Ohjaamo (sportello unico) per superare le compartimentazioni e le barriere di accesso (OECD, 2024b; KEHA Centre, 2023).
- *Indicatori*: Numero di accordi intersettoriali attivi. Tempi di risposta nei percorsi di invio. Soddisfazione e utilizzo dei servizi integrati (OECD, 2024b).

Leva 4: Ecosistema digitale significativo. L'obiettivo è evitare la “dipendenza dalle piattaforme” senza accompagnamento e trasformare il digitale in un supporto reale per la trasparenza, la trasferibilità e la presa di decisioni.

- *Decisione risolutiva*: Trasformare il digitale in un mezzo di trasparenza/trasferibilità senza attribuire la responsabilità all'utente.
- *Modalità di attuazione*: Integrazione di strumenti come Europass per favorire trasparenza, mobilità e *matching* (European Commission, 2024). Uso di credenziali digitali verificabili per supportare le transizioni (Europass, s. d.). Servizi ibridi (auto-aiuto + accompagnamento) con standard di qualità (CEDEFOP, 2021b).
- *Indicatori*: Utilizzo di strumenti digitali. Differenze territoriali nell'adozione. Accessibilità e soddisfazione (European Commission, 2024).

Leva 5: Valutazione e impatto. Si tratta di misurare cosa cambia e non solo cosa si fa. Il CEDEFOP sottolinea che gli effetti dell'orientamento sono incrementali e richiedono un monitoraggio sistematico (CEDEFOP, 2024). Inoltre, propone quadri di qualità con indicatori comparabili (CEDEFOP, 2023b).

- *Decisione risolutiva:* Misurare i cambiamenti con un approccio equo e orizzonti temporali che catturino gli effetti complessivi.
- *Modalità di attuazione:* Tabelle di indicatori (accesso-processo-risultati) con ripartizione per equità (CEDEFOP, 2024). Valutazione degli *outcome*: riduzione dell'incertezza, miglioramento delle transizioni, qualità delle decisioni (OECD, 2024a; Covacevich *et al.*, 2021).

Le cinque leve sintetizzano le raccomandazioni europee e i risultati recenti per trasformare l'orientamento in una infrastruttura pubblica valutabile, sostenibile ed equa (ELGPN, 2015; CEDEFOP, 2024; Interagency Working Group on Career Guidance, 2025).

1.9. Conclusioni

Orientare “con senso” non significa sommare azioni né sofisticare i discorsi, ma affrontare una tensione strutturale: l'orientamento è diventato un dispositivo di gestione delle transizioni educative, professionali e di vita, e, allo stesso tempo, deve continuare a essere una pratica di accompagnamento ed emancipazione. Il quadro europeo definisce l'orientamento come un processo continuo che permette di identificare capacità e interessi e gestire percorsi in molteplici transizioni, spostando la logica della “scelta puntuale” verso una responsabilità pubblica costante (Council of the European Union, 2008). Tuttavia, quando questa responsabilità viene concepita solo in termini di adeguamento e produttività, vi è il rischio di trasformare l'orientamento in una tecnologia di adattamento al mercato, riducendo il suo potenziale educativo e civico (Hooley *et al.*, 2018).

Recenti evidenze introducono un'argomentazione decisiva: l'incertezza vocazionale cresce e si distribuisce in modo disomogeneo. L'OCSE mostra che una percentuale elevata di adolescenti non ha progetti chiari e che questa incertezza si intensifica tra coloro che presentano maggiore vulnerabilità accademica (OECD, 2024a). Questo suggerisce che l'orientamento non può limitarsi a fornire informazioni né a intervenire alla fine del percorso: se arriva tardi o viene offerto in modo diseguale, finisce per amplificare il divario. Le analisi longitudinali che

collegano esperienze precoci e continuative di esplorazione a risultati finali migliori non devono essere lette come ricette per l'occupabilità, ma come evidenze del fatto che l'orientamento ha bisogno di tempo, continuità e opportunità concrete affinché la scelta sia praticabile e non solo auspicabile (Covacevich *et al.*, 2021).

Tuttavia, la risposta non può limitarsi a “una maggiore copertura”. Il problema non è quanto orientamento, ma quale orientamento e con che garanzie. Il CEDEFOP segnala che, senza quadri di valutazione, i sistemi tendono ad accumulare attività senza dimostrarne gli effetti, e i benefici possono distribuirsi in modo disomogeneo (CEDEFOP, 2024). Al contempo, la propria agenda valutativa può diventare un rischio se promuove la performatività – contare le sessioni anziché rilevare cambiamenti – o se utilizza indicatori che nascondono le barriere strutturali. Per questo, la valutazione deve focalizzarsi sugli *outcome* e impatti, integrare un approccio esplicito di equità ed evitare riduzionismi (CEDEFOP, 2023b; CEDEFOP, 2024).

Un secondo punto critico è la digitalizzazione. La Commissione Europea riconosce che Europass si è evoluto in una piattaforma di servizi che supporta la trasparenza e la mobilità, integrando strumenti e credenziali digitali (European Commission, 2024; Europass, s. d.). Tuttavia, digitalizzare non equivale a democratizzare: senza un accompagnamento umano e senza alfabetizzazione per interpretare le informazioni del mercato del lavoro, il rischio è quello di trasferire la responsabilità all'utente e rafforzare diseguaglianze associate al capitale culturale e all'accesso. Per questo il CEDEFOP sottolinea la professionalità – inclusa la competenza digitale – come condizione di qualità nei servizi ibridi (CEDEFOP, 2021a; CEDEFOP, 2021b).

In definitiva, non si tratta solo di migliorare le procedure, ma di ricollocare l'orientatore come agente di cambiamento, mediatore e catalizzatore di trasformazioni necessarie per lo sviluppo integrale delle persone e delle comunità, con garanzie di qualità ed equità (Martínez-Clares & Martínez-Juárez, 2011). Ciò richiede di radicare l'azione puntuale e sostituirla con un processo continuo di accompagnamento e mediazione; in termini di giustizia pratica, l'orientamento che conta è quello che sostiene (Martínez-Clares *et al.*, 2014). In quest'ottica, “orientare partendo dal futuro emergente” implica un salto qualitativo: non basta aiutare a scegliere, è necessario intervenire sui modelli mentali e sulle strutture che generano criticità, allineando l'orientamento a una prospettiva che integra giustizia sociale e pensiero sistemico (Echeverría Samanes & Martínez-Clares, 2024).

Sulla base di quanto detto, l'orientamento con senso può tradursi come una tripla esigenza per il prossimo futuro. In primo luogo, universalismo con

proporzionalità: accesso per tutti, con intensità differenziata a seconda delle necessità, dato che l'incertezza si focalizza sugli studenti vulnerabili (OECD, 2024a). In secondo luogo, qualità verificabile senza riduzionismo: misurare i cambiamenti e non solo le azioni, tramite indicatori che catturino equità e risultati sostenibili, in linea con i quadri europei di valutazione (CEDEFOP, 2023b; CEDEFOP, 2024). E, infine, orientamento come politica pubblica: *governance* intersettoriale, investimenti stabili e cooperazione, coerenti con l'approccio europeo alle transizioni multiple e con l'appello internazionale a investire sull'orientamento per i suoi benefici sociali (Council of the European Union, 2008; Interagency Working Group on Career Guidance, 2025).

Orientare con senso non può più essere inteso come “aiutare a scegliere” né come “ottimizzare l'occupabilità” in senso stretto. Si tratta di una politica di equità e cittadinanza, un dispositivo di supporto alle transizioni complesse e uno spazio dove si gioca la reale possibilità di costruire progetti sostenibili. La sfida non è scegliere tra narrazione o evidenza, tra digitale o presenza, tra scuola o lavoro: la sfida è integrare, evitando sia l'individualizzazione dei problemi sia la tecnicizzazione vuota dei risultati. In questo orizzonte, l'orientatore come agente di cambiamento – e non solo come fornitore di informazioni – offre una soluzione critica e costruttiva, perché orientare significa anche trasformare le condizioni di possibilità. In sintesi, l'orientamento con senso richiede uno sguardo integrato e inclusivo, un ascolto attivo e un'azione impegnata (Martínez-Clares, 2025).

Bibliografia

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>.
- Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Lawrence Erlbaum Publishers.
- CEDEFOP. (2020). *Inventory of lifelong guidance systems and practices – Spain (ES) (CareersNet national records)*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/inventory-lifelong-guidance-systems-and-practices-spain>
- CEDEFOP. (2021a). *A fresh look at guidance practitioner professionalism* (Briefing note). https://www.cedefop.europa.eu/files/9161_en.pdf.
- CEDEFOP. (2021b). *Digital transitions in lifelong guidance: Rethinking careers practitioner professionalism: A CareersNet expert collection* (Cedefop working paper

- series No. 2). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/539512>.
- CEDEFOP. (2023a). *Inventory of lifelong guidance systems and practices – Italy (CareersNet national records)*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/inventory-lifelong-guidance-systems-and-practices-italy-0>.
- CEDEFOP. (2023b). *Towards European standards for monitoring and evaluation of lifelong guidance systems and services (Vol. II): A preliminary list of indicators for quality frameworks*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/5601>.
- CEDEFOP. (2024). *Monitoring and evaluating lifelong guidance systems across Europe (Briefing note)*. <https://doi.org/10.2801/489472>.
- Council of the European Union. (2008). Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008, on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies (2008/C 319/02). *Official Journal of the European Union, C 319*, 4–7. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2008_319_R_0004_01.
- Covacevich, C., Mann, A., Besa, F., Diaz, J., & Santos, C. (2021). *Thinking about the future: Career readiness insights from national longitudinal surveys and from practice* (OECD Education Working Paper No. 248). OECD Publishing. [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2021\)5/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2021)5/en/pdf).
- Echeverría Samanes, B., & Martínez-Clares, P. (2024). Orientar desde el futuro emergente. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.558971>.
- ELGPN. (2015). *ELGPN Tools No. 6: Guidelines for policies and systems development for lifelong guidance*. European Lifelong Guidance Policy Network. <https://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance/>.
- European Commission. (2024). *Report from the Commission to the European Parliament and the Council on the implementation and impact of Decision (EU) 2018/646 (Europass) (COM/2024/135 final)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52024DC0135>.
- Europass. (s. d.). *European Digital Credentials*. Recuperato il 3 marzo 2026, da <https://europass.europa.eu/en/european-digital-credentials>.
- FUTURA–PNRR Istruzione. (s. d.). *Riforma dell’orientamento (Missione 4 – C1 – Riforma 1.4)*. Recuperato il 3 marzo 2026, da <https://pnrr.istruzione.it/riforme/riforma-dellorientamento/>.
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (Eds.). (2018). *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315110516>.
- INDIRE. (s. d.). *OrientAMenti: Piano di formazione per docenti (attuazione Linee guida sull’orientamento – DM 328/2022)*. Recuperato il 3 marzo 2026, da <https://www.indire.it/progetto/orientamenti/>.

- Interagency Working Group on Career Guidance. (2025). *Investing in career guidance: Joint statement of the Interagency Working Group on Career Guidance*. CEDEFOP. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/8900>.
- Irving, B. A., Borgen, W., & Hoejdal, L. (2020). Challenging perspectives on the life-design career paradigm: Critical reflections and re/constructions. In B. Malik-Liévano, B. Álvarez-González, M. F. Sánchez-García, & B. A. Irving (Eds.), *International perspectives on research in educational and career guidance* (pp. 3–17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26135-1_1.
- KEHA Centre. (2023). *Ohjaamo: The One-Stop Guidance Center model*. https://www.keha-keskus.fi/documents/d/guest/ohjaamon-perusteet_eng.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868–123012. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>.
- Martínez Clares, P. (2025, diciembre). *Orientación con sentido: Abrir caminos para transformar vidas*. Convegno finale PRIN2022PNRR “Strategie di valutazione per contrastare l’abbandono universitario attraverso l’empowerment e per progettare pratiche di orientamento educativo e professionale”, Università di Padova, 12 dicembre 2025. Documento interno.
- Martínez Clares, P., & Martínez-Juárez, M. (2011). La orientación en el S. XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 253–265. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192020.pdf>.
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, F. J., & Martínez Juárez, M. (2014). Orientación profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 57–71. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198841>.
- Ministero dell’Istruzione e del Merito. (2022). *Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022: Adozione delle Linee guida per l’orientamento*. <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>.
- Navarro-Bulgarelli, M. (2021). La teoría de construcción de carrera y diseño de vida, las críticas que se le hacen y su posible aplicación para la orientación vocacional de grupos en América Latina, complementándola con la pedagogía crítica de Freire. *Revista Costarricense de Orientación*, 1(1), 1–17. <https://doi.org/10.54413/rco.v1i1.17>.
- OECD. (2024a). *Teenage career uncertainty: Why it matters and how to reduce it?* (OECD Education Spotlights No. 16). <https://doi.org/10.1787/e89c3da9-en>.
- OECD. (2024b). *One-stop guidance centres for young people – Finland (Ohjaamo)*. OECD Youth Policy Toolkit. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-youth-policy-toolkit_41fab624-en/one-stop-guidance-centres-for-young-people-finland_a70d9c6b-en.html.
- OECD. (2025). *The state of global teenage career preparation*. OECD Publishing. <https://www.developmentaid.org/api/frontend/cms/file/2025/05/d5f8e3f2-en.pdf>.
- Ofsted. (2023). *Independent review of careers guidance in schools and further education and skills providers*. GOV.UK.

<https://www.gov.uk/government/publications/independent-review-of-careers-guidance-in-schools-and-further-education-and-skills-providers/independent-review-of-careers-guidance-in-schools-and-further-education-and-skills-providers>.

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Houghton Mifflin.

Ribeiro, M. A., da Conceição Coropos Uvaldo, M., & da Silva, F. F. (2015). Some contributions from Latin American career counselling for dealing with situations of psychosocial vulnerability. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15(3), 193–204. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9285-7>.

Savickas, M. L. (2015). *Life-design counseling manual*. Career Construction Network. <http://www.careerconstructionnetwork.org/uploads/1/1/2/3/112370035/lifedesign.pdf>.

Savickas, M. L. (2019). *Career construction theory: Life portraits of attachment, adaptability, and identity*. Mark L. Savickas.

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197–261). Jossey-Bass.

Watts, A. G., & Sultana, R. G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2–3), 105–122. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-1025-y>.

2. L'esperienza istituzionale del Gruppo Orientamento in ingresso – Commissione CRUI 2022-2025

di *Maria Grazia Riva e Massimiliano Badino**

2.1. Commissione Orientamento CRUI e sottogruppi di lavoro

Negli anni dal 2022 al 2025 le Presidenze CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane) che si sono succedute hanno istituito la Commissione Orientamento CRUI, che qui verrà brevemente presentata. Si sono susseguiti due Rettori Delegati CRUI all'Orientamento. Nel 2022 ha guidato la Commissione Orientamento l'allora Rettore dell'Università di Foggia, Pierpaolo Limone. Dal 2023 al 2025 ha guidato la Commissione Orientamento l'allora Rettore dell'Università della Tuscia, Stefano Ubertini. Entrambi hanno articolato la Commissione Orientamento in diversi gruppi di lavoro, variamente denominati. Dal 2023 i gruppi di lavoro individuati sono stati quelli di seguito indicati: Survey, raccolta dati e best practices (Coordinatrice: prof.ssa Tiziana Pascucci); Piano Lauree Scientifiche (PLS) e Piani di orientamento e Tutorato (POT) (Coordinatore: prof. Piero Salatino); Monitoraggio e condivisione interventi legislativi MUR e MIM (Coordinatore: prof. Vito Introna); Orientamento in ingresso (Coordinatrice: prof.ssa Maria Grazia Riva); Orientamento in itinere (Coordinatore: prof. Andrea Gerosa); Orientamento in uscita (Coordinatrice: prof.ssa Chiara Morelli); Counselling (Coordinatrice: prof.ssa Angela Costabile); Comunicazione per l'orientamento (Coordinatrice: prof.ssa Claudia Vitone); Orientamento internazionale. Tra le questioni principali considerate si ricordano il confronto sugli obiettivi cardine e sulle azioni di sistema da perseguire per la valorizzazione del tema dell'orientamento, anche in chiave di attuazione del PNRR-Piano

* Massimiliano Badino è autore del paragrafo *I questionari di valutazione*; il resto del contributo è stato scritto da Maria Grazia Riva.

Nazionale di Ripresa e Resilienza¹ e, ancora, la riflessione sulle modalità di lavoro della Commissione attraverso un aggiornamento dell'articolazione in gruppi di lavoro.

Dal 2023, il Delegato CRUI all'Orientamento², il Rettore Stefano Ubertini, ha richiamato le principali priorità e obiettivi che connotano l'attuale scenario in cui si collocano le strategie di orientamento universitario, identificando nell'incremento del numero dei laureati e nel contrasto alla dispersione e all'abbandono gli scopi di fondo da perseguire. È stata auspicata l'implementazione di meccanismi di condivisione, a livello di sistema, di opportunità, di criticità, di metodi e di modelli di orientamento adottati, nonché l'opportunità di lavorare per la costruzione di piattaforme e strategie comunicative comuni e per l'identificazione di indicatori di efficacia. Si è ravvisata la necessità di un'interlocazione costante con i ministeri dell'Università e della Ricerca e dell'Istruzione e del Merito (MUR e MIM) e con gli Uffici Scolastici Regionali; anche per agire in sintonia con le Linee guida per l'orientamento emanate sul fronte del Ministero dell'Istruzione e del Merito nel 2022. Altresì è stata evidenziata l'opportunità di un dialogo con altri attori istituzionali, quali altri Ministeri interessati a vario titolo o altri soggetti del panorama nazionale che agiscono a livello operativo in materia di orientamento (come CI-NECA e il consorzio AlmaLaurea).

¹ Si tratta del programma di investimenti e riforme 2021-2026, individuato dal governo italiano e denominato "Italia Domani", che ha utilizzato i finanziamenti europei del cosiddetto Next Generation EU per la transizione digitale, economica e la coesione sociale. Vds. sito ufficiale: <https://www.italiadomani.gov.it/content/sogei-ng/it/it/home.html>.

² Come da report e documenti della commissione.

2.2. Il gruppo di Lavoro Orientamento in ingresso³

Il gruppo di lavoro “Orientamento in ingresso” ha compiuto un lungo percorso, in cui di volta in volta sono stati individuati collegialmente gli obiettivi da perseguire, definiti i metodi da utilizzare, distribuite le diverse responsabilità in funzione delle attività da svolgere in vista dei risultati desiderati. In questa sede non è possibile rendere conto di tutto il complesso, articolato e produttivo lavoro compiuto dal gruppo di lavoro, che è stato riportato nei documenti e nei report prodotti da diversi membri del gruppo e dalla coordinatrice, inviati a tutti i componenti, alla segreteria della CRUI e al Rettore Delegato CRUI all’Orientamento. Di seguito, pertanto, verranno esposte solo alcune delle molteplici proposte costruite dal gruppo di lavoro.

³ Il gruppo di lavoro “Orientamento in ingresso” è stato coordinato da Maria Grazia Riva (Università di Milano-Bicocca). Ad esso hanno partecipato i/le delegati/e di molte sedi universitarie, che ringraziamo moltissimo per il grande contributo apportato al lavoro comune. Nel corso degli anni vi sono stati avvicendamenti sia per quanto riguarda le sedi afferenti al gruppo di lavoro, sia in riferimento ai diversi nominativi dei Delegati, anche in seguito a cambi di *governance* interni agli atenei. Per questo motivo è difficile riportare in questa sede tutti i singoli nominativi dei diversi Delegati. A seguire si indicano le sedi partecipanti, presenti in particolare all’inizio dei lavori nel 2023, con l’avvertenza sopra esposta delle diverse modifiche in corso d’opera. Si ricordano pertanto: Università degli Studi di Roma Tre, Politecnico di Torino, Università Carlo Cattaneo – LIUC, Istituto Universitario di Studi Superiori di Pavia – IUSS, Università della Calabria, Università della Valle d’Aosta, Università per Stranieri di Perugia, Università degli Studi di Udine, Libera Università Internazionale degli Studi Sociali “Guido Carli” – LUISS, Università degli Studi di Padova, Università degli Studi di Trieste, Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Università degli Studi di Catania, Politecnico di Milano, Università degli Studi di Verona, Libera Università Internazionale degli Studi Sociali “Guido Carli” – LUISS, Università dell’Insubria, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”, Università degli Studi “G. D’Annunzio” Chieti Pescara, Università degli Studi di Salerno, Università degli Studi di Macerata, Università degli Studi di Teramo, Università degli Studi “Mediterranea” di Reggio Calabria, Politecnico di Torino, Università degli Studi di Pavia, Università degli Studi di Ferrara, Università degli Studi di Milano, Università degli Studi di Cagliari, Università degli studi di Camerino, Università degli Studi di Milano, Libera Università “Maria SS. Assunta” – LUMSA, Università degli Studi di Palermo, Università degli Studi di Brescia, Università degli Studi di Napoli “Parthenope”, Università degli Studi di Foggia, Università del Salento, Università degli Studi di Firenze, Università degli Studi di Bergamo, Università degli Studi dell’Aquila, Università degli Studi di Parma, Università degli Studi di Messina, Università degli studi di Camerino, Università di Pisa, Libera Università di Lingue e Comunicazione – IULM.

2.2.1. Concezioni dell'Orientamento nel XXI secolo: un processo evolutivo complesso

Il gruppo di lavoro ha ragionato lungamente sulla concezione di orientamento da utilizzare, anche in riferimento alla letteratura internazionale di riferimento⁴.

Nell'ambito della ricerca scientifica internazionale e nell'ambito dei saperi psico-socio-educativi, alcune definizioni degli ultimi tempi fanno emergere una convergenza sull'idea che l'orientamento e la progettazione del futuro, rivolgendosi alle persone, debba considerare la coscienza critica, la progettualità, la costruzione di senso, la partecipazione alla costruzione di futuri sostenibili e inclusivi, la capacità di fronteggiare discriminazioni, barriere, la ricerca di un lavoro dignitoso (Nota & Soresi, 2020). Al contempo, i contesti che si occupano di orientamento dovrebbero fornire supporti di qualità, attenzione ai diritti, creazione di condizioni di vita improntate alla giustizia sociale, all'inclusione e alla sostenibilità. L'azione di orientamento avrebbe inoltre il compito di promuovere un raccordo, anche nella consapevolezza delle complesse problematiche in gioco, tra aspirazioni, competenze di occupabilità, scelte universitarie delle studentesse e degli studenti, profili di alta formazione professionale e mondo del lavoro. Lo sviluppo della didattica nei diversi domini disciplinari, declinata in senso orientativo con il coinvolgimento attivo dello studente, è in grado di dimostrare in che modo le discipline possono consentire di esplorare interessi e inclinazioni e di traguardare prospettive di potenziamento formativo e di futuri professionali.

2.2.2. Articolazione delle attività di supporto all'orientamento, delle attività di orientamento e delle connesse attività di formazione e di ricerca

L'articolazione delle attività di orientamento proposta dal gruppo è consistita in una serie di ambiti possibili di intervento, come di seguito indicati.

⁴ Oltre a ringraziare moltissimo tutti i componenti del *gruppo*, *ringrazio* in particolare Daniela Dato (Università di Foggia) per il grande lavoro di supporto, per la competenza specifica sull'orientamento che ha messo a disposizione generosamente di tutti i membri del gruppo stesso. Così come ringrazio moltissimo il sottogruppo ristretto di lavoro: Massimiliano Badino (Università

Attività di supporto in ottica orientativa

Informazione e comunicazione (offerta formativa, servizi, bandi, diritto allo studio) attente a fornire informazioni libere da stereotipi e luoghi comuni, contrapposte a *fake news* sulla formazione e sul lavoro, capaci di stimolare ulteriori approfondimenti, di presentare l'idea di orientamento e di progettazione del futuro quali processi complessi, che richiedono investimento, elaborazione, riflessione; così come a servire agli obiettivi della sostenibilità, della giustizia sociale e ambientale, dell'inclusione; ancora, a favorire apertura, espandere il pensiero degli studenti e delle studentesse, comprenderne il valore per la costruzione del proprio futuro in una società della conoscenza, ridurre visioni stereotipate delle stesse.

Attività di orientamento e costruzione di futuri inclusivi e sostenibili

- Laboratori di progettazione del futuro e di progettazione professionale.
- Workshop/corsi/seminari interdisciplinari focalizzati sulla costruzione di scenari professionali innovativi, sul ruolo della formazione universitaria, sulla relazione fra corsi di laurea e vita professionale, sulla struttura dei corsi di laurea, sulla loro relazione con le professioni, nell'ottica di un continuum verticale dalle scuole all'università.
- Servizi di counselling; servizi di consulenza pedagogica e metodologico-didattica.
- Attività di didattica e di didattica disciplinare declinata in senso orientativo, mostrando in che modo le discipline possono consentire di esplorare interessi, inclinazioni, potenziamento di prospettive formative e di futuri professionali, e accompagnare lo studente nella realizzazione delle proprie aspirazioni attraverso l'acquisizione di strumenti culturali correlati alle prospettive formative e ai futuri professionali.

Attività di formazione e costruzione di competenze orientative e di ricerca

- Formazione degli orientatori, degli insegnanti e dei docenti universitari, del personale amministrativo.
- Ricerca-azione e verifica/valutazione dell'impatto/efficacia delle attività di orientamento e di supporto allo stesso.

di Verona), Rosita De Luigi (Università di Macerata), Rossella Marzullo (Università di Reggio Calabria), Ersilia Menesini (Università di Firenze), Federica Origo (università di Bergamo), Emanuela Ingusci (Università del Salento).

Proposte

Nella consapevolezza dell'evoluzione e delle trasformazioni legate al costruito dell'orientamento, che guarda a quest'ultimo non più come strumento funzionalistico e tecnico, ma come processo di inclusione e promozione di giustizia sociale, il gruppo di lavoro – composto dai delegati e dalle delegate che da anni lavorano su tali temi e capitalizzano le loro esperienze e saperi – suggerisce alcune proposte di intervento e alcuni temi di formazione che coinvolgono gli studenti e i formatori. Tali proposte vanno nella direzione di mettere in sinergia il sistema dell'istruzione, quello universitario e il mondo del lavoro. A partire da tali premesse e in una prospettiva di innovazione, il gruppo di lavoro chiede di non rinunciare a valorizzare il patrimonio concettuale più innovativo sull'orientamento e le *best practices* presenti nel nostro paese e, al contrario, di capitalizzarlo e metterlo a sistema. Si ricorda, a titolo esemplificativo, che il sistema universitario italiano dispone di un consistente e qualificato patrimonio di elaborazioni e di esperienze sviluppate nei singoli Atenei, positivamente dimostrate “sul campo”, da mettere a sistema e da valorizzare: i “laboratori inter-Ateneo in rete”; i progetti PLS/POT; i percorsi per le competenze trasversali; le esperienze e i servizi di counselling psicologico, di consulenza pedagogica e metodologico-didattica; le molteplici tipologie di tutorato e di *peer-tutoring* e *peer guidance*, e così via. Le proposte partono da una visione condivisa di un'università e di una scuola intese come “sistemi orientati alle persone”, che intendono promuovere un modello integrato ed ecosistemico di orientamento che unisce benessere, sostenibilità, competenze, metodi e discipline a partire da una volontà di co-partecipazione e di co-progettazione interistituzionale. Tali sistemi prevedono di dare valore a tutti gli interventi tesi a favorire la crescita umana e lo sviluppo di tipo culturale e disciplinare, per innestare in questo prezioso substrato interventi sia di supporto all'orientamento sia di orientamento. Essi devono permettere di far emergere sia il ruolo e la necessità degli ambiti disciplinari nel sollecitare e far emergere interessi e aspirazioni e nel costruire realtà innovative, sostenibili e inclusive, sia il ruolo svolto dalle attività volte a promuovere nelle giovani generazioni le capacità di costruire il futuro in modo inclusivo e sostenibile. In tal senso, l'obiettivo è quello di dare il proprio contributo a una riforma del sistema orientativo che investa sul *mindset* e sulle competenze degli studenti da una parte e su quelle dei formatori dall'altra. In riferimento al PNRR Orientamento lato MUR, il gruppo di lavoro, coordinato da Daniela Dato e Massimiliano Badino, ha sottolineato come sia importante portare a sistema e valorizzare tutte le buone pratiche e le iniziative già varate a livello ministeriale (ex PCTO, Educazione

civica, progetti nazionali PLS/POT, misure ex DM 752/21, e così via) insieme con quanto descritto nei diversi documenti di riferimento (Carta di Genova, Linee guida PCTO, Linee guida sull'orientamento del Miur 2009 e 2014, documento sulle "Competenze per una cultura della democrazia" del Consiglio d'Europa prodotti da CEDEFOP, Consiglio dell'Unione Europea, OCSE, NICE, Piano Rigenerazione, e così via). È altresì importante definire una cornice comune di intervento declinata nel rispetto delle singole autonomie scolastiche e universitarie locali. Risulta centrale attivare processi di progettazione partecipata congiunti scuola-università. È molto importante favorire reti e consorzi di università per la messa a sistema delle *best ed evidence-based practices* di orientamento, anche promuovendo la costituzione di reti nazionali o territoriali connotate in base ad affinità disciplinari, sul modello e in continuità con le positive esperienze dei progetti nazionali PLS/POT. È importante attivare collaborazioni con il tessuto produttivo del territorio anche per promuovere azioni di consulenza alle scuole, volte alla realizzazione di piani congiunti di orientamento.

Moduli di orientamento formativo "30 ore", introdotti dalle Linee Guida sull'Orientamento da parte del Ministero dell'Istruzione e del Merito⁵

In merito alla progettazione dei moduli formativi da 30 ore, introdotti dalle Linee guida del MIM (DM 328/2022), il gruppo di lavoro ha sottolineato di essere disponibile a mettere al servizio della scuola le proprie competenze, al fine di offrire un percorso di formazione rivolto agli insegnanti, utile a costruire le competenze richieste attraverso una concertazione e una co-progettazione partecipata di tale percorso tra ministeri, università e scuole. Ha richiamato l'importanza di costruire un modello integrato di didattica declinata in senso orientativo, in cui si valorizzi la continuità tra didattica delle discipline, orientamento e dimensione inter e transdisciplinare, utile alla formazione di abili mentali che sappiano gestire e fronteggiare la complessità, educando a costruire e dar senso al futuro. Ha evidenziato l'opportunità di individuare alcune aree importanti per la progettazione dei moduli formativi di 30 ore, che tengano conto dei numerosi studi e ricerche che valorizzano sia l'educazione alla sostenibilità personale, sociale ed economica a partire dall'Agenda 2030 (e dalla più complessiva visione delle finalità del PNRR) sia aspetti più specifici, declinati anche in ambito disciplinare, per la progettazione del futuro. In tal senso è stato recepito l'invito dell'Unesco

⁵ Vds. Linee Guida sull'orientamento secondo il DM 328/2022 del Ministero dell'Istruzione e del Merito – MIM – vds. <https://www.mim.gov.it/web/molise/-/linee-guida-per-l-orientamento-il-tutor-scolastico-e-il-docente-orientatortecnico-amministrativoe>.

ad introdurre pedagogie capaci di responsabilizzare i discenti ed esortare le istituzioni a includere i principi della sostenibilità nelle loro strutture gestionali.

Formazione dei formatori

Come già evidenziato in precedenza, l'Università può giocare un ruolo importante anche rispetto alla formazione dei formatori per l'orientamento (insegnanti e docenti universitari, orientatori, e diverse altre figure). In tal senso, è stata suggerita l'attivazione di corsi di formazione, finanziati a valere sui fondi PNRR, destinati a formare figure professionali capaci di realizzare attività di supporto all'orientamento e attività di orientamento in sintonia con quanto sopra. La proposta del gruppo di lavoro è andata nella direzione della possibile progettazione (anche in modalità consortile), dell'implementazione e del finanziamento (con fondi PNRR) di Master, Corsi di alta formazione o di perfezionamento nazionale con autonomie locali. I corsi di formazione dovrebbero essere rivolti parallelamente a insegnanti di scuola e docenti universitari, a dirigenti scolastici, a figure di sistema, a personale tecnico-amministrativo, a orientatori. In particolare, tali corsi dovrebbero avere il compito di raggiungere i seguenti obiettivi: promuovere un sistema nazionale per l'orientamento, promuovere la formazione di figure di sistema per l'orientamento a livello nazionale che sappiano coniugare le prassi rispetto ai territori locali e ai loro bisogni, garantire una formazione basata su principi e modelli condivisi tra i professionisti dell'orientamento di tutte le aree geografiche, promuovere consapevolezza della funzione orientativa differenzialmente correlata ai diversi ruoli professionali coinvolti, attivare piani di orientamento in stretta connessione con il territorio. Ancora: sviluppare competenze metodologiche per le attività di supporto all'orientamento, per le attività di orientamento e per la didattica declinata in senso orientativo, realizzare un *toolkit* che, pur essendo comune, permetta anche forme elevate di personalizzazione – sia relativamente alle attività di supporto all'orientamento sia per le attività di orientamento, in un processo evolutivo e complesso, sia per la didattica declinata in senso orientativo. Il Gruppo “Orientamento in ingresso” ha proseguito il suo percorso dopo le esperienze realizzate nel 2022 – relative, tra l'altro, alla condivisione di buone pratiche connesse al finanziamento attribuito tramite il Decreto MUR 752/2021 – per azioni di orientamento e tutorato, recupero e inclusione, alle problematiche inerenti la rendicontazione di tale finanziamento; alla riflessione, discussione e individuazione di concezioni di Orientamento innovative, di buone pratiche e di modelli da portare come contributo ai due Ministeri

dell'Università e dell'Istruzione, in riferimento alla attuazione del PNRR⁶. Dal 2023, in particolare, è stata dedicata attenzione a varie questioni, a partire dal mettere a punto una versione 2023 della/e Definizione/i di Orientamento, riprendendo quella enunciata nel 2022⁷ e aggiornandola, in modo da costruire una cornice concettuale e metodologica di riferimento condivisa. L'ottica perseguita era quella di concepire l'orientamento in modo articolato e ampio come informazione, formazione, consulenza, accompagnamento, didattica orientativa; di realizzare un repertorio dei modelli/delle attività/dei servizi/delle pratiche di Orientamento in ingresso nelle Università; di individuare i punti di forza e quelli da migliorare di tale Repertorio, attraverso un'analisi e una riflessione approfondita, condividendo anche le buone pratiche emergenti; di reperire, analizzare e monitorare i modelli, le metodologie e le pratiche di attuazione del PNRR lato MUR (DM934/2022). Ancora, è stato proposto di valutare le eventuali necessità di riprogettazione formativa dei corsi da quindici ore, erogati in riferimento al Decreto PNRR MUR 934, di cui al punto sopra, per migliorare la qualità delle proposte formative e sostenere l'apprendimento; di analizzare le Linee Guida sull'Orientamento emanate dal MIM il 22.12.2022, individuando modelli operativi e proposte formative che le Università potessero portare come contributo al MIM, in riferimento sia alle trenta ore di Orientamento, previste per gli studenti/esse, sia ai percorsi formativi necessari per formare chi deve realizzare tali attività. Si è poi ritenuta importante la possibilità di costruire proposte di percorsi formativi all'orientamento – anche incontrando gli *stakeholder* di interesse – per insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado, Orientatori e Tutor per l'orientamento di scuola secondaria, Dirigenti scolastici e figure di Referenti e di Coordinatori scolastici all'orientamento, docenti, ricercatori, dottorandi universitari, personale amministrativo delle scuole e dell'università. Gli obiettivi di tale corso sono stati individuati come indicato di seguito: preparare i docenti dei corsi PNRR Orientamento lato MUR a svolgere un insegnamento con la consapevolezza di attuarlo nella cornice specifica dell'orientamento, a saper declinare lo specifico disciplinare in funzione orientativa, a costruire una conoscenza di base dei principali oggetti/temi che definiscono l'ampio territorio dell'orientamento universitario – in rapporto con la transizione attiva scuola-università, a sensibilizzare all'importanza dell'impresa prevista dal PNRR Orientamento, relativa ai futuri dei/delle giovani e al futuro della società, a

⁶ Vds. riforma M4.C1.4. del sistema dell'Orientamento e Orientamento attivo nella transizione scuola-università – M4.C1-24.

⁷ Esposta nel Documento “PNRR 2022” del Gruppo di lavoro Orientamento in ingresso – Commissione CRUI Orientamento.

condurre alla presa di consapevolezza della complessità e dell'articolazione di ambiti, norme, contesti, funzioni e competenze inerenti l'orientamento.

Laboratorio di co-progettazione per l'orientamento

Assieme a INDIRE⁸, nel corso del 2025 il sottogruppo “Orientamento in ingresso” ha anche costruito un Laboratorio di co-progettazione per l'orientamento, volto a definire sinergie scuola-università per un modello integrato CRUI-INDIRE. Il laboratorio ha inteso avviare una co-progettazione sperimentale e accompagnare i partecipanti, provenienti da scuola, università e nuclei regionali per l'orientamento, in un'esperienza di condivisione delle attività e delle azioni sul tema dell'orientamento. L'obiettivo del percorso è stato quello di promuovere, con un focus sulle sinergie, la condivisione di esperienze e la co-costruzione di significati, per creare una comunità di pratica e di ricerca anche oltre la conclusione dei finanziamenti PNRR. Gli incontri sono stati strutturati in un'ora di impostazione teorica di un tema-chiave connesso all'orientamento seguita da due ore di Laboratorio dialogico e riflessivo in piccoli gruppi, a partire dalle proprie esperienze di orientamento e dalla successiva analisi. L'ultimo incontro ha previsto la costruzione di un progetto di orientamento congiunto scuola-università. Il laboratorio si è articolato in cinque incontri da remoto, organizzati e gestiti in co-conduzione da referenti CRUI e INDIRE. È stato rivolto a 50 docenti scuola: tutor orientamento, docenti orientatori per la scuola; cinquanta docenti università: delegati CRUI e/o delegati dei corsi di laurea e/o delegati dei dipartimenti; venti referenti dei Nuclei regionali per l'orientamento in un ruolo di accompagnamento.

2.3. I questionari di rilevazione

Un'attività di particolare rilievo è stata un'indagine di monitoraggio sull'andamento complessivo delle azioni di orientamento previste dal PNRR, DM 934/22 e promosso dal Gruppo Orientamento in ingresso della Commissione CRUI-Orientamento⁹. L'indagine, somministrata online e chiusa il 10 luglio

⁸ Si ringraziano moltissimo le dottoresse Maria Chiara Pettenati, Sara Martinelli, Anna Tancredi di INDIRE.

⁹ La versione completa del Report sul questionario è reperibile sul sito della CRUI: <https://www.crui.it/documenti/54/New-category/1616/Report-Questionario.pdf> (ultima consultazione 6 aprile 2026).

2024, ha raccolto 58 risposte provenienti da atenei distribuiti in tutto il territorio nazionale e offre un'interessante osservazione sull'evoluzione del programma nel 2023/24 rispetto all'anno di avvio.

Il campione raccolto è composto per l'85% da università statali e per il 15% da atenei non statali. Tra gli atenei statali la distribuzione dimensionale è equilibrata, con 15 atenei medi (tra 10.000 e 20.000 studenti), 14 grandi (tra 20.000 e 40.000 studenti), 12 piccoli (fino a 10.000 studenti) e 8 mega-atenei (oltre 40.000 studenti); tra i non statali prevalgono invece le istituzioni di dimensioni ridotte (Tab. 1). Questo dato è rilevante perché molte differenze emerse nel questionario dipendono dalla taglia organizzativa degli atenei, dal target assegnato e dal radicamento territoriale delle singole istituzioni.

Tab. 1 – Composizione del campione monitorato.

<i>Segmento</i>	<i>Dettaglio</i>	<i>Valore</i>
Atenei partecipanti	Questionari raccolti	58
Tipologia atenei	Università statali	85% (49 atenei)
Tipologia atenei	Atenei non statali	15% (9 atenei)
Atenei statali	Piccoli / medi / grandi / mega	12 / 15 / 14 / 8
Atenei non statali	Piccoli / medi / grandi	6 / 2 / 1

Sul piano della progettazione dell'offerta, il report evidenzia il limitato coinvolgimento degli Uffici Scolastici Regionali e Provinciali. Nella maggior parte dei casi la costruzione delle attività è stata guidata quasi esclusivamente dagli atenei, in particolare da quelli statali più grandi. L'offerta formativa si presenta comunque ampia e articolata, ma con impostazioni differenti in funzione della dimensione. Negli atenei statali, soprattutto quelli grandi o molto grandi, prevalgono pacchetti predefiniti da 15 ore, più semplici da organizzare e rendicontare. Altri atenei hanno preferito modelli più flessibili, che consentono alle scuole di combinare moduli diversi e di costruire percorsi personalizzati. Le università non statali appaiono nel complesso più eterogenee: alcune adottano formule standard, altre puntano su soluzioni modulari più aperte. Nel merito dei contenuti, le attività coprono tutti gli obiettivi del DM 934/22, con una prevalenza della didattica disciplinare attiva e laboratoriale e una crescita particolarmente significativa delle azioni dedicate alle competenze riflessive e trasversali rispetto all'anno precedente. Anche la costruzione di reti tra atenei risulta abbastanza diffusa, specie tra università piccole e grandi, mentre gli atenei medi mostrano una maggiore tendenza all'autonomia;

non emergono differenze nette tra reti formali e informali, mentre negli atenei non statali la collaborazione interuniversitaria risulta meno frequente.

Per quanto riguarda la realizzazione delle attività, il rapporto restituisce l'immagine di un programma con una notevole capacità di penetrazione nel sistema scolastico. In media ogni ateneo ha stipulato 40 convenzioni e ha realizzato 180 corsi da 15 ore nell'anno scolastico 2023/24. Dietro questa media si cela però un'ampia variabilità: alcuni atenei hanno attivato pochi corsi, mentre altri hanno raggiunto numeri molto elevati, fino a oltre 400. Le scuole raggiunte appartengono prevalentemente ai licei e agli istituti di istruzione superiore, che rappresentano circa il 40% e il 31% delle convenzioni registrate in media; molto più contenuta è invece la presenza di istituti tecnici e professionali. Anche dal punto di vista delle classi coinvolte emerge una chiara concentrazione sulle fasce finali del percorso scolastico: il 44% degli atenei dichiara di aver lavorato soprattutto con le classi quinte, il 42% con le quarte e solo il 14% con le terze (Tab. 2). Questa scelta appare coerente con il vincolo ministeriale che consente a ciascun studente di partecipare una sola volta a un percorso di 15 ore nell'intero ciclo.

Tab. 2 – Principali indicatori di realizzazione delle attività.

<i>Indicatore</i>	<i>Valore</i>	<i>Osservazione</i>
Convenzioni medie per ateneo	40	Elevata capacità di raggiungimento delle scuole
Corsi medi da 15 ore per ateneo	180	Variabilità molto ampia tra atenei
Scuole principalmente coinvolte	Licei 40% – IIS 31%	Tecnici 17%, professionali meno del 6%
Classi principalmente coinvolte	Quinte 44% Quarte 42% Terze 14%	Forte concentrazione sugli ultimi anni
Personale impiegato	Prevalentemente interno	Docenti e ricercatori in primo piano

La realizzazione concreta dei corsi è stata sostenuta soprattutto da personale interno agli atenei, con un forte coinvolgimento di docenti e ricercatori; il ricorso a figure esterne, come professionisti o aziende, rimane minoritario. Sul piano metodologico, la lezione frontale continua a rappresentare la modalità prevalente, coprendo oltre il 52% delle ore erogate; a essa si affiancano attività laboratoriali per più di un terzo del monte ore e altre pratiche didattiche per una quota residuale ma significativa. Gli atenei statali, soprattutto i più grandi, fanno più ricorso alla lezione frontale, mentre gli atenei non statali e quelli con menù più ricchi utilizzano

in misura maggiore laboratori e metodologie interattive. La didattica online risulta marginale e, rispetto al primo anno del programma, molti atenei dichiarano di averne ridotto l'uso, in coerenza con la natura attiva e laboratoriale degli interventi. Le attività si sono svolte soprattutto in orario curricolare e con calendari differenti: alcune università hanno concentrato i corsi in finestre temporali ristrette, altre li hanno distribuiti lungo l'intero anno. Quanto ai luoghi di erogazione, prevale una modalità mista, che alterna scuola e università; circa un terzo degli atenei lavora solo nelle scuole, una quota più limitata opera esclusivamente in università, mentre il modello del campus residenziale resta residuale. L'ampiezza del programma ha inoltre fatto emergere bisogni di formazione del personale: circa un quarto degli atenei ha attivato corsi specifici per i docenti orientatori.

Tab. 3 – Modalità didattiche e organizzative.

<i>Ambito</i>	<i>Dato principale</i>	<i>Commento</i>
Metodologie	Lezione frontale oltre 52% delle ore	Resta prevalente, ma non esclusiva
Metodologie	Laboratori oltre un terzo delle ore	Più diffusi in atenei non statali o più flessibili
Erogazione online	Utilizzo limitato	Riduzione rispetto all'anno precedente
Luoghi di svolgimento	Modalità mista 56%	Un terzo solo a scuola, 10% solo in università
Formazione del personale	Circa un quarto degli atenei	Corsi specifici per docenti orientatori
Ruolo dei docenti scolastici	Attivo 37% Amministrativo 43% Assente circa 20%	Co-progettazione ancora debole

Il questionario ha dedicato anche una specifica attenzione alla partecipazione delle scuole e alle forme di collaborazione attivate. Sebbene inizialmente le attività siano state progettate e realizzate prevalentemente su iniziativa delle università, si osserva un primo segnale di cambiamento per il secondo anno, con scuole più propositive nella richiesta delle attività. All'interno degli istituti scolastici, le figure maggiormente coinvolte sono il docente orientatore e i docenti tutor, mentre il dirigente scolastico e gli altri insegnanti risultano meno presenti. Un elemento critico

riguarda però la qualità della partecipazione dei docenti scolastici durante gli incontri: solo il 37% degli atenei segnala un ruolo attivo e partecipativo, mentre nel 43% dei casi il contributo si limita a compiti amministrativi e in circa un caso su cinque i docenti sembrano non avere alcun ruolo effettivo (Tab. 3). Questo scarto rispetto alle aspettative del DM 934/22 suggerisce che il potenziale di co-progettazione tra scuola e università non sia stato ancora pienamente sviluppato e che la collaborazione resti spesso sbilanciata a favore dell'iniziativa universitaria.

Un passaggio centrale dell'analisi riguarda l'evoluzione del programma tra la prima annualità (2022/23) e la seconda (2023/24). L'esperienza accumulata nel primo anno ha spinto molti atenei a rivedere in modo sostanziale sia l'offerta sia l'organizzazione. Due atenei su tre dichiarano di aver riprogettato il catalogo, razionalizzando le proposte, aumentando le attività laboratoriali e potenziando le azioni rivolte alle competenze riflessive e trasversali. Più della metà segnala anche cambiamenti organizzativi significativi: maggiore co-progettazione con le scuole, comunicazione anticipata delle attività a inizio anno scolastico, collocazione dei corsi in orario curricolare, semplificazione delle procedure di rilevazione delle presenze, maggiore flessibilità nella durata dei moduli e riduzione dell'erogazione online. Nel giro di pochi mesi, gli atenei hanno mostrato quindi una notevole capacità di adattamento. Dal report emerge con chiarezza che il programma, pur basandosi su target quantitativi ambiziosi, richiede un orientamento attivo rivolto a piccoli gruppi e capace di differenziare linguaggi, contenuti e metodi in funzione delle classi e dei contesti.

Il monitoraggio delle criticità offre un quadro nel complesso non negativo. La maggior parte degli atenei dichiara di avere raggiunto il target previsto, anche se il monitoraggio della soddisfazione viene realizzato in modo disomogeneo: più frequente per studenti e studentesse, meno strutturato per il personale coinvolto. Nella classificazione delle criticità, la risposta singola più frequente è l'assenza di problemi rilevanti, pari al 18,7% delle segnalazioni. Le difficoltà principali riguardano il vincolo della partecipazione singola imposto dal DM e la scarsa risposta delle scuole, entrambe attorno al 16%, oltre alla partecipazione incostante di studentesse e studenti, che pesa per il 14,7%. Seguono il target percepito come troppo alto, la scarsa collaborazione delle scuole, la difficoltà di trovare calendari compatibili, la concorrenza di altre offerte di orientamento, i problemi con la piattaforma CINECA, le difficoltà organizzative e quelle legate alle anagrafiche degli studenti. Il dato forse più significativo è che, sommando le criticità legate in modi diversi al rapporto con le scuole, si supera il 45% delle segnalazioni: un indicatore che conferma quanto la riuscita del programma

dipenda dalla qualità del coordinamento territoriale e dalla disponibilità delle scuole a integrare le attività nei propri percorsi. L'analisi territoriale mostra, inoltre, differenze interessanti: al Sud cresce nettamente la quota di atenei che dichiarano assenza di criticità, al Centro pesa soprattutto l'assenza degli studenti e al Nord risultano più marcati sia la difficoltà di interazione con le scuole sia il vincolo della partecipazione singola (Tab. 4).

Tab. 4 – Criticità e valutazioni finali.

<i>Tema</i>	<i>Valore</i>	<i>Lettura sintetica</i>
Assenza di criticità	18,7%	Indicatore singolo più frequente
Vincolo partecipazione singola	16%	Tra i principali ostacoli percepiti
Scarsa risposta delle scuole	16%	Nucleo critico ricorrente
Partecipazione incoostante degli studenti	14,7%	Incide sul raggiungimento del target
Feedback positivi/ neutri/ negativi	42% / 37% / 21%	Giudizio complessivamente costruttivo
Indicazioni conclusive	4 priorità	UST, modularità, formazione, monitoraggio del personale

La sezione finale, dedicata a valutazione e autovalutazione, conferma un giudizio articolato ma costruttivo. Su 38 feedback analizzati con *sentiment analysis*, il 42% è positivo, il 37% neutro e il 21% negativo. I commenti positivi valorizzano soprattutto la crescita della collaborazione tra scuole e università e l'impatto del programma sulle pratiche di orientamento degli atenei. I giudizi neutri riconoscono risultati utili ma chiedono miglioramenti operativi, mentre i feedback negativi insistono sulle difficoltà logistiche, sulla rigidità delle piattaforme e sui problemi di coinvolgimento degli studenti. Tre nuclei tematici riassumono bene il lascito percepito del DM 934/22: la collaborazione scuola-università, le limitazioni operative e l'impatto sugli studenti. Il PNRR ha favorito reti e relazioni che molti atenei considerano un patrimonio da non disperdere, ma ha anche reso evidente il peso del vincolo di una sola partecipazione per studente e della rendicontazione amministrativa. Sul versante degli studenti, il progetto ha permesso attività più personalizzate, ma la moltiplicazione delle iniziative di orientamento ha prodotto in alcuni contesti una saturazione dell'offerta. Le conclusioni del report si traducono quindi in quattro indicazioni operative: rafforzare la collaborazione con gli Uffici Scolastici Territoriali, mantenere un equilibrio tra pacchetti predefiniti e modularità, investire nella formazione dei docenti orientatori e

migliorare il monitoraggio della soddisfazione del personale. Nel complesso il questionario restituisce l'immagine di un programma capace di generare innovazione organizzativa e didattica, ma anche di mettere in evidenza quanto il successo dell'orientamento dipenda da una governance condivisa, da strumenti amministrativi più snelli e da una relazione più matura tra università e scuole.

2.4. Conclusioni

Giunti al termine di questo sintetico excursus sulle attività del Gruppo di lavoro Orientamento in ingresso, emergono evidenti le enormi potenzialità di cui dispongono i diversi attori e istituzioni che ruotano attorno al mondo dell'orientamento: a partire dalla grande ricchezza presente nelle diverse sedi universitarie e nelle scuole. L'auspicio è che si continui a investire nel sistema dell'orientamento anche dopo la fine del PNRR e che si mantenga e si accresca il fervido scambio, confronto e dialogo maturato in questi anni tra mondo dell'università e mondo della scuola anzitutto, e poi con tutti gli stakeholder del territorio locale e nazionale. I contesti che gestiscono il coordinamento nazionale delle azioni di orientamento, come la CRUI e i Ministeri, hanno davvero la possibilità di sfruttare positivamente quanto è stato seminato in questi anni anche grazie alla sperimentazione PNRR nel rapporto fra scuole e università, a vantaggio dei e delle nostri/e giovani e, dunque, dell'intero paese.

Bibliografia

- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022). *Decreto ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022: Linee guida per l'orientamento*. <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>.
- Ministero dell'Università e della Ricerca. (2021). *Decreto ministeriale n. 752 del 30 giugno 2021*. <https://www.mur.gov.it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-752-del-30-6-2021>.
- Ministero dell'Università e della Ricerca. (2022). *Decreto ministeriale n. 934 del 3 agosto 2022: Criteri di riparto delle risorse e modalità di attuazione dei progetti relativi all'orientamento attivo nella transizione scuola-università nell'ambito del PNRR (M4.C1-24)*. <https://www.mur.gov.it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-934-del-03-08-2022>.
- Nota, L., & Soresi, S. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale: Modelli, strumenti e buone pratiche*. Il Mulino.

Sezione 2
Orientamento e tutorato:
progettazione e valutazione,
in ottica di empowerment e contrasto al drop-out

3. Orientamento e tutorato come strategie per contrastare l'abbandono universitario e favorire il successo accademico

*di Lorenza Da Re, Daniela Dato, Roberta Bonelli e Miriam Bassi**

3.1. Introduzione

Il capitolo affronta il tema del drop-out universitario come fenomeno complesso e multidimensionale, e ne mette in luce le implicazioni a diversi livelli (individuale, sociale, economico, istituzionale, ecc.). L'abbandono degli studi, nel contesto della riflessione proposta, viene interpretato non soltanto come esito di singole criticità isolate: si tratta, piuttosto, del risultato di una rete articolata di fattori interagenti (personali, accademici, socioeconomici e organizzativi, ecc.), che richiedono chiavi di lettura sistemiche e integrate.

Il contributo propone, inizialmente, una ricognizione teorica del fenomeno del drop-out. In particolare, viene discussa la sua natura multifattoriale, richiamando l'attenzione sul ruolo delle istituzioni universitarie nel predisporre contesti formativi che sappiano sostenere la persistenza e il successo degli studenti. Viene inoltre sottolineata la necessità di superare approcci riduzionistici, riconoscendo al contempo la centralità delle dinamiche relazionali, motivazionali e istituzionali nei percorsi accademici.

Il capitolo approfondisce poi più nello specifico il contributo dell'orientamento e del tutorato come strategie fondamentali di accompagnamento nei contesti di educazione superiore. Tali dispositivi vengono analizzati nella loro duplice funzione preventiva e promozionale: come strumenti fondamentali per intercettare precocemente situazioni di rischio e come processi educativi orientati allo sviluppo

* Il lavoro è frutto del contributo congiunto di tutte le Autrici. Tuttavia, è possibile attribuire a Lorenza Da Re e Roberta Bonelli i par. 3.2 e 3.4 e a Daniela Dato e Miriam Bassi il par. 3.3. Introduzione e conclusioni sono state scritte da tutte le Autrici congiuntamente.

dell'autonomia, della consapevolezza e della capacità progettuale degli studenti. Nella riflessione proposta, orientamento e tutorato emergono come risorse strategiche per la costruzione di ambienti accademici inclusivi, in grado di sostenere il successo formativo e di contrastare efficacemente i fenomeni di dispersione.

3.2. Drop-out universitario: un fenomeno multifattoriale e complesso

Concettualizzare il fenomeno del drop-out è una questione complessa, vista anche l'eterogeneità di riflessioni sul tema presenti in letteratura. La descrizione più comune si riferisce a studenti che abbandonano precocemente gli studi universitari prima di conseguire il titolo (Kehm *et al.*, 2019; Skrbinjek *et al.*, 2024), o la mancata iscrizione dello studente per un numero definito di semestri successivi (Meneses & Marlon, 2020). Nella discussione sul drop-out, non è infrequente incontrare poi concetti correlati, alcuni utilizzati come sinonimi (es.: attrito, ritiro, non completamento), e altri come antonimi (ad es.: *retention*, persistenza, completamento e successo). Anche questi termini rappresentano però fenomeni complessi, e una certa ambiguità sulla definizione di drop-out permane.

Nonostante si tratti di un concetto difficile da descrivere in modo univoco, vi è accordo in letteratura nel considerare il drop-out universitario un fenomeno multifattoriale e multicausale, nonché particolarmente impattante per il singolo e la collettività. L'importanza di prevenire l'insuccesso accademico si rende infatti esplicita nel momento in cui si riconosce il drop-out universitario come "minaccia" su molteplici livelli, sia sul piano individuale che sociale (Da Re, 2017; Albán & Mauricio, 2019; Kehm *et al.*, 2019; Behr *et al.*, 2020; Aina *et al.*, 2022; Lorenzo-Quiles *et al.*, 2023; Skrbinjek *et al.*, 2024). Dal punto di vista del singolo, può comportare rallentamento o interruzioni nel processo di crescita formativa e professionale dello studente, alimentando anche emozioni negative legate al "senso di fallimento" e alla percezione di una minore competitività nel mercato del lavoro. Dinamiche legate al drop-out causano infatti anche implicazioni psicologiche e sociali, tra cui frustrazione, ansia e rallentamento nel conseguimento dei propri obiettivi formativi e professionali; un percorso incompleto potrebbe poi limitare le opportunità di lavoro e di avanzamento di carriera che sarebbero altrimenti possibili con una laurea, danneggiando potenzialmente il benessere finanziario e personale dell'individuo. Per le famiglie, i fattori legati al drop-out rappresentano un costo sommerso, derivante dalle risorse investite in

percorsi di carriera non efficaci. Sul piano collettivo, poi, il drop-out si traduce in una dispersione di risorse investite dal sistema educativo e in un mancato apporto di capitale umano qualificato necessario per affrontare le sfide contemporanee legate allo sviluppo economico, sociale e culturale. Inoltre, l'abbandono degli studi riduce il livello educativo generale della forza lavoro di un paese, il che può influire sulla sua competitività globale.

Il drop-out in ambito accademico, così inteso, rappresenta chiaramente una questione di rilevante interesse per le scienze pedagogiche, chiamate ad interrogarsi sulle eventuali possibili criticità strutturali e individuali all'interno dei percorsi di istruzione superiore (Ameen *et al.*, 2019; Meneses & Marlon, 2020). Si tratta di una sfida ancora particolarmente attuale: nonostante l'accessibilità nell'*higher education* si sia notevolmente ampliata nel corso degli ultimi decenni, il tasso di abbandono continua ad attestarsi su valori significativi, richiedendo alle istituzioni un ruolo attivo e responsabile nel progettare interventi mirati per promuovere il successo accademico e il contrasto alla dispersione (Albán & Mauricio, 2019; Behr *et al.*, 2020). Come ricordano Agrusti e colleghi (2019), il tasso di abbandono nei Paesi europei è uno dei principali nodi attuali e da affrontare nel prossimo futuro, come indicato nella strategia Europa 2020. Nel 2017, secondo le statistiche di Eurostat, una media del 10,6% dei giovani (di età compresa tra i 18 e i 24 anni) nell'UE-28 ha abbandonato prematuramente l'istruzione e la formazione. Si evidenzia, inoltre, anche l'ampiezza "territoriale" del drop-out, che non sembra riguardare solo alcuni specifici Paesi ma rappresenta una sfida per l'educazione superiore a livello internazionale e mondiale (Aina *et al.*, 2022; Lorenzo-Quiles *et al.*, 2023).

Pur riconoscendo l'importanza di un'azione preventiva e di supporto al successo accademico, per poter agire con competenza ed efficacia sui fattori di rischio legati al drop-out è necessario interrogarsi primariamente su potenziali dinamiche concomitanti, di natura multifattoriale. La multi-causalità dell'abbandono accademico è, infatti, una costante evidenziata in numerosi studi, che identificano fattori interni al soggetto ma anche esterni, nonché singoli e collettivi. Albán e Mauricio (2019) hanno rilevato, nel loro studio, 112 fattori di previsione dell'abbandono universitario, classificati secondo cinque dimensioni: personale, accademica, economica, sociale e istituzionale; anche Ameen e colleghi (2019) parlano di fattori di tipo socioeconomico, accademico e psicologico, riprendendo quindi un'ottica olistica, formata da dinamiche personali ma anche sociali e istituzionali. Arias e collaboratori (2024) concordano sulla multicausalità del drop-out, individuando nuovamente determinanti individuali (situazioni personali,

interessi, credenze, motivazioni, personalità, nonché fattori come ansia, stress, depressione e procrastinazione), socioeconomiche (famiglia, amici, cultura e ambiente circostante, mancanza di risorse, difficoltà lavorative, incompatibilità tra studio e lavoro e debiti), accademiche (problemi legati al percorso di studi, bocciature, scarso rendimento, difficoltà ad adattarsi alle metodologie di insegnamento) e istituzionali (regolamenti, politiche, metodi di insegnamento, tasse, posizione geografica, orari e flessibilità curricolare). Tale approccio multifattoriale, molto condiviso in letteratura, è ripreso anche da Behr e colleghi (2020), che categorizzano i fattori che influenzano il drop-out in aspetti demografici (sesso, età), individuali (background sociale, rendimento scolastico), psicologici (motivazione, atteggiamenti), istituzionali (qualità dell'insegnamento, ambiente di apprendimento) e nazionali (politiche e processi sociali). Kehm e colleghi (2019) rilevano anch'essi l'impatto di aspetti come le condizioni di studio all'università, la qualità dell'integrazione nel contesto, gli sforzi personali e la motivazione allo studio, nonché la qualità delle informazioni ricevute, i risultati scolastici precedenti, le caratteristiche personali dello studente, il background sociodemografico e le risorse esterne al soggetto. Meneses e Marlon (2020), nella loro rielaborazione della letteratura, riprendono nuovamente aspetti personali e istituzionali, come le caratteristiche iniziali degli studenti (es. competenze), attributi psicologici (es. soddisfazione e motivazione) e l'organizzazione dei Corsi. Impattanti anche la preparazione degli studenti, il metodo di studio, le buone capacità di gestione del tempo, alta autodisciplina e motivazione. Inoltre, problemi legati alla pianificazione, mancanza di tempo o difficoltà organizzative sono fattori chiave per la persistenza o l'abbandono, soprattutto tra gli studenti "non tradizionali" come adulti lavoratori o con responsabilità familiari.

Lo studio di Aina e colleghi (2022) specifica più nel dettaglio l'effetto di molti dei fattori sopra riassunti. In particolare, età più elevata, genere maschile, appartenenza a una minoranza etnica o linguistica o scarso rendimento durante la scuola secondaria sembrano essere fattori legati a un drop-out maggiore. Anche Kehm e colleghi (2019), come sopra accennato, indicano che il background sociodemografico e le caratteristiche personali dello studente influenzano il rischio di abbandono: livello di istruzione e status occupazionale dei genitori inferiore, età più elevata dello studente, genere maschile e rendimento scolastico più scarso sono fattori apparentemente legati maggiormente al drop-out.

Come si può notare, nonostante piccole variazioni nelle concettualizzazioni, vi è accordo in letteratura nel riconoscere il drop-out come fenomeno complesso e influenzato da una molteplicità di dinamiche, non solo legate al singolo

studente ma che coinvolgono anche il contesto familiare e socio-istituzionale. In questo complesso quadro, gli Atenei sono chiamati quindi ad attivarsi con efficienza per supportare il successo formativo degli studenti, offrendo un accompagnamento multilivello, non su aspetti accademici solamente, ma anche relazionali e sociali. Rispetto a questo, Qvortrup & Lykkegaard (2022, p. 41) argomentano la carenza di riflessioni sull’impatto di fattori istituzionali rispetto agli approfondimenti su elementi individuali: «The literature review found sixty-five studies focusing on institutional factors. When compared to the fact that an immense amount of research has been conducted on drop-out and persistence in higher education, the article is confirming previous studies suggesting that institutional factors are underprioritised». Gli istituti di educazione superiore sono invece chiamati a riconoscere i bisogni degli studenti rispetto all’accompagnamento formativo e a fornire un sostegno adeguato agli studenti affinché possano progredire con successo nei propri studi (Skrbinjek *et al.*, 2024).

Tra le molteplici risorse che le istituzioni possono mettere in campo per prevenire il drop-out e migliorare l’esperienza accademica, è di interesse in questo contributo approfondire l’orientamento educativo e professionale e il tutorato, strategie di accompagnamento fondamentali anche in ottica preventiva, predittiva e proattiva. Questi interventi, soprattutto se adottati nelle fasi iniziali del percorso universitario, si sono dimostrati particolarmente efficaci nel ridurre i tassi di abbandono e migliorare la qualità complessiva dell’esperienza formativa.

3.3. Orientamento educativo e professionale: una prospettiva “permanente”

Innanzitutto, è di interesse esplorare il ruolo dell’orientamento educativo e professionale (Da Re, 2024) sul percorso degli studenti e sul successo accademico. In generale, la prospettiva dell’orientamento si è evoluta nel corso del tempo, passando da un supporto centrato su alcune transizioni importanti (scuola-università-lavoro) a una prospettiva che valorizza la costruzione di carriere formative e professionali lungo l’intero arco della vita. Nel 2008, una Risoluzione del Consiglio ha definito l’orientamento, in ottica permanente, come un processo che dura per tutto il corso della vita e che, in qualsiasi momento di transizione, serve ai cittadini per identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi al fine di prendere delle decisioni che riguardano l’educazione, la formazione e il futuro professionale (Consiglio dell’Unione Europea, 2008, p.

2). Tale approccio “*lifelong*” è stato poi discusso ampiamente in letteratura e rappresenta una chiave interpretativa oggi diffusa e condivisa.

Imprescindibile, quando si discute di orientamento, valorizzare l’importante ruolo che le istituzioni formative possono avere in tal senso. Secondo Loiodice, “La dimensione orientativa si lega indissolubilmente a quella formativa, in un dialogo continuo finalizzato alla costruzione di persone e personalità in grado di prendere decisioni, gestendo le continue transizioni che contraddistinguono la società contemporanea” (Loiodice, Dato, 2015, p. 19). Di fronte a tale scenario, il problema della pedagogia contemporanea non è tanto quello di “educare alla crisi”, preparando cioè gli individui a “Camminare sulle sabbie mobili” (Bauman, 2014), obiettivo che da sempre essa si è posta. La vera sfida è piuttosto quella di “muoversi nella crisi”, di non perdere i propri punti di riferimento e di cercarne di nuovi nell’attraversarla. Ciò significa formare e orientare nella crisi, farsi “invischiare”, “sporcare” dalla crisi e uscirne ridefiniti, attualizzati, sviluppando competenze di *job crafting*, di adattamento costruttivo e capacitante. Non a caso, negli ultimi anni si sta sviluppando una “pedagogia dell’emergenza” che, parafrasando gli interessanti studi di Vaccarelli, guarda all’emergenza stessa nella sua complessità e ambiguità e si pone come primo obiettivo la «Ricostruzione socio-educativa in contesti di fragilità» (Isidori & Vaccarelli, 2015).

In questo articolato quadro, l’orientamento si sviluppa come processo relazionale, che connette passato, presente e futuro, consentendo agli individui di progettare percorsi coerenti con le proprie aspirazioni (Riva, 2022). La crisi, intesa come opportunità di crescita, impone scelte che richiedono una messa in gioco della multidimensionalità del soggetto: ragione, emozione, credenze e valori. In tale ottica, l’orientamento non è solo un processo funzionale, ma esistenziale, volto a costruire identità equilibrate e competenze per la vita, promuovendo una “cultura della scelta” (Dato, 2020).

In tale cornice, sembra stagliarsi con tutta evidenza il ruolo particolare della pedagogia come scienza dell’orientamento, come “spazio” entro il quale ripensare progetti di sviluppo personali, formativi, professionali, e dunque rigenerare istanze, strategie, strumenti per la promozione di un umanesimo rinnovato (Da Re *et al.*, 2025).

Per quanto difficile da definire, e per quanto sottoposto a nuove importanti sfide epistemologiche e prassiche, l’orientamento si attesta, oggi più che mai, come indiscutibile “bene sociale”, “bene economico”, dimensione ineludibile e necessaria per la costruzione di un welfare inclusivo, attivante e capacitante, tanto da divenire problema di interesse pubblico. In tal senso, la letteratura

scientifico sul tema e i numerosi documenti dell'Unione Europea, a vario titolo, invitano ad attivare politiche e interventi utili alla costituzione di una “comunità orientativa educante”, in cui responsabilità individuale e solidarietà, partecipazione e agentività siano le parole d'ordine. Su questi presupposti si definisce il compito di reinterpretare la formazione come processo di orientamento alla persona, di progettazione del sé culturale, sociale e professionale finalizzato ad accompagnare il soggetto nelle varie età della vita e a renderlo capace di operare scelte responsabili e consapevoli sul proprio progetto formativo e professionale, attraverso la promozione di una cultura della scelta e della progettazione, oltre che del sapere e del saper fare (Dato, 2020).

Sappiamo, allora, che alla formazione spetta il compito di fornire al soggetto strumenti cognitivi, emotivi e operativi per realizzare appieno il suo potenziale e condurre una vita “buona” e, così, creare anche le condizioni per lo sviluppo della società tutta in termini di democrazia, di uguaglianza e inclusione. L'azione formativa viene così a coincidere con la mission di una educazione al pensare, all'aspirare, alla scelta; traspone direttamente gli obiettivi dell'agire formativo da un piano dei saperi o dei comportamenti a un piano dell'essere uomini e donne, con ciò favorendo il passaggio da una lettura interpretativa dell'agire educativo, come processo strumentale e compensativo, a uno più complesso, di sviluppo di identità sane ed equilibrate, di riaffermazione dei valori dell'umano e di promozione di “competenze per la vita” che insegnino soprattutto “L'arte di vivere” (Morin, 2015).

Ciò significa, in sintesi, che qualsiasi processo formativo deve essere letto sempre oltre la sua funzione più formale ed essere valorizzato come occasione di crescita integrale e integrata, utile a sviluppare, certamente, competenze tecniche, ma, anche, di critica, di resistenza, di affermazione. Deve essere utile «al soggetto di compiere delle scelte in linea con le proprie aspirazioni e inclinazioni in una società dove complessità e tecnologie robotiche richiedono lo sviluppo e potenziamento di nuove capacità e competenze» (Costa, 2023, p. 114). È in questo senso, allora, che il processo di orientamento deve coniugare ragioni di natura funzionale con ragioni di natura esistenziale, immaginare di dover prendersi cura di un soggetto-persona-alunno-cittadino-lavoratore. Deve vedere il soggetto impegnato a riallacciare i fili della propria storia emotiva, cognitiva, formativa e professionale; a coniugare le istanze della ragione e dell'emozione; a riconoscere e riconoscersi, sempre nella prospettiva di un progetto futuro, di una competenza di progettazione esistenziale. L'azione della scelta, della progettazione, del cambiamento coinvolge, infatti, la multidimensionalità del soggetto; dunque, necessita di una messa in gioco tanto delle sue operazioni cognitive, quanto di quelle

emotive, delle latenze affettive, delle credenze, dei valori che lo condizionano. Proprio in tale direzione l'orientamento deve essere pensato, in primo luogo, come processo "autoconoscitivo" che, quindi, chiama in causa le capacità del soggetto di comprendere sé stesso, di accettarsi, di monitorare il suo modo di apprendere e relazionarsi, di avere autostima e un buon livello di autoefficacia.

Il termine orientamento, del resto, deriva dal participio presente del verbo latino *orior*, che indica l'azione di ricerca della posizione del Nord, in modo da poter stabilire la giusta direzione verso cui muoversi. È dunque insita nel suo significato la dimensione dello spostamento, del viaggio, della ricerca della direzione giusta. Un viaggio di scoperta, di cambiamento, che si apre al duplice significato dell'errare come intrapresa di un viaggio e come sperimentazione dell'errore, in un processo relazionale del soggetto con sé stesso e con gli altri (con il mondo, con gli amici, con la famiglia, con i colleghi, con i formatori ecc.).

In questo complesso contesto, le istituzioni dell'educazione superiore sono chiamate a progettare e implementare azioni, processi e metodologie di orientamento e supporto efficaci, rispondenti ai reali bisogni degli studenti e pronte a far fronte alle loro esigenze formative in senso ampio (Da Re *et al.*, 2025). Sono esse, infatti, ancor

prima dei singoli cittadini, a dover sviluppare lungimiranza, apprendimento strategico, processo decisionale a più lungo termine e maggiore prontezza alla gestione del rischio e dell'incertezza che il futuro reca con sé, sviluppando modelli di governance anticipatoria e, in altre parole, un modo antifragile di governare nel presente per adattarsi o dare forma a futuri incerti in modo organizzato, sistematico e non emergenziale orientando al cambiamento, accelerando la transizione, donando senso a futuri incerti (Dato, 2024, p. 85).

Così configurato, l'orientamento diviene dispositivo per la prevenzione del drop-out, favorendo scelte consapevoli e percorsi formativi di successo.

3.4. Il tutorato nell'educazione superiore

Un'altra strategia di fondamentale impatto per favorire il successo accademico e il contrasto dell'abbandono in ambito universitario è il tutorato.

Si tratta di un processo complesso che coinvolge uno o molteplici tutor e uno o più destinatari, chiamati "tutee". Questa partnership, che vede solitamente la presenza di figure con esperienza e formazione specifiche (tutor) che supportano e accompagnano i tutee, mira a promuovere lo sviluppo olistico (personale,

educativo, professionale) dei destinatari, anche in base agli obiettivi del percorso. Si tratta di una strategia formalizzata, che non accade spontaneamente o casualmente ma propone obiettivi definiti all'interno di un ente, istituzione o progetto (Guerra-Martín, 2014; Ruiz Morillas, Fandos Garrido, 2014; Parker, 2016; Dato, Loiodice, 2020; Bonelli, Bonin, Da Re, 2022; Bonelli 2023, Bonelli 2024). Il tutorato educativo promuove la facilitazione dell'apprendimento, la mediazione tra tutee e contesto e la supervisione dei processi, fornendo un supporto personalizzato (Da Re, 2017; Ferrari *et al.*, 2021; Buccolo, 2023; Da Re *et al.*, 2023). Tali funzioni di facilitazione, mediazione e supervisione si traducono, operativamente, in azioni di supporto, valutazione, monitoraggio, accompagnamento, "consulenza" (non "counseling" professionale), orientamento e guida, in base alle finalità del servizio o programma specifico. Le azioni tutoriali valorizzano anche gli aspetti interpersonali e relazionali, a cui va dedicata particolare cura, contribuendo allo sviluppo complessivo dei tutee in una partnership di mutuo beneficio (Ruiz Morillas & Fandos Garrido, 2014; Kalimullin & Gabdilkhakov, 2014; Roidi, 2015; Biasin, 2018; Raby, 2020; Bonelli, 2024).

La relazione di tutoring può iniziare in risposta a bisogni emersi e segnalati dal tutee, o come misura preventiva per affrontare potenziali esigenze e bisogni, sia di apprendimento che anche personali, organizzativi, relazionali e di adattamento al contesto educativo. Le attività di tutorato possono offrire quindi non solo un accompagnamento dopo l'insorgenza di un bisogno: sono fondamentali anche per un sostegno preventivo per favorire lo sviluppo delle competenze necessarie per affrontare il percorso formativo, di vita e professionale in modo efficace (Duarte *et al.*, 2014; Da Re, 2017; Olaya *et al.*, 2020).

Per quanto riguarda più nello specifico il contesto dell'*higher education*, forme di tutorato universitario sono diffuse in tutti gli atenei italiani (Legge n. 341/1990), sebbene con possibili modalità applicative diverse.

Provando a trarre a sintesi il complesso mandato del tutoring nell'educazione superiore, si può innanzitutto precisare che si tratta di un'azione generalmente finalizzata ad accompagnare gli studenti durante tutto il corso degli studi, coinvolgendoli attivamente nel processo formativo e rimuovendo gli ostacoli all'apprendimento e al successo accademico attraverso iniziative il più possibile personalizzate (Ruiz Morillas & Fandos Garrido, 2014; Rossi & Bonfà, 2020; Bassi, 2024). Il tutorato, in linea con le necessità, aspettative e attitudini degli studenti (o altri destinatari a cui si rivolge), può supportare quindi il percorso accademico dall'inizio (ancora prima dell'accesso all'università, attraverso azioni di orientamento e supporto alla scelta) alla fine, accompagnando anche la transizione verso

il futuro post lauream (Guerra-Martín, 2014; Raby, 2020; De Vincenzo, 2021). Rispondendo alle esigenze di accompagnamento formativo emerse con forza anche a livello europeo, soprattutto a partire dal processo di Bologna del 1999, il supporto tutoriale nell'istruzione superiore è quindi una risorsa fondamentale per promuovere la qualità del percorso degli studenti, contrastare il drop-out e favorire un'esperienza universitaria di successo (Da Re, 2017; Guerra-Martín *et al.*, 2017; Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2018; Biasin, 2018; Bonelli, 2023).

Il tutorato accademico può assumere diverse forme in base alle finalità e al contesto dove si dispiega, pur mantenendo principi comuni di accompagnamento, mediazione e supporto. A seconda delle peculiarità del servizio, è possibile ad esempio trovare:

- *Approccio individuale/collettivo*: il tutorato può configurarsi come accompagnamento personalizzato, con relazioni a uno a uno tra tutor e tutee, o può essere organizzato in gruppi, attraverso attività collettive o eventi in plenaria (Parker, 2016; Raby, 2020);
- *Ruoli tutor-tutee*: è possibile coinvolgere *peer tutor*, valorizzando un rapporto paritario con i destinatari (es.: studenti che supportano altri studenti), favorendo collaborazione e condivisione tra pari, oppure possono essere coinvolti tutor esperti (docenti, professionisti, ecc.) che rappresentano figure competenti con ruoli diversi da quello del tutee (Stigmar, 2016; Da Re *et al.*, 2021);
- *Tipologia di destinatari*: il tutorato può anche rivolgersi a gruppi più specifici, come studenti con disabilità, in regime di detenzione o impegnati in tirocini, oppure proporre programmi dedicati a specifici CdS o anni accademici (Spadola *et al.*, 2020; Decembrotto, 2020);
- *Tempistiche, metodologie, modalità*: le attività tutoriali possono essere continuative nel tempo, con servizi sempre disponibili, o proporre eventi specifici o incontri programmati secondo un calendario. Le modalità di fruizione poi possono essere molteplici, in presenza o a distanza, individuali o collettive. Questo aiuta a connotare in modo diverso l'organizzazione dei diversi servizi, creando opportunità tutoriali uniche (Da Re, 2017; Passalacqua & Zuccoli, 2021; Bonelli *et al.*, 2022).

Pur mantenendo le proprie peculiarità, il tutorato universitario, adattandosi a esigenze diverse, si configura in generale come uno strumento fondamentale per supportare gli studenti, promuovendo autonomia e successo accademico. In ambito universitario, il tutorato è quindi un elemento cardine per favorire l'inclusione, ridurre il drop-out e migliorare il successo accademico (Ruiz Morillas &

Fandos Garrido, 2014; Da Re, 2017; Bonelli, 2024). In questo complesso quadro, le figure del tutor e del tutee, pur nella loro diversità, giocano un ruolo complementare. Il tutor, selezionato e formato, agisce come facilitatore e guida, mentre il tutee è chiamato a partecipare in modo attivo, riconoscendo i propri bisogni e mettendosi in gioco nel proprio percorso (Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2018), in una comune partnership e collaborazione verso la promozione del successo accademico.

3.5. Conclusioni

Il “viaggio” nella letteratura di settore qui proposto riconosce, senza dubbio, un’esperienza accademica connotata da particolare complessità, e molti sono gli elementi che possono influire sul successo formativo. Dinamiche individuali, unite sinergicamente a elementi sociali, istituzionali, relazionali e psicologici, possono avere impatto sul percorso universitario e configurarsi come elementi da attenzionare quando si vuole agire, in ottica preventiva, sul drop-out.

Pur esistendo molte riflessioni sul tema del successo accademico, le strategie specifiche per ridurre o prevenire l’abbandono universitario sono raramente affrontate nelle ricerche scientifiche; è tuttavia possibile comunque individuare alcune linee d’azione. Tra queste, si riconosce l’importanza di valorizzare le risorse istituzionali dedicate all’accompagnamento del percorso formativo, nonché all’implementazione di interventi mirati a migliorare l’integrazione accademica e sociale, la motivazione e le competenze trasversali, analizzando eventuali cause legate al drop-out e esplorando i reali bisogni degli studenti. Come discusso, le istituzioni di educazione superiore sono infatti chiamate ad interrogarsi attivamente sulle caratteristiche e necessità degli iscritti, e a mettere in atto azioni e dispositivi di supporto e accompagnamento al percorso che rispecchino i bisogni reali degli studenti, connotandosi come punto di riferimento. La mancanza di efficaci politiche di orientamento e supporto, l’insufficiente attenzione al benessere psico-fisico degli studenti e un approccio formativo e didattico talvolta poco inclusivo e flessibile possono contribuire ad amplificare il rischio di abbandono. Ancor oggi, le sfide legate alla qualità e accessibilità delle risorse, alle dimensioni delle aule accademiche e alla frammentazione dei percorsi formativi, unite alla frequente carenza di un accompagnamento personalizzato, ostacolano la creazione di ambienti educativi favorevoli al successo accademico (Kehm *et al.*, 2019). Le università, come istituzioni educative, devono quindi sviluppare

azioni sinergiche per prevenire e contrastare l'abbandono, rafforzando l'inclusività del sistema, promuovendo il benessere degli studenti e implementando strategie di orientamento e tutorato che supportino una transizione efficace e una partecipazione attiva al percorso di studi (Dato, 2020; Da Re, 2024; Da Re *et al.*, 2025).

In prospettiva, il contrasto al drop-out universitario richiede politiche di lungo termine, che vadano oltre la semplice riduzione dei tassi di abbandono. È necessario ripensare il sistema educativo in un'ottica di maggiore equità e sostenibilità, puntando sulla personalizzazione dei percorsi formativi, sulla promozione di competenze trasversali e sulla costruzione di un welfare studentesco adeguato. In quest'ottica, si procede verso un sistema di istruzione superiore capace di sostenere gli studenti nei momenti di transizione e di offrire loro strumenti per affrontare le complessità del presente: ciò rappresenta non solo una risposta al fenomeno dell'abbandono, ma anche un'opportunità per costruire una società più giusta e resiliente (Meneses & Marlon, 2020).

Sulla base di quanto discusso, orientamento e tutorato spiccano come sistemi e processi relazionali, funzionali alla promozione di una società educante (Ruiz Morillas & Fandos Garrido, 2014; Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2018; Dato & Loiodice, 2020; Bassi, 2024b; Da Re *et al.*, 2025). I servizi di accompagnamento e orientamento, che l'università deve saper progettare e implementare, devono essere tesi a promuovere il ruolo di uno studente "strategico", in grado di padroneggiare il proprio percorso formativo e il proprio progetto personale; tesi, ancora, a guidare, sostenere, accompagnare il processo personale di apprendimento, facilitare la riflessione e la presa di coscienza di se stessi e il dialogo personale in relazione agli interessi e alle mete da raggiungere, potenziare l'autonomia personale, incoraggiare e accompagnare il passaggio tra università e mondo del lavoro, favorire lo sviluppo e l'acquisizione delle competenze trasversali e professionali (Dato *et al.*, 2023).

Bibliografia

- Agrusti, F., Bonavolontà, G., & Mezzini, M. (2019). University drop-out prediction through educational data mining techniques: A systematic review. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(3), 161–182. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135017>.
- Aina, C., Baici, E., Casalone, G., & Pastore, F. (2022). The determinants of university drop-out: A review of the socio-economic literature. *Socio-Economic Planning Sciences*, 79, 101102. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101102>.

- Albán, M., & Mauricio, D. (2019). Predicting university drop-out through data mining: A systematic literature review. *Indian Journal of Science and Technology*, 12(4), 1–10. <https://doi.org/10.17485/ijst/2019/v12i4/139729>.
- Ameen, A. O., Alarape, M. A., & Adewole, K. S. (2019). Students' academic performance and drop-out predictions: A review. *Malaysian Journal of Computing*, 4(2), 278–303. <https://doi.org/10.24191/mjoc.v4i2.6701>.
- Bassi, M. (2024a). *Sciogliere nodi, tessere trame: Orientamento formativo e peer education per il successo universitario*. Aras Edizioni.
- Bassi, M. (2024b). *Orientare a scuola: Riflessioni pedagogiche per costruire futuri*. Pensa Multimedia.
- Bauman, Z. (2014). *Modus vivendi: Inferno e utopia del mondo liquido*. Laterza.
- Behr, A., Giese, M., Teguim Kamdjou, H. D., & Theune, K. (2020). Dropping out of university: A literature review. *Review of Education*, 8(2), 614–652. <https://doi.org/10.1002/rev3.3202>.
- Biasin, C. (2018). Tutoring accademico: Limiti e possibilità del tutorato all'università. *Formazione, lavoro, persona*, 8(25), 149–157.
- Bonelli, R. (2023). *Strategie di accompagnamento all'apprendimento e all'insegnamento nell'educazione superiore: Dimensioni progettuali e processi di valutazione*. (Tesi di dottorato, Università degli Studi di Padova).
- Bonelli, R. (2024). *La valutazione delle attività di mentoring e tutoring in università*. Pensa Multimedia.
- Bonelli, R., Bonin, A., & Da Re, L. (2022). Lo sviluppo delle *soft skills* dei tutor all'università: Bisogni e pratiche formative. In A. La Marca & A. Marzano (Eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle soft skills: Atti del Convegno Nazionale SIRD, Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022* (pp. 922–937). Pensa Multimedia.
- Buccolo, M. (2023). Il tutor universitario: Ruolo e competenze. In A. Manfreda, A. L. Rizzo, & F. Borruso (Eds.), *Il modello di tirocinio nel CdL di Scienze della Formazione Primaria, Università Roma Tre: Percorsi tematici, esperienze, analisi comparative* (pp. 45–52). Roma Tre Press.
- Consiglio dell'Unione europea. (2008). *Risoluzione del Consiglio su un migliore inserimento dell'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 319, 4–7. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:42008X1213(02)).
- Da Re, L. (2017). *Il tutor all'università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Pensa Multimedia.
- Da Re, L. (2024). Orientamento educativo e professionale: Prospettive e visioni pedagogiche. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & P. Malavasi (Eds.), *Dare la parola: Professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani* (pp. 28–35). Pensa Multimedia.

- Da Re, L., Bonelli, R., & Bonin, A. (2023). La formazione dei tutor universitari: Pratiche ed esiti della proposta formativa dell'Università di Padova. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 8(1), 5–25. <https://doi.org/10.3280/exioa1-2023oa16038>.
- Da Re, L., Clerici, R., & Gerosa, A. (2021). Il Tutorato Formativo@UNIPD. Il tutor docente nel tutorato formativo. In L. Perla & V. Vinci (Eds.), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in università*. FrancoAngeli.
- Da Re, L., Echeverría, B., & Martínez Clares, P. (2025). Orientamento educativo e professionale: Prospettive internazionali e il caso italiano. *Nuova Secondaria*, 42(6), 225–241.
- Dato, D. (2020). Crisi, emergenza, orientamento: La sfida del possibile. In D. Dato, S. Cardone, & F. Mansolillo (Eds.), *E-guidance: Percorsi online di orientamento formativo di gruppo per studenti universitari*. Progedit.
- Dato, D. (2024). L'orientamento "difficile": Il ruolo delle istituzioni tra futuro e comunità di senso. In L. Da Re (Ed.), *Orientamento educativo e professionale: Teorie, pratiche, ricerche*. Pensa Multimedia.
- Dato, D., Cardone, S., Bassi, M., & Romano, C. (2023). "Educare alla scelta per il futuro": Un percorso per l'orientamento attivo nella transizione scuola-università (PNRR). *Q-TIMES*, 15(3), 156–168.
- Dato, D., & Loiodice, I. (2020). I percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento all'università di Foggia. In M. Cid, N. Rajadell-Puiggròs, & G. Dos Santos Costa (Eds.), *Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior: Perspetivas internacionais*. CIEP | UE.
- De Vincenzo, C. (2021). Il ruolo dell'orientamento universitario in itinere per la prevenzione del drop-out e la promozione del successo formativo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 23, 219–236. <https://doi.org/10.7358/ecps-2021-023-devi>.
- Decembrotto, L. (2020). Ricerca educativa e carcere: L'esperienza dei docenti e tutor universitari del Centro Universitario Devoto a Buenos Aires. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(1), 147–164. <https://doi.org/10.14605/ISS1912013>.
- Duarte, R., Ramos-Pires, A., & Gonçalves, H. (2014). Identifying at-risk students in higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(7–8), 944–952. <https://doi.org/10.1080/14783363.2014.906110>.
- Ferrari, S., Mauro, I., Messina, S., Raviolo, P., & Rivoltella, P. C. (2021). E-tutoring nella didattica telematica: Pratiche di modellamento. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching – Open Access*, 6(Special Issue), 113–125. <https://doi.org/10.3280/exioa0-2021oa11131>.
- Guerra-Martín, M. D. (2014). Tutoring as a way of achieving employability for nursing students at the University of Seville. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 139, 479–486. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.049>.
- Guerra-Martín, M. D., Lima-Serrano, M., & Lima-Rodríguez, J. S. (2017). Effectiveness of Tutoring to Improve Academic Performance in Nursing Students at the University of Seville. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(2), 93–102. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.7.201>.

- Isidori, M. V., & Vaccarelli, A. (2015). *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza*. FrancoAngeli.
- Kehm, B. M., Larsen, M. R., & Sommersel, H. B. (2019). Student drop-out from universities in Europe: A review of empirical literature. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 147–164. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.18>.
- Loidice, I., & Dato, D. (2015). *Orientare per formare: Teorie e buone prassi all'università*. Progedit.
- Martínez Clares, P., & Echeverría Samanes, B. (2018). Tutorato Universitario. *Studium Educationis*, 19(1), 33–51.
- Xavier, M., & Meneses, J. (2020). *Dropout in online higher education: A scoping review from 2014 to 2018*. eLearn Center, Universitat Oberta de Catalunya. <https://doi.org/10.7238/uoc.dropout.factors.2020>.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere*. Raffaello Cortina.
- Olaya, D., Vásquez, J., Maldonado, S., Miranda, J., & Verbeke, W. (2020). Uplift modeling for preventing student drop-out. *Decision Support Systems*, 134, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.dss.2020.113320>.
- Passalacqua, F., & Zuccoli, F. (2021). Il tutorato delle matricole nel contesto dell'università a distanza: La voce degli studenti nel valutare l'esperienza del primo semestre nel corso di studi di Scienze della Formazione Primaria. *Formazione, lavoro, persona*, 11(33), 187–215.
- Qvortrup, A., & Lykkegaard, E. (2022). Study environment factors associated with retention in higher education. *Higher Education Pedagogies*, 7(1), 37–64. <https://doi.org/10.1080/23752696.2022.2072361>.
- Raby, A. (2020). Student voice in personal tutoring. *Frontiers in Education*, 5, 1–9. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00120>.
- Roidi, M. M. (2015). Tutor training procedures in higher education: Creating a community of lifelong learners. *Synergy*, 11(2), 115–126.
- Rossi, A. A., & Bonfà, A. (2020). I servizi UNIGE di tutorato matricole. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 174–186. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.508>.
- Ruiz Morillas, N., & Fandos Garrido, M. (2014). The role of tutoring in higher education: Improving the student's academic success and professional goals. *Revista Internacional de Organizaciones*, 12, 89–100. <https://doi.org/10.17345/RI012.89-100>.
- Skrbinjek, V., Lesjak, D., & Dermol, V. (2024). Higher education drop-out: A literature review. In V. Dermol (Ed.), *Artificial intelligence for human-technologies-economy sustainable development: Proceedings of the MakeLearn, TIIM & PICConf International Conference* (pp. 565–574). ToKnowPress.
- Stigmar, M. (2016). Peer-to-peer teaching in higher education: A critical literature review. *Mentoring & Tutoring*, 24(2), 124–136. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1178963>.

4. Un ecosistema per l'orientamento e tutorato. Mappatura delle pratiche negli Atenei di Padova e Foggia

di *Roberta Bonelli, Miriam Bassi e Lorenza Da Re**

4.1. Uno studio sulle azioni di orientamento educativo e professionale e di tutorato presso le università di Padova e Foggia

Il capitolo illustra il processo di analisi e approfondimento delle azioni di orientamento e tutorato (O/T) attive presso l'Università di Padova e l'Università di Foggia, discutendone in modo critico le principali caratteristiche, processi, aree di intervento e specificità.

Tale “mappatura” delle azioni di O/T è stata concepita con l'obiettivo di sistematizzare l'insieme delle opportunità di accompagnamento alla scelta e di supporto al percorso accademico presenti nei due Atenei di riferimento, prendendo in esame le iniziative attive nell'a.a. 2023/2024. Questo lavoro si è reso necessario, all'interno del progetto PRIN2022PNRR di riferimento, per ottenere una visione articolata e approfondita delle pratiche esistenti, al fine di comprenderne la varietà, la distribuzione nei diversi contesti e le principali caratteristiche operative, nonché per individuare elementi ricorrenti, specificità locali e/o potenziali aree di sviluppo e miglioramento.

L'attività è stata svolta prestando particolare attenzione alla coerenza dell'impianto metodologico adottato dalle diverse opportunità e alla comparabilità dei dati raccolti nei due contesti universitari, così da garantire una lettura affidabile e condivisibile dei risultati emersi. Saranno inoltre presentati alcuni dati specifici relativi all'Ateneo di Padova.

* Il capitolo è frutto del lavoro di tutte le Autrici. Tuttavia, è possibile attribuire i par. 4.1 e 4.2 a Lorenza Da Re, i par. 4.3 e 4.4 a Miriam Bassi, il par. 4.5 a Roberta Bonelli. Le conclusioni sono state scritte congiuntamente da tutte le Autrici.

4.2. Impostazione metodologica: la struttura dello studio documentale

A livello metodologico, la mappatura è stata condotta come analisi documentale sistematica, volta a ricostruire in modo rigoroso e comparabile le azioni di orientamento e tutorato negli Atenei di Padova e Foggia. Sono state valorizzate fonti pubbliche/open access (si veda par. 4.4), considerandone criticamente caratteristiche, frammentarietà, disomogeneità e diverso grado di aggiornamento. Per garantire coerenza nella raccolta, è stata predisposta una griglia di rilevazione basata su variabili selezionate per orientare lo studio e, al contempo, consentire una descrizione articolata delle iniziative e confronti trasversali tra contesti. In particolare, le variabili che si è scelto di ricercare per approfondire le caratteristiche delle opportunità di O/T di UniPD e UniFG sono le seguenti:

- *Identificazione dell'attività*: Ateneo di riferimento: UniPD/UniFG; Tipologia di attività: orientamento/tutorato/altro; Nome dell'attività; Sito web di riferimento; Afferenza istituzionale (es.: attività disponibili per tutto l'Ateneo, o selettivamente per Scuola, Dipartimento, Corso di Studio, ecc.);
- *descrizione dell'attività*: Breve descrizione del percorso e delle sue finalità;
- *attori coinvolti*: Da chi viene coordinata l'attività; Da chi viene sviluppata l'azione di O/T (es.: Tutor, orientatori, docenti, personale di Ateneo, pari, esperti esterni, ecc.); Ulteriori informazioni sugli attori coinvolti (ruoli specifici, caratteristiche, ecc.);
- *selezione e formazione del personale*: Presenza di un bando di selezione – Sì / No / Non specificato; Ulteriori informazioni sul bando di selezione (es.: requisiti richiesti, criteri di selezione...); Presenza di una formazione dedicata – Sì / No / Non specificato; Tipologia di formazione;
- *destinatari*: Target principale dell'azione di orientamento/tutorato (es.: Studenti della scuola secondaria di secondo grado/future matricole, Studenti universitari e dottorandi, Studenti con particolari bisogni – disabilità, internazionali, studenti in carcere, ecc.); Descrizione dei destinatari;
- *accesso e modalità di fruizione*: Modalità di fruizione del servizio (es.: in presenza, online, duale/blended); Modalità di contatto (es.: e-mail, telefono, piattaforme online, video call, sportello dedicato, ecc.); Tempi di disponibilità del servizio (es.: Tutto l'anno accademico; Periodi specifici; Incontri calendarizzati; Servizio disponibile “al bisogno” o su appuntamento, ecc.);

- *metodologie e strumenti*: Principali metodologie di orientamento e tutorato (es.: *Peer tutoring e peer support*; Incontri informativi in plenaria; Attività laboratoriali e lavoro in piccoli gruppi; Colloqui individuali e consulenze personalizzate; ecc.); Strumenti utilizzati (es.: Materiali informativi, piattaforme digitali, questionari, strumenti interattivi, ecc.);
- *ricerca e valutazione*: Presenza di strumenti di ricerca e valutazione (Sì / No / Non esplicitato); Tipologia di strumenti (es.: Questionari, report, monitoraggio delle attività, valutazione degli esiti, strumenti qualitativi o quantitativi).

Per ciascuna azione di orientamento e tutorato dei due atenei sono state raccolte informazioni dettagliate, utili a restituire la specificità e il funzionamento concreto delle pratiche analizzate.

4.3. Fonti e procedure di raccolta dati

La raccolta dei dati si è basata su un'analisi sistematica di fonti documentali eterogenee, necessaria per cogliere la varietà delle azioni di orientamento e tutorato nei contesti universitari considerati. Sono stati esaminati esclusivamente contenuti pubblici e open access, in particolare siti web istituzionali degli Atenei e delle strutture coinvolte, bandi di selezione per tutor o orientatori, eventuali avvisi rivolti ai destinatari delle attività e materiali informativi o progettuali disponibili online (descrizioni delle iniziative, calendari, documentazione di supporto, ecc.).

Questa scelta ha consentito di analizzare non solo le iniziative attive, ma anche il grado di trasparenza e accessibilità delle informazioni disponibili per la comunità interessata ai servizi di orientamento e tutorato.

La pluralità delle fonti ha permesso di ricostruire un quadro articolato delle iniziative, evidenziando allo stesso tempo eventuali differenze nella quantità, nel dettaglio e nella qualità delle informazioni disponibili. I risultati derivano da un'analisi accurata dei materiali documentali disponibili, condotta con procedure sistematiche e criteri condivisi. Poiché alcune fonti risultavano parziali, frammentarie o poco esplicite, non si può tuttavia escludere che alcune informazioni non siano state rilevate. Eventuali mancanze informative devono quindi essere interpretate alla luce di questi limiti delle fonti e dell'interpretazione dei ricercatori. Nonostante ciò, l'analisi è stata svolta con la massima attenzione al fine di restituire un quadro il più possibile accurato delle pratiche di orientamento e tutorato in base alle informazioni ad esse associate.

4.4. Costruzione del database di mappatura

Gli esiti dell'analisi documentale sono stati organizzati e sistematizzati all'interno di una tabella strutturata, realizzata tramite foglio di calcolo, nella quale a ciascuna variabile di interesse (si veda par. 4.2) è stata attribuita una colonna specifica. Tale impostazione ha consentito di rendere esplicita e trasparente fin dall'inizio la struttura analitica adottata, facilitando la lettura incrociata dei dati e il controllo della coerenza delle informazioni raccolte. Ogni riga della tabella corrisponde a una singola azione di orientamento o tutorato, per la quale sono state riportate esclusivamente le informazioni effettivamente reperibili nelle fonti analizzate, rendendo così visibili anche eventuali lacune o disomogeneità informative (esempio in Tab. 1).

Tab. 1 – Esempio di struttura della mappatura.

	Identificazione attività					Descrizione	Ecc.
	Ateneo (UniPD o UniFG)	Tipo di attività (orientamento o tutorato)	Nome attività	Sito web	Afferenza	Principali caratteristiche – breve descrizione del percorso	(ecc. Si veda par. 4.2)
Attività di O/T 1							
Attività di O/T 2							
Ecc.							

Per ogni attività di orientamento e tutorato identificata (righe) sono state compilate le informazioni relative alle diverse variabili (colonne), utilizzando in alcuni casi categorie chiuse e, più frequentemente, campi a risposta aperta per consentire una descrizione più approfondita delle iniziative. La tabella è stata concepita non solo come strumento di sintesi, ma anche come base operativa per analisi comparative, utile a individuare ricorrenze, differenze e pattern tra le diverse pratiche e tra i contesti universitari considerati.

4.5. Risultati

4.5.1. Descrizione delle attività e approfondimento sull'Università di Padova

La mappatura ha permesso di analizzare oltre 90 attività di orientamento e tutorato nei due Atenei (56 presso l'Università di Padova e 37 presso l'Università di Foggia). Per esigenze espositive, in questo contributo vengono presentati esclusivamente i risultati relativi a UniPD, pur essendo stata condotta la medesima analisi anche per UniFG. Nel caso di Padova, sono state considerate 56 iniziative: 16 prevalentemente di orientamento, 38 di tutorato e 2 riferite ad altre azioni affini (es. mentoring). Tali attività restituiscono un quadro multiprospettico per finalità e modalità operative, caratterizzato dalla coesistenza di iniziative di Ateneo e interventi più specifici/di Area, disciplinari o rivolti a destinatari particolari. A titolo esemplificativo, rilevante è l'apporto del tutorato informativo e didattico, diffuso in diversi ambiti disciplinari e organizzato secondo modelli di *peer tutoring*. Il ruolo dei pari costituisce una risorsa per la loro "vicinanza" con l'utenza, valorizzando supporto allo studio, integrazione accademica e mediazione tra studenti e contesto universitario, come documentato anche in letteratura (Chen & Liu, 2011; Arco-Tirado *et al.*, 2011; Bagnato, 2019; Al Yahyaei *et al.*, 2024).

Accanto a queste forme, emergono iniziative di tutorato che valorizzano aspetti relazionali, formativi, motivazionali e/o sociali, come gruppi di studio, il programma Tutorato Formativo (Da Re, 2017) e attività di mentoring (es.: Mentor&Me), che ampliano il raggio d'azione dell'accompagnamento includendo il supporto al metodo di studio, alla motivazione e alla progettualità personale. Particolarmente significativa è inoltre la presenza di progetti rivolti a destinatari con bisogni specifici (studenti con disabilità, persone detenute, studenti internazionali, ecc.), che evidenziano una concezione dell'orientamento e tutorato come strumenti di equità e inclusione (Thomas, 2012; Stone, 2017; Hooley, Sultana & Thomsen, 2017).

Un ulteriore ambito riguarda le iniziative di accoglienza, internazionalizzazione e mobilità, come i progetti Buddy e i welcome day, finalizzate a favorire l'integrazione nei contesti accademici e sociali (Andrade, 2006; Montgomery, 2010; Jin & Schneider, 2019). A queste ultime si affiancano attività di orientamento in ingresso, tra cui open day, percorsi di transizione scuola-università e servizi di orientamento dedicati alla scelta. Un supporto in tale importante fase è fondamentale per sostenere decisioni consapevoli e ridurre il rischio di abbandono (Dato *et al.*,

2023; Ricchiardi & Lattanzi, 2023; Da Re *et al.*, 2023; Da Re *et al.*, 2024; Azzolini *et al.*, 2024).

Infine, sono presenti azioni di orientamento in uscita e verso il mondo del lavoro, come Job&Orienta, servizi interni di *career guidance*, mentoring professionale e iniziative di *networking*, che contribuiscono, come confermato anche dal dibattito scientifico, a estendere l'orientamento oltre il percorso accademico, in una prospettiva di sviluppo professionale e di occupabilità (Tomlinson, 2017; Del Gobbo *et al.*, 2021).

Considerate nel loro insieme, queste iniziative delineano un sistema di orientamento e tutorato articolato e dinamico, capace di accompagnare gli studenti lungo l'intero percorso formativo, in linea con una prospettiva *life-long* e sistemica dell'orientamento (Antonietti *et al.*, 2023; Bassi, 2025; OECD, 2021).

4.5.2. Caratteristiche di chi eroga le attività di O/T

I dati mostrano come le azioni di orientamento e tutorato presso UniPD siano affidate a un insieme eterogeneo di attori (Tab. 2). La presenza più numerosa, considerando chi "eroga" le attività, è quella dei pari (in 30 attività), in particolare studenti magistrali, dottorandi o specializzandi selezionati e formati, a conferma della rilevanza del *peer tutoring* e del *peer guidance*, approcci che valorizzano la prossimità esperienziale e la dimensione relazionale tra studenti (Colvin, 2007; Arco-Tirado *et al.*, 2011; Da Re, 2017; Bonin & Da Re, 2025).

Una presenza significativa riguarda anche il personale di Ateneo (17 attività), valorizzando l'*expertise* di chi si occupa di O/T. Più limitata la partecipazione dei docenti universitari come attori principali (8 attività), suggerendo che tali funzioni siano spesso affidate a figure dedicate piuttosto che integrate nella didattica curricolare. Tutti i dettagli in Tab. 2.

Tab. 2 – Figura/e che principalmente erogano le attività di O/T.

Docenti	Pari: studenti, dottorandi, specializzandi	Esperti esterni	Laureati	Personale di Ateneo/Incaricato/PTA	Tutor già formati per altre attività	Altro
8	30	3	4	17	3	4

I dati evidenziano una tensione tra la ricchezza derivante dal coinvolgimento di attori diversi e la necessità di garantire formazione, coordinamento e riconoscimento delle figure impegnate nelle attività di orientamento e tutorato.

Per quanto riguarda la selezione del personale, in 30 attività è indicata esplicitamente la pubblicazione di un bando, segnale di un certo grado di formalizzazione, trasparenza e attenzione alla qualità degli interventi (Tab. 3). In altri casi (N=8), le persone coinvolte risultano selezionate per funzioni più ampie, e partecipano anche ad attività di O/T correlate. È inoltre presente una quota di iniziative gestite da personale di Ateneo o PTA (N=3), indicativa di una gestione interna delle funzioni orientative e di supporto, sempre in coerenza con le *expertise*.

In una parte significativa delle attività (N=13), tuttavia, non sono state rintracciate informazioni sulle modalità di selezione, dato che segnala una limitata visibilità pubblica di questi aspetti e rende più difficile valutare il grado di strutturazione e intenzionalità educativa delle pratiche analizzate (Tab. 3).

Tab. 3 – Presenza di una selezione del personale che si occupa di O/T.

Sì	Personale selezionate, ma non appositamente per questo incarico (es.: Tutor)	Personale di Ateneo che si occupa di questi temi	Non so/ non specificato/ non reperibile	Altro
30	8	3	13	2

I dati relativi alla formazione del personale impegnato nelle attività di orientamento e tutorato offrono indicazioni rilevanti sul piano pedagogico e organizzativo. In 26 iniziative è esplicitamente prevista una formazione per le figure coinvolte, segnalando un'attenzione alla preparazione di tutor e operatori e al riconoscimento della complessità dell'azione orientativa e tutoriale.

Allo stesso tempo, in 14 casi le informazioni sulla formazione risultano non rilevate o non esplicitate nelle fonti analizzate. Questo dato non indica necessariamente l'assenza di percorsi formativi, ma evidenzia una limitata visibilità pubblica di tali aspetti, che può riflettere una scarsa formalizzazione o comunicazione della formazione prevista per queste figure, aspetto al contrario molto importante da documentare (Da Re *et al.*, 2023; Bonelli, 2025). Tutti i dettagli in Tab. 4.

Tab. 4 – È prevista una formazione per il personale che si occupa di questa attività?

Sì	Personale già "esperto"	Non so/Non rilevato	Altro
26	3	14	1

4.5.3. Caratteristiche di chi partecipa alle attività di O/T

Si considerano ora i principali destinatari delle azioni di orientamento e tutorato presso l'Università di Padova. Nell'analisi sono stati mappati i destinatari più frequenti e dichiarati negli obiettivi dei servizi, pur riconoscendo che alcune iniziative possono essere accessibili anche ad altri utenti.

La categoria più consistente è quella degli studenti universitari (N=28), garantendo un accompagnamento interno al percorso accademico, finalizzato a sostenere la permanenza, il successo formativo e le transizioni durante e dopo gli studi. Questo dato segnala un progressivo superamento di una visione limitata al "solo ingresso", in linea con prospettive che interpretano l'orientamento come processo continuo lungo l'intero percorso formativo (Loiodice & Dato, 2017; Bonelli, 2024; European Commission, 2020; OECD, 2021).

Una quota significativa di iniziative è rivolta anche a studenti della scuola secondaria di secondo grado e future matricole (N=21), confermando il ruolo dell'O/T in ingresso nel supporto alle scelte post-diploma.

Sono inoltre presenti attività dedicate a studenti con esigenze specifiche (N=7), come studenti con disabilità, persone detenute o studenti internazionali, nonché iniziative rivolte a un pubblico più ampio/generale (N=5), configurando orientamento e tutorato come servizi aperti e trasversali. Ponendo uno sguardo complessivo ai dati, essi mettono in evidenza una tensione tra un orientamento ancora ancorato a specifiche fasi del percorso formativo e la prospettiva, più ampia, di un orientamento continuo e inclusivo, verso cui tendere. Tutti i dettagli in Tab. 5.

Tab. 5 – Destinatari principali dell'azione di O/T.

<i>Studenti di scuola secondaria di secondo grado/future matricole</i>	<i>Studenti UniPD o dottorandi</i>	<i>Studenti con particolarità (es.: con disabilità, in carcere, internazionali, ecc.)</i>	<i>Chiunque</i>	<i>Altro</i>
21	28	7	5	4

Modalità di fruizione dei servizi di O/T

I dati relativi alle modalità di fruizione delle attività di orientamento e tutorato evidenziano una prevalenza delle modalità duali o miste (N=26), che combinano presenza e online e riflettono un progressivo adattamento alle esigenze di flessibilità dei contesti educativi. Dal punto di vista pedagogico, tuttavia, l'efficacia

di tali modelli dipende soprattutto dalla coerenza tra obiettivi, contenuti e metodologie adottate nei diversi setting (Graham, 2006; Biggs & Tang, 2011). Le attività esclusivamente in presenza risultano marginali (N=4), mentre una quota di iniziative è erogata interamente online (N=8), spesso con finalità informative o di supporto a distanza. È inoltre presente una quota di casi (N=10) in cui la modalità di fruizione non è specificata, segnalando una limitata disponibilità di informazioni nei materiali analizzati. I risultati indicano un contesto in trasformazione, dove la flessibilità delle modalità di accesso rappresenta sicuramente una risorsa potenziale; va ricordato però che ciò richiede una progettazione pedagogica consapevole per garantire la qualità dei processi orientativi (Tab. 6).

Tab. 6 – Modalità di fruizione: in presenza, online, duale, blended, altro.

<i>In presenza</i>	<i>Duale/misto</i>	<i>Online</i>	<i>Non rilevato/ specificato</i>	<i>Altro</i>
4	26	8	10	8

I dati relativi alla disponibilità temporale dei servizi di O/T mostrano che la modalità più frequente prevede attività presenti per tutto l'anno accademico (N=28), indicando una concezione del supporto come funzione continuativa e strutturale, capace di accompagnare gli studenti nelle diverse fasi del percorso formativo. Un numero non esiguo di iniziative è organizzato in giornate dedicate o secondo un calendario prestabilito (N=20), mentre risultano meno frequenti le attività concentrate in periodi specifici dell'anno (N=3) o su appuntamento personalizzato (N=3). Quest'ultima modalità richiama un'attenzione alla personalizzazione dell'intervento e alla dimensione consulenziale dell'orientamento (Crisp & Cruz, 2009; Thomas, 2012; Karp & Stacey, 2013).

Per riassumere, appare un panorama in cui convivono modelli continuativi e iniziative più puntuali. La sfida pedagogica riguarda la capacità di integrare stabilità organizzativa e flessibilità educativa, affinché i servizi possano rispondere in modo adeguato alla natura dinamica e personalizzata dei bisogni di O/T degli studenti (Tab. 7).

Tab. 7 – Quando è disponibile il servizio?

<i>In giornate dedicate/ secondo un calendario</i>	<i>Tutto l'anno scolastico/ accademico</i>	<i>Solo alcuni periodi dell'anno</i>	<i>Su appuntamento personalizzato</i>	<i>Non specificato</i>	<i>Altro</i>
20	28	3	3	1	1

Metodologie e strumenti di valutazione

Per quanto riguarda le metodologie utilizzate, l'analisi evidenzia realtà diversificate. Tra le modalità più ricorrenti vi sono servizi continuativi accessibili “al bisogno”, affiancati da attività di gruppo o in plenaria (seminari, presentazioni dei corsi, laboratori, *welcome day*). Diffusi risultano anche modelli di *peer tutoring*, *peer mentoring*, *buddying*, che valorizzano la dimensione relazionale e l'apprendimento tra pari; allo stesso tempo, rilevante anche l'uso di piattaforme digitali e risorse online a supporto delle attività. Emerge una tensione tra interventi prevalentemente informativi e iniziative con una più marcata valenza formativa, evidenziando la necessità di rendere più esplicite le cornici pedagogiche delle pratiche di orientamento e tutorato.

Per quanto concerne infine la valutazione, in 29 iniziative sono stati esplicitati strumenti di monitoraggio o rendicontazione, segnale di attenzione alla riflessività e al miglioramento delle pratiche, valorizzando l'importanza attribuita all'*assessment* in ambito educativo (Bezzi, 2021; Bonelli, 2024). In 27 casi, d'altra parte, tali strumenti non risultano esplicitati nelle fonti analizzate, evidenziando una possibile debolezza sul piano metodologico o una limitata visibilità delle pratiche valutative. I dati suggeriscono l'importanza di rafforzare l'integrazione tra teoria, progettazione, azione e valutazione, promuovendo una maggiore esplicitazione degli strumenti e una cultura valutativa condivisa.

4.6. Discussione dei risultati e conclusioni

Nonostante la ricchezza complessiva del materiale analizzato, il processo di mappatura ha fatto emergere alcune criticità significative, che costituiscono esse stesse elementi di riflessione sullo stato delle pratiche di orientamento e tutorato nei contesti considerati. Si è rilevata innanzitutto una marcata disomogeneità nei format e nelle modalità di presentazione delle informazioni: siti web e documenti, talvolta anche all'interno del medesimo Ateneo, adottano strutture comunicative differenti e livelli di dettaglio non omogenei. Questa frammentarietà rende complessa una lettura sistematica delle iniziative e segnala la mancanza di “linee guida” comuni nella documentazione e nella comunicazione istituzionale delle azioni di O/T.

Il grado di approfondimento delle descrizioni risulta poi fortemente variabile. Alcune iniziative sono documentate in modo puntuale e articolato, offrendo indicazioni chiare sugli obiettivi, sull'organizzazione e sulle modalità di

realizzazione; altre opportunità, invece, presentano informazioni più sintetiche o generiche, che non consentono di cogliere appieno la portata educativa delle azioni proposte. Rispetto a ciò, le dimensioni meno frequentemente esplicitate riguardano le metodologie educative adottate, gli strumenti operativi utilizzati e le modalità di valutazione delle attività, così come i processi di selezione e di formazione del personale coinvolto. Tali “mancanze” limitano la possibilità di valutare esternamente e in maniera collettiva la qualità pedagogica degli interventi e di confrontare in modo approfondito le diverse pratiche, pur magari esistendo delle rendicontazioni interne e valutazioni adottate per queste finalità.

Una criticità ulteriore riguarda la non omogeneità delle diciture utilizzate per descrivere ruoli e funzioni, oppure per riferirsi alle diverse tipologie di attività. La varietà terminologica riscontrata (anche magari per riferirsi allo stesso ruolo) riflette sì approcci e tradizioni differenti, ma ostacola anche la comparabilità delle informazioni e la costruzione di categorie di analisi condivise. Ad esempio, i tutor informativi dell’Università di Padova sono ancora talvolta denominati “tutor junior” in alcune pagine web, dicitura precedente ormai superata. Per garantire la massima fedeltà alle fonti, nella mappatura si è scelto di mantenere, per quanto possibile, il linguaggio originale dei documenti consultati, accettando la conseguente variabilità terminologica. È stata effettuata questa scelta metodologica per consentire di restituire in modo più autentico il quadro esistente, e di evidenziare la necessità di una maggiore chiarezza e armonizzazione lessicale nei processi di progettazione e comunicazione delle azioni di O/T.

La mappatura realizzata ha rappresentato una base conoscitiva solida e strutturata per le successive fasi di ricerca previste dal progetto PRIN2022PNRR di riferimento. Il database prodotto, frutto del lavoro sistematico di raccolta e organizzazione dei dati qui descritto, è stato utile come supporto alle altre azioni di studio e ricerca del progetto, e valorizzato come materiale di riferimento per la produzione di pubblicazioni scientifiche. In questo senso, la mappatura non si configura solo come un esito conclusivo: essa rappresenta un dispositivo conoscitivo funzionale allo sviluppo del progetto nel suo complesso.

La struttura dei dati raccolti consente anche la realizzazione di analisi di “secondo livello”, finalizzate ad esempio a esplorare in modo più approfondito la distribuzione delle iniziative in relazione ai diversi destinatari, la ricorrenza di specifiche tematiche o tipologie di intervento, oppure le analogie e le differenze tra i due contesti universitari considerati o tra differenti approcci all’O/T. Tali analisi permettono di individuare tendenze e modelli operativi ricorrenti, nonché possibili criticità, offrendo elementi utili sia sul piano interpretativo sia su quello progettuale.

Infine, le lacune informative emerse nel corso della mappatura suggeriscono l'opportunità di integrare l'analisi documentale con ulteriori azioni di ricerca di tipo qualitativo e quantitativo, rivolte ai diversi attori coinvolti. Inoltre, per approfondimenti ancora più di dettaglio, i dati possono essere coadiuvati anche con quanto riportato in eventuali pubblicazioni scientifiche dedicate alle diverse iniziative di Ateneo. L'integrazione di queste metodologie consentirebbe di approfondire aspetti poco descritti nei documenti disponibili online, di raccogliere punti di vista ed esperienze dirette, di rafforzare complessivamente la comprensione delle pratiche di orientamento e tutorato nei contesti universitari: ciò può contribuire a una lettura più completa e sfaccettata dei processi analizzati.

Bibliografia

- Al Yahyaei, A., Natarajan, J. R., Seshan, V., Joseph, M. A., Valsaraj, B. P., & Hamed Al Abri, F. (2024). The usefulness of peer tutoring and its impact on nursing students' academic performance, psychological empowerment, and satisfaction: Pre-post design. *SAGE Open Nursing*, 10. <https://doi.org/10.1177/23779608241282168>.
- Andrade, M. S. (2006). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International Education*, 5(2), 131–154. <https://doi.org/10.1177/1475240906065589>.
- Antonietti, M., Luciano, E., Pintus, A., & Scarpini, M. (2023). Tutor universitari e orientamento: Riflessioni dalla ricerca per la formazione di una figura di sistema. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 313–323. <https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.825>.
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., & Fernández-Balboa, J.-M. (2011). The impact of a peer-tutoring program on quality standards in higher education. *Higher Education*, 62(6), 773–788. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9419-x>.
- Azzollini, C., Marazzita, H., & Izzo, D. (2024). Percorsi di orientamento narrativo: Una valutazione dell'esperienza durante la seconda annualità del progetto nelle scuole secondarie di II grado dell'Università degli Studi di Perugia. *RicercaAzione*, 16(2), 95–124. <https://doi.org/10.32076/RA16203>.
- Bagnato, K. (2019). Life skills e peer tutoring: I coetanei come risorsa. *Ricerche Pedagogiche*, 53(210), 130–144.
- Bassi, M. (2025). Career guidance for life: What skills for a new work culture? *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 25(1), 430–442. <https://doi.org/10.36253/form-17181>.
- Bezzi, C. (2021). *Manuale di ricerca valutativa* (1^a ed.). FrancoAngeli.

- Biggs, J. B., & Tang, C. S. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th ed.). McGraw-Hill Education / Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bonelli, R. (2024). *La valutazione delle attività di mentoring e tutoring in università*. Pensa Multimedia.
- Bonelli, R. (2025). Accompagnamento formativo per lo sviluppo di competenze nei tutor: L'esperienza del tutorato formativo dell'Università di Padova. In A. Bartolini, F. Batini, M. De Santis, M. Milella, P. Malavasi, A. Morganti, A. Rosati, R. Salvato, A. Signorelli, & M. Sannipoli (Eds.), *La formazione iniziale e continua degli insegnanti: Relazioni, comunicazione, metodi* (pp. 130–136). Pensa Multimedia.
- Bonin, A., & Da Re, L. (2025). *Educational and career guidance: Regulations, literature, and practices in the Italian context*. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
- Chen, C., & Liu, C.-C. (2011). A case study of peer tutoring program in higher education. *Research in Higher Education Journal*, 11, 1–10.
- Colvin, J. W. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 165–181.
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525–545.
- Da Re, L. (2017). *Il tutor all'università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Pensa Multimedia.
- Da Re, L., Bonelli, R., & Bonin, A. (2023a). La formazione dei tutor universitari: Pratiche ed esiti della proposta formativa dell'Università di Padova. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 8(1), 5–25.
- Da Re, L., Bonelli, R., & Bonin, A. (2023b). La progettazione delle azioni di orientamento educativo e professionale per gli studenti di scuola secondaria nella prospettiva del PNRR: La proposta dell'Università di Padova. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 424–442.
- Da Re, L., Meneghetti, C., Bonelli, R., & Feraco, T. (2024). “Destinazione università”: Un percorso innovativo online di orientamento per lo sviluppo di competenze trasversali. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 9(1), 55–71.
- Dato, D., Cardone, S., Bassi, M., & Romano, C. (2023). “Educare alla scelta per il futuro”: Un percorso per l'orientamento attivo nella transizione scuola-università (PNRR). *Q-Times*, 15(3), 156–168.
- Del Gobbo, G., Frison, D., & Galeotti, G. (2021). *Early career education: Strategie e prospettive di orientamento*. Pensa Multimedia.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). Pfeiffer. <https://scholarsarchive.byu.edu/facpub/8152/>.

- Hooley, T., & Sultana, R. G. (2016). Career guidance for social justice. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 36(1), 2–11.
- Hooley, T., Sultana, R., & Thomsen, R. (2017). *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism*. Routledge.
- Jin, L., & Schneider, J. (2019). Faculty views on international students: A survey study. *Journal of International Students*, 9(1), 84–96.
- Karp, M. M., & Stacey, G. W. (2013). *Designing a system for strategic advising*. Community College Research Center, Columbia University. <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D8D798D8>.
- Liodice, I., & Dato, D. (2017). I servizi di orientamento universitario per il successo formativo, l'inclusione sociale e l'occupabilità. In G. Domenici (Ed.), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: Strategie innovative* (pp. 76–117). Armando Editore.
- Montgomery, C. (2010). *Understanding the international student experience*. Bloomsbury.
- OECD. (2021). *Career guidance for adults in a changing world of work*. OECD Publishing.
- Ricchiardi, P., & Lattanzi, T. (2023). Educational, vocational and career orientation pathways for high school students. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 23(2), 209–227. <https://doi.org/10.36253/form-14643>.
- Stone, C. (2017). *Opportunity through online learning: Improving student access, participation and success in higher education*. National Centre for Student Equity in Higher Education.
- Thomas, L. (2012). *Building student engagement and belonging in higher education at a time of change*. Paul Hamlyn Foundation.
- Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, 59(4), 338–352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>.

5. Processi ed esiti di uno studio sui bisogni di orientamento nella transizione dalla scuola secondaria al futuro dopo il diploma

di *Angelica Bonin, Claudia Franceschini e Lorenza Da Re* *

5.1. Introduzione

Nel presente capitolo si andrà in profondità rispetto al tema dei bisogni di orientamento degli studenti che devono affrontare la transizione dopo il diploma. Dopo aver esplorato brevemente alcuni bisogni orientativi, verrà presentata l'indagine "Bisogni di orientamento verso il futuro dopo il diploma" e saranno messi in luce i principali risultati emersi. In particolare, si illustreranno diversi spunti su necessità di carattere generale e alcuni bisogni ai quali la figura del *peer tutor* può rispondere. Si specifica che tale capitolo si pone in continuità con quello precedente e il successivo. Inoltre, questo studio fa parte di un percorso di ricerca più articolato che comprende anche un'analisi dei bisogni di accompagnamento degli studenti già iscritti presso l'università (si veda il capitolo a cura di Dato & Romano).

* Il capitolo è frutto del contributo di tutte le Autrici. Tuttavia, è possibile assegnare ad Angelica Bonin i paragrafi 5.1 e 5.2 e il sottoparagrafo 5.5.2 e relativi sotto-sottoparagrafi e a Claudia Franceschini il paragrafo introduttivo 5 e il sottoparagrafo 5.5.1 con relativi sotto-sottoparagrafi. Il paragrafo 5.4 è stato elaborato da Angelica Bonin e Claudia Franceschini, mentre il 5.3, con relativi sottoparagrafi, è frutto del lavoro congiunto di Lorenza Da Re e Angelica Bonin. Infine, il paragrafo 5.6 è stato elaborato da tutte le Autrici.

5.2. I bisogni di orientamento nella transizione dalla scuola secondaria al futuro dopo il diploma

L'orientamento è un processo permanente, diffuso a livello contestuale, profondo e significativo (Da Re, 2024; Guichard, 2005; Martínez Clares *et al.*, 2014). Esso, tuttavia, può intervenire in modo più consistente per supportare alcune fasi che presentano maggiori criticità. Tra queste si mette in luce il periodo di transizione dalla scuola secondaria di secondo grado al futuro formativo, professionale, personale dopo il diploma (Dato *et al.*, 2023; Di Vita, 2019; Sicurello, 2024).

In questo quadro, la letteratura restituisce diverse tipologie di bisogni di orientamento. Secondo alcuni autori, i bisogni di orientamento nella transizione dalla scuola secondaria al futuro dopo il diploma non si esauriscono sul piano informativo, ma abbracciano anche dimensioni di carattere consulenziale e formativo. I bisogni informativi si focalizzano principalmente sulla conoscenza del contesto accademico e/o professionale, i bisogni di carattere consulenziale prevedono un supporto profondo, di tipo emotivo, motivazionale, ed eventualmente psicologico, i bisogni formativi comprendono soprattutto lo sviluppo di competenze (Bertagna & Puricelli, 2008; Da Re, 2018).

Per la presente indagine, è stata esplorata in modo approfondito la letteratura sul tema individuando una serie di bisogni di orientamento maggiormente connessi al futuro dopo il diploma. Tra i principali si mettono in luce, ad esempio, la necessità di conoscere e gestire informazioni attendibili, il bisogno di sviluppare una maggiore autoconoscenza e autoconsapevolezza, il bisogno di potenziare le competenze trasversali, l'esigenza di sperimentare in modo attivo e pratico il funzionamento del mondo e della vita accademica e/o professionale, la necessità di ricevere un supporto sociale, relazionale, emotivo (Ancora *et al.*, 2024; Bertagna & Puricelli, 2008; Bonelli & Da Re, 2022; Consiglio dell'Unione Europea, 2018; Ferraro, *et al.*, 2016; MIUR, 2018; Pérez-Jorge *et al.*, 2015; Ricchiardi & Lattanzi, 2023).

5.3. Presentazione dell'indagine

Muovendo dalle riflessioni normative e della letteratura, è stata predisposta un'indagine volta a esplorare i reali bisogni di orientamento e di accompagnamento per la transizione verso il futuro dopo il diploma degli studenti della scuola secondaria di secondo grado.

Nello specifico, per definire al meglio lo strumento utilizzato, si è provveduto primariamente ad approfondire in modo non sistematico la letteratura e le normative sul tema. Nel paragrafo precedente sono stati illustrati sinteticamente alcuni punti di riferimento. Sono poi state mappate le azioni di orientamento e tutorato promosse nei due Atenei di riferimento, l'Università di Padova e l'Università di Foggia (si veda capitolo precedente). Successivamente, tramite l'analisi della letteratura, sono stati esaminati alcuni strumenti di valutazione dei bisogni orientativi e tutoriali già consolidati. Infine, unendo le riflessioni evidenziate nelle fasi precedenti, è stata ideata una specifica indagine con un apposito strumento.

5.3.1. *Obiettivi dell'indagine*

L'indagine "Bisogni di orientamento verso il futuro dopo il diploma" si pone come obiettivo generale quello di esplorare i bisogni di coloro che devono affrontare la transizione dopo la conclusione del percorso scolastico. All'interno dell'indagine è stata inserita anche una parte dedicata al *peer tutoring* per l'orientamento finalizzata, da un lato, a cogliere la percezione degli studenti nei confronti del tutor alla pari e, dall'altro, a comprendere se e a quali bisogni degli studenti i *peer tutor* possono rispondere.

5.3.2. *Strumento di rilevazione, rispondenti e tempistiche*

Si è provveduto, quindi, a definire un questionario semi-strutturato e anonimo rivolto agli studenti del quinto anno, maggiorenni, di alcune scuole secondarie di secondo grado dei territori coinvolti all'interno del PRIN2022PNRR di riferimento, ossia le città e le province di Padova e Foggia. Per quanto riguarda la realtà del padovano, inizialmente, per la selezione del campione da coinvolgere era stato ipotizzato un campionamento stratificato con allocazione proporzionale fondato sul posizionamento geografico e sull'indirizzo di studi delle scuole. Successivamente, per potersi adattare ai vincoli e alle esigenze degli istituti scolastici, è stato delimitato un campione non probabilistico (Coggi & Ricchiardi, 2005) costituito da 8 istituti¹. Per quanto concerne Foggia e provincia, invece, è stato individuato sin da subito un campione non probabilistico (*ibidem*) costituito

¹ All'interno dello stesso istituto possono essere presenti diversi indirizzi disciplinari.

da 13 istituti, di cui 11 hanno provveduto all'effettiva partecipazione all'indagine. In ogni caso, per entrambi i contesti si è comunque cercato di valorizzare realtà scolastiche di diverse tipologie (licei, istituti tecnici e istituti professionali) e posizionamenti geografici (città e provincia).

Lo strumento del questionario è stato costruito e somministrato tramite la piattaforma *Limesurvey*, che consente di progettare indagini in modo accurato e gestirne il monitoraggio. Per agevolare la compilazione, inoltre, ciascuna domanda e ciascun item sono stati rimodulati e adattati al target, semplificando, qualora possibile, alcune terminologie e diciture. Il questionario auto-compilato prevedeva un tempo di completamento di circa 10-15 minuti. In alcune realtà la compilazione è avvenuta a scuola, in altri casi il questionario è stato completato da casa. La condivisione dello strumento ha seguito le seguenti tempistiche: tra dicembre 2024 e marzo 2025 è stato messo a disposizione degli studenti di Padova e provincia, mentre tra marzo e aprile 2025 sono state coinvolte le scuole di Foggia e provincia.

In generale, lo strumento è articolato come segue:

1. in apertura viene presentato un messaggio di benvenuto che descrive principalmente le finalità e le caratteristiche dell'indagine, l'obiettivo dello strumento, l'uso dei dati raccolti;
2. si propone poi una domanda filtro riguardante la dichiarazione del consenso a partecipare all'indagine e la richiesta della maggiore età (qualora minorenni e/o non intenzionato a prendere parte alla rilevazione, il questionario si conclude);
3. viene presentata una prima sezione volta a registrare alcune informazioni legate al *background* personale e alla scuola di iscrizione con domande chiuse sul genere e sulla regione, domande aperte sull'istituto scolastico, la classe e l'indirizzo, e una domanda di tipo *check-list* utile per esplorare le intenzioni generali dopo il diploma;
4. in seguito, si propone una sezione sui bisogni di orientamento generali, con domande chiuse di tipo *check-list* che indagano i temi utili, le competenze da potenziare e le figure con cui confrontarsi per scegliere consapevolmente;
5. si procede con la sezione relativa al tutorato, che si apre con una domanda filtro chiusa sull'utilità percepita della figura del *peer tutor*, e procede con una sezione sul ruolo del *peer tutor* e sulle motivazioni sottese al desiderio di confronto con lui (due percorsi con domanda aperta sulle motivazioni di chi desidera e di chi non desidera confrontarsi con un *peer tutor*, e domanda chiusa di tipo *check-list* per tutti sui bisogni di orientamento ai quali un *peer tutor* può rispondere);

6. viene introdotta una sezione sulla partecipazione effettiva ad attività orientative con domande di tipo *check list* sul tipo di attività seguite e sulla percezione di utilità per la scelta dopo il diploma;
7. si propone anche un'ulteriore sezione per rilevare alcune informazioni sul contesto familiare e sul *background* socioeconomico, come i titoli di studio e l'ultima posizione lavorativa dei genitori;
8. infine, si propongono delle domande aperte non obbligatorie per indagare ulteriori riflessioni o esplorare il tipo di azioni orientative che può realizzare chi si occupa di orientamento per supportare la scelta.

Nel presente capitolo ci si focalizzerà sull'analisi dei dati raccolti nelle sezioni sui bisogni generali di orientamento e sul *peer tutoring*. Nel capitolo a cura di Cristina Zaggia, invece, verrà presa in considerazione la parte finale di tipo qualitativo.

5.4. Dati e strategia di analisi

In coerenza con il quadro teorico precedentemente delineato, la presente sezione illustra i criteri di selezione del campione, le procedure di pulizia dei dataset e le metodologie statistiche applicate. Con la somministrazione del questionario, l'indagine ha coinvolto un totale di 732 studenti per la provincia di Padova e 689² per quella di Foggia. La manifestazione del consenso alla compilazione è stata del 95% per Padova e del 100% per Foggia. Per la scelta delle risposte da analizzare, sono stati adottati i seguenti criteri:

- completezza della compilazione: sono stati considerati validi i questionari compilati almeno fino alla settima pagina, soglia oltre la quale manca unicamente l'invio telematico del modulo (96% Padova, 91% Foggia);
- integrità delle risposte: sono stati esclusi i casi che presentavano valori mancanti nelle domande obbligatorie (98% Padova, 97% Foggia).

Il campione finale risulta composto da 639 rispondenti per Padova (pari all'87,3% del totale iniziale) e 609 per Foggia (88,4%).

² Dato aggiornato ad aprile 2025, al termine della finestra di compilazione. Il numero di rispondenti potrebbe variare rispetto a sotto-analisi condotte precedentemente o con criteri di pulizia del dato differenti da quelli descritti nel presente paragrafo.

La composizione del campione appare omogenea tra le due realtà territoriali per quanto concerne l'estrazione scolastica. In entrambi i contesti, circa il 50% dei rispondenti frequenta un liceo (50,0% a Padova; 48,6% a Foggia), seguiti dagli studenti degli istituti tecnici (40,0% a Padova; 36,6% a Foggia) e dei professionali (10,0% a Padova; 14,8% a Foggia).

La strategia di analisi ha previsto l'impiego di tecniche statistiche descrittive volte a identificare le peculiarità dei bisogni espressi per gli item del questionario. Per verificare l'esistenza di differenze statisticamente rilevanti tra i due contesti per i diversi item è stato applicato il test Z per il confronto tra due proporzioni. Nelle tabelle e nei commenti che seguono, il livello di significatività statistica (p) è indicato tramite l'utilizzo di asterischi (* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$). È stata infine effettuata un'ulteriore analisi descrittiva stratificata per genere, indirizzo di studio e *background* familiare, al fine di evidenziare possibili differenze significative tra il profilo dello studente e le necessità orientative. Questo approfondimento non verrà riportato nel presente capitolo. Si precisa che, per quanto concerne la specifica sezione relativa al *peer tutoring* per l'orientamento (analizzata solo per il contesto padovano), è stata seguita la stessa procedura di pulizia del campione, a eccezione dell'ultimo passaggio implementato per il resto dell'indagine. Sono stati, infatti, mantenuti i casi che presentavano valori mancanti nelle domande obbligatorie qualora fossero completi nelle sezioni sul *peer tutoring*. Pertanto, il totale di rispondenti risulta essere di 648 studenti di Padova e provincia. Nel caso delle domande aperte facoltative, invece, il numero di rispondenti totale verrà dettagliato in seguito.

Anche per queste sezioni, i dati quantitativi sono stati analizzati servendosi della statistica descrittiva. In questo caso specifico è stato utilizzato l'applicativo Excel. Per quanto riguarda, invece, i dati qualitativi, è stata effettuata un'analisi del contenuto con il *software Atlas.ti*, rilevando *ex-post* i principali nuclei di significato emersi dalle risposte (Semeraro, 2011). Le etichette individuate sono l'esito del lavoro della ricercatrice, ma rispecchiano il più possibile le riflessioni condivise dai rispondenti.

5.5. Risultati

La presente sezione espone e discute i principali risultati emersi dall'indagine sia in riferimento ai bisogni di orientamento di carattere generale sia per quanto concerne la figura del *peer tutor*. In riferimento alla sezione generale, essi riflettono i bisogni di orientamento nelle città e nelle province di Padova e Foggia.

Per quanto riguarda la parte sulla figura del *peer tutor*, si proporrà una riflessione inerente alla sola realtà di Padova e provincia.

Al fine di garantire la fluidità della trattazione, vengono presentati gli esiti di maggiore interesse dal punto di vista pedagogico. Pur valorizzando i dati che appaiono statisticamente significativi, l'obiettivo è mantenere un'esposizione omogenea dei dati univariati analizzati, indicando i risultati emersi dalle risposte ai seguenti ambiti di indagine: prospettive attuali per il futuro dopo il diploma, bisogni informativi in vista della scelta, necessità formative, competenze da potenziare, attori con cui confrontarsi, percezione di utilità del confronto con un *peer tutor*, motivazioni legate al desiderio di confrontarsi o non confrontarsi con un pari, bisogni ai quali un *peer tutor* può rispondere.

In risposta ai diversi quesiti di tipo *check list* era possibile rispondere indicando tutte le opzioni e condividere ulteriori spunti tramite la funzione "Altro". Nella presente analisi le risposte aggiuntive non verranno riportate.

5.5.1. Alcuni risultati relativi alle sezioni generali

Intenzioni dopo il diploma

Il primo ambito di analisi riguarda le intenzioni dopo il diploma dei rispondenti. La Tab. 1 mostra i risultati ottenuti dalla domanda: «*Pensando al mio futuro subito dopo il diploma, mi immagino...*».

Tab. 1 – Percentuale di studenti che si immaginano nei diversi percorsi subito dopo il diploma (possibili più risposte); valore osservato e significatività del test Z.

	Padova	Foggia	Valore Z
All'Università	68,7%	67,2%	0,757
Nel mondo del lavoro	26,0%	27,9%	-0,796
Non lo so	11,0%	9,9%	0,576
In percorsi formativi non universitari (es.: corsi di formazione professionale post-scolastica)	9,5%	5,1%	3,340***
Percorso AFAM ³	2,0%	1,8%	0.000
Senza impegni di studio/lavoro specifici	1,3%	1,0%	0.000

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

³ Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica.

I dati mostrano che l'ordine delle preferenze in termini di frequenza risulta invariato tra i due territori. L'orientamento verso il percorso universitario appare predominante in entrambe le realtà (68,7% a Padova e 67,2% a Foggia). A seguire, si attesta l'intenzione di inserimento nel mondo del lavoro che interessa il 26,0% del campione padovano e il 27,9% di quello foggiano.

I bisogni in vista della scelta

Un ulteriore elemento di analisi riguarda la percezione degli studenti circa il proprio stato di preparazione e i bisogni necessari per affrontare la scelta dopo il diploma («*In vista della scelta dopo il diploma, di cosa senti di aver bisogno?*»). I dati presentati in Tab. 2 evidenziano una differenza significativa tra i due contesti geografici: mentre a Padova prevale un bisogno di tipo informativo e orientato alla conoscenza generale di tematiche utili per poter scegliere (58,8% vs. 41,2%, $p < 0,001$), a Foggia la priorità è rappresentata dal bisogno di autoconoscenza, ovvero dalla necessità di capire meglio le proprie aspirazioni e desideri (55,6% per Padova, 64,0% per Foggia, $p < 0,001$). In entrambi i contesti resta inoltre rilevante il numero di studenti che dichiara di aver bisogno di confrontarsi con qualcuno (44,8% e 28,9%, $p < 0,001$), e sviluppare capacità generali (29,6% e 24,5%, $p < 0,001$).

Tab. 2 – Percentuale degli studenti che percepiscono i diversi bisogni in vista della scelta dopo il diploma (possibili più risposte); valore osservato e significatività del test Z.

	Padova	Foggia	Valore z
Avere maggiori informazioni e conoscenze su temi utili per la scelta	58,8%	41,2%	6,357***
Conoscermi meglio per capire i miei obiettivi, talenti, aspirazioni, ecc.	55,6%	64,0%	-2,882***
Avere la possibilità di confrontarmi con qualcuno	44,8%	28,9%	5,846***
Sviluppare delle capacità generali, utili per "saper scegliere"	29,6%	24,5%	2,384***
Penso di non aver bisogno di nulla	7,5%	7,4%	0,670
Non so di cosa potrei aver bisogno	6,9%	6,4%	0,716

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

I temi utili alla scelta

Il terzo ambito d'indagine riguarda quali temi specifici gli studenti ritengono utili per la scelta dopo il diploma. La Tab. 3 mostra i risultati ottenuti dalla domanda: «*Quali temi pensi sia utile affrontare per aiutarti a scegliere il tuo percorso subito dopo il diploma?*».

Dall'analisi delle frequenze si nota complessivamente la tendenza per gli studenti di Padova a selezionare un numero maggiore di temi specifici rispetto ai colleghi di Foggia. I due temi universalmente giudicati più utili riguardano l'approfondimento degli sbocchi lavorativi nelle aree di interesse (51,6% a Padova; 36,3% a Foggia, $p < 0,001$) e la comprensione del funzionamento del mondo del lavoro in un settore specifico (44,0% a Padova; 35,3% a Foggia, $P < 0,001$). Il terzo tema più richiesto invece è differente tra le due realtà: per Padova è *Capire come funziona il mondo universitario rispetto a una specifica area* (43,7%); per Foggia è *Capire il lavoro che vorrei svolgere* (35,3%).

Tab. 3 – Percentuale di studenti che ritengono utili i diversi temi nella scelta verso il futuro dopo il diploma (possibili più risposte); valore osservato e significatività del test Z.

	Padova	Foggia	Valore z
Approfondire gli sbocchi lavorativi delle aree di interesse	51,6%	36,3%	5,441***
Capire come funziona il mondo del lavoro in un settore di mio interesse	44,0%	35,3%	3,139**
Capire come funziona il mondo universitario rispetto a una specifica area di mio interesse	43,7%	27,6%	5,930***
Capire qual è il lavoro che vorrei svolgere	41,9%	35,3%	2,393*
Conoscere quali sono le diverse opportunità educative/formative (università, percorsi di formazione, ecc.)	41,2%	33,0%	2,996**
Capire il percorso di formazione migliore in base al lavoro che vorrei fare	37,6%	33,0%	1,699
Conoscere le diverse opportunità educative/formative	35,8%	26,4%	3,581***
Capire come funziona il mondo universitario (o di altra istituzione di istruzione superiore) in generale	34,6%	21,7%	5,058***
Capire come funziona il mondo del lavoro in generale	25,8%	26,9%	-0,441
Riflettere sui tassi di occupazione relativi ai settori lavorativi che mi interessano	23,0%	16,6%	2,832**
Non ho bisogno di affrontare alcun tema	2,5%	2,8%	-0,330
Non so di quale tema potrei aver bisogno	1,7%	1,8%	-0,135

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Bisogni formativi: le competenze da potenziare

In merito alla dimensione indagata dalla domanda «*Quali capacità o competenze avresti bisogno di approfondire?*», l'aspetto considerato più rilevante in entrambe le province riguarda lo sviluppo della consapevolezza di sé (52,6% a Padova; 50,2% a Foggia). Seguono per entrambi i contesti, ma con percentuali più elevate per Padova, il potenziamento del metodo di studio (46,2% vs. 39,9%, $p<0,05$) e lo sviluppo di autonomia e organizzazione (43,5% vs. 37,9%, $p<0,05$). Con frequenze moderatamente alte per entrambe le realtà (tra il 27% e il 40%) vengono selezionate anche la gestione delle emozioni, la capacità di risolvere i problemi e prendere decisioni, la perseveranza e il pensiero critico.

Tab. 4 – Percentuale delle competenze o capacità che gli studenti desiderano approfondire per la scelta del futuro dopo il diploma (possibili più risposte); valore osservato e significatività del test Z.

	Padova	Foggia	Valore z
Consapevolezza di me stesso: obiettivi, aspirazioni, talenti, ecc.	52,6%	50,2%	0,848
Metodo di studio: gestire l'organizzazione e la comprensione del mio apprendimento	46,2%	39,9%	2,246*
Autonomia e organizzazione: lavorare in modo autonomo, organizzarmi efficacemente, rispettare i tempi, ecc.	43,5%	37,9%	2,012*
Gestione delle emozioni: affrontare le difficoltà, gestire l'ansia, riconoscere quello che provo	40,4%	35,1%	1,930
Risolvere i problemi e prendere decisioni: capire il problema/necessità, pensare a delle soluzioni e metterle in pratica	37,9%	36,1%	0,658
Perseveranza: saper portare a termine un compito per raggiungere gli obiettivi prefissati	33,2%	28,1%	1,953
Pensiero critico: saper valutare le informazioni e situazioni che si presentano con oggettività	33,0%	26,9%	2,349*
Capacità sociali-relazionali: lavorare in gruppo, sapermi relazionare efficacemente con gli altri, essere parte della società, ecc.	28,5%	23,6%	1,970*
Non ho bisogno di sviluppare nessuna capacità/competenza in particolare	3,6	3,6	0,000
Non so quale capacità/competenza ho bisogno di sviluppare	2,5	3,0	-0,540

* $p<0,05$, ** $p<0,01$, *** $p<0,001$.

Bisogni relazionali e di consulenza: attori per il confronto

L'ultima dimensione analizzata della sezione generale riguarda le figure con cui gli studenti desidererebbero confrontarsi per ricevere supporto nella scelta dopo il diploma: «*Sempre pensando alle tue scelte dopo il diploma, con chi ti piacerebbe confrontarti per ricevere consigli o informazioni?*». In Tab. 5 sono riportati i risultati.

Tab. 5 – Percentuale di studenti che dichiarano di volersi confrontare con specifiche figure per ricevere spunti o informazioni in merito alla scelta dopo il diploma (possibili più risposte); valore osservato e significatività del test Z.

	Padova	Foggia	Valore z
Con studenti dell'Università (o di altra IIS)	59,0%	36,6%	7,917***
Con professionisti del mondo del lavoro	53,8%	44,0%	3,462***
Con i docenti universitari	35,4%	24,1%	4,359***
Con "esperti di orientamento", non legati a una specifica istituzione	30,7%	26,3%	1,721
Con i miei genitori o familiari	28,8%	32,5%	-1,418
Con i miei amici	26,0%	21,3%	1,951
Con i docenti della mia scuola secondaria di secondo grado	22,5%	14,8%	3,484***
Con i miei compagni di classe	11,7%	9,0%	1,563
Con gli uffici dell'Università (o di altra istituzione di istruzione superiore), ad esempio: segreteria didattica, ufficio che si occupa delle tasse, ecc.	11,0%	14,9%	-2,054*
Con i miei allenatori o formatori conosciuti in attività sportive o extra-scolastiche	4,5%	3,8%	0,619

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

In entrambi i contesti, i profili più richiesti sono gli studenti universitari (*peer tutor*) e i professionisti del mondo del lavoro. Nello specifico, a Padova l'interazione con i pari è la più ricercata (59,0% vs. 36,6%, $p < 0,001$), seguita dal confronto con i professionisti (53,8% vs. 44,0, $p < 0,001$). A Foggia, queste due categorie si invertono nell'ordine di preferenza, pur restando le principali. Anche il confronto con docenti universitari risulta di interesse, con una frequenza del 35,4% a Padova e 24,1% a Foggia ($p < 0,001$). In generale, gli studenti di Padova e provincia manifestano un desiderio di confronto più marcato con figure legate all'ambito accademico e scolastico, inclusi i docenti universitari e scolastici.

5.5.2. Alcuni risultati relativi alla figura del tutor alla pari

Come anticipato, nel presente sottoparagrafo saranno illustrati anche alcuni dei risultati emersi dalla sezione dell'indagine relativa al *peer tutoring*. Per tali dati si proporrà un'analisi riferita al solo contesto di Padova e provincia. Nello specifico, verranno evidenziati sia dei risultati quantitativi che alcuni risultati qualitativi. Per quanto concerne la prima tipologia, in genere si presenteranno le percentuali e, in un caso, anche i valori assoluti. Per quanto concerne gli stimoli qualitativi, si proporranno alcuni dei nuclei di significato emersi con maggiore frequenza dall'analisi del contenuto e i relativi valori assoluti.

Percezione di utilità del confronto con un *peer tutor*

Le sezioni del questionario inerenti alla figura del tutor alla pari si aprono con una domanda filtro volta a far emergere la percezione di utilità del confronto con un *peer tutor*. In particolare, agli studenti è stato posto questo quesito direttamente connesso alla domanda precedente relativa agli attori con cui confrontarsi: «*In particolare, ritieni possa essere utile confrontarti con uno studente più grande di te, iscritto all'Università?*». Le possibili risposte erano le seguenti: “Sì”, “No”, “Non so”.

Nella maggior parte dei casi, gli studenti hanno indicato di volersi confrontare con un *peer tutor* universitario. L'81,2% (526 studenti su 648) indica questa opzione. Le altre opzioni di risposta vengono indicate ciascuna dal 9,4% dei rispondenti (61 studenti indicano “Non so” e 61 “No”).

Principali motivazioni di chi desidera confrontarsi con un *peer tutor* e di chi non desidera farlo

Sulla base della risposta fornita alla precedente domanda, si apre un percorso che porta a una domanda aperta specifica oppure alla domanda chiusa successiva. Se i rispondenti hanno indicato “Sì” o “No”, si propone una domanda differente per ciascun percorso volta a indagare da un lato le motivazioni di coloro che hanno affermato di desiderare il confronto e, dall'altro, le motivazioni di chi ha dichiarato di non volersi confrontare con un *peer tutor*.

Dai risultati emerge come tra le motivazioni degli studenti di Padova e provincia che desiderano confrontarsi con un tutor alla pari (418 rispondenti totali) vi siano sia argomentazioni generali (58 casi), ma soprattutto motivazioni connesse alla transizione scuola-università (360 risposte).

Tra le motivazioni generali, si sottolineano aspetti maggiormente legati alle caratteristiche del *peer tutor*, come il fatto che ha più esperienza/conoscenze (16 su 58), oppure connessi a bisogni generali, come il bisogno di ricevere supporto, spunti, consigli (12 su 58).

Anche per quanto riguarda le motivazioni legate alla transizione scuola-università (360 rispondenti) osserviamo alcune dimensioni riferite alle caratteristiche del *peer tutor*:

- ha esperienza del mondo universitario e di come funziona (80 rispondenti su 360);
- condivide informazioni e opinioni sincere, reali, complete (22 casi).

Allo stesso tempo, si evidenziano delle motivazioni riguardanti bisogni più generali:

- comprendere il mondo universitario e il suo funzionamento (82 su 360);
- ricevere spunti/informazioni sul piano di studi, esami, sessioni, lezioni (61 su 360).

Un totale di 49 rispondenti (su 61 “No”) che hanno dichiarato di non desiderare il confronto con un *peer tutor* ha condiviso anche delle motivazioni. La principale riguarda la *scelta di non proseguire con il percorso universitario* (20 rispondenti su 49).

Tipologia di bisogni ai quali un *peer tutor* può rispondere

La parte sulla figura del tutor alla pari si chiude con una domanda di tipo *checklist* proposta a tutti i rispondenti e volta a indagare i principali bisogni di orientamento ai quali un *peer tutor* può rispondere: «*Ipotizziamo che degli studenti più grandi di te, iscritti all’università, vengano nella tua classe per fare delle attività di orientamento. Quali aree o argomenti vorresti venissero approfonditi?*».

Come è possibile osservare in Tab. 6, tra i principali bisogni che gli studenti pensano possano essere corrisposti da un *peer tutor* vi sono: il ricevere *spunti pratici rispetto alla vita universitaria* (58,3%), lo sviluppo di una maggiore *conoscenza del mondo universitario* (57,6%) e il potenziamento della capacità di scegliere il percorso di studio (52,2%).

Tab. 6 – Tipologia di bisogni di orientamento ai quali i peer tutor possono rispondere (possibili più risposte).

	Padova
Spunti pratici rispetto alla vita universitaria	58,3%
Conoscenza del mondo universitario	57,6%
Come scegliere il percorso di studio universitario specifico	52,2%
Conoscenza delle opportunità di lavoro	48,3%
Sviluppo di competenze trasversali utili per affrontare la vita dopo il diploma in generale (all'università, al lavoro, nella vita...)	30,1%
Spunti pratici rispetto al mondo del lavoro	28,9%
Esplorazione dei miei desideri e potenzialità per guidare la mia scelta del futuro	22,8%
Come scegliere il percorso lavorativo specifico	21,6%
Non so quali argomenti vorrei approfondire	3,9%

5.6. Riflessioni e prospettive future

I risultati rilevati dall'analisi dei dati raccolti, sia nella sezione generale che in quella relativa alla figura del *peer tutor*, rispecchiano quanto descritto in letteratura (Bertagna & Puricelli, 2008; Da Re, 2018). Emerge, infatti, come i bisogni di orientamento condivisi coprano esigenze di tipo diverso: informative, formative e consulenziali. In ogni caso, si osserva un certo sbilanciamento verso la sfera dei bisogni informativi. Gli studenti, ad esempio, dichiarano di voler approfondire meglio tematiche sia generali, che aspetti relativi al contesto accademico e/o professionale.

Complessivamente, tra i principali bisogni di carattere generale gli studenti di Padova e di Foggia riportano la necessità di ricevere informazioni su temi utili per scegliere, il desiderio di sviluppare una maggiore autoconoscenza, e il bisogno di confrontarsi con qualcuno (con leggere differenze tra Padova e Foggia). In particolare, tra le principali informazioni che dichiarano di voler approfondire vi sono: gli sbocchi lavorativi, e il funzionamento del mondo del lavoro e del mondo universitario nelle aree di interesse. Le competenze che desiderano potenziare, invece, riguardano l'autoconsapevolezza, il metodo di studio, e l'autonomia e organizzazione.

Gli studenti di Padova, nella sezione specifica dedicata al *peer tutoring* riportano anche un interesse molto alto nel volersi confrontare con un tutor alla pari, giustificando questo desiderio con una serie di motivazioni diversificate. Questo aspetto viene anche confermato dai rispondenti di Padova e Foggia nei risultati

raccolti nella sezione generale. In riferimento a Padova e provincia, emergono anche una serie di bisogni che gli studenti ritengono possano essere soddisfatti dai *peer tutor*, come lo sviluppo di una migliore comprensione della vita universitaria, l'acquisizione di conoscenze sul mondo universitario e il potenziamento della capacità di scegliere il percorso accademico.

In generale, l'indagine ha permesso di verificare l'allineamento tra le proposte degli atenei di riferimento e i reali bisogni di orientamento e tutorato degli studenti dei territori esaminati. Questo aspetto consentirà il miglioramento delle stesse proposte alla luce delle effettive necessità degli studenti delle realtà di Padova e Foggia. Allo stesso tempo, sarà possibile implementare nuovi servizi e attività utili per rispondere alle esigenze di chi sta affrontando la transizione dalla scuola al futuro dopo il diploma. Inoltre, i risultati emersi dall'indagine hanno consentito e consentiranno la progettazione e l'applicazione di attività di supporto mirate. La parte riguardante il tutor alla pari, ad esempio, ha contribuito a dar vita all'ipotesi di un modello di *peer tutoring* per l'orientamento.

Bibliografia

- Ancora, A., Bartoli, G., & Maiorano, A. (2024). *Orientamento e università: Tra nuovi bisogni e nuove competenze*. INAPP Working Paper, 120.
- Bertagna, G., & Puricelli, E. (2008). *Dalla scuola all'università: Orientamento in ingresso e dispositivo di ammissione*. Rubbettino Editore.
- Bonelli, R., & Da Re, L. (2022). Le azioni di orientamento in università e il dialogo con le aspettative degli studenti. *Studium Educationis*, 23(1), 88–101. <https://doi.org/10.7346/SE-012022-09>.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci.
- Consiglio dell'Unione europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 189, 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- 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.
- Da Re, L. (Ed.). (2024). *Orientamento educativo e professionale: Teorie, pratiche e ricerche*. Pensa Multimedia.
- Dato, D., Cardone, S., Bassi, M., & Romano, C. (2023). “Educare alla scelta per il futuro”: Un percorso per l'orientamento attivo nella transizione scuola-università (PNRR). *Q-TIMES*, 15(3), 156–168. https://doi.org/10.14668/QTimes_15313.

- Di Vita, A. (2019). Dal liceo all'università: Una ricerca-intervento per la costruzione del progetto di vita professionale degli studenti. *Nuova Secondaria Ricerca*, 37(3), 4–52.
- Ferraro, S., Burba, G., & Olper, B. (2016). I bisogni di orientamento nel servizio MIUR “Chiedi all'esperto”. *Ricercazione*, 8(1), 145–162.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2), 111–124. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-8789-y>.
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, F. J., & Martínez Juárez, M. (2014). Orientación profesional en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 57–71. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198841>.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2018). *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento: Linee guida (ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145)*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+PCTO.pdf>.
- Pérez-Jorge, D., Álvarez-Pérez, P., & López-Aguilar, D. (2015). La identificación de necesidades de orientación e información del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. *Revista de Investigación en Educación*, 13(2), 271–287.
- Ricchiardi, P., & Lattanzi, T. (2023). Educational, vocational and career orientation pathways for high school students. *Form@re*, 23(2), 209–227. <https://doi.org/10.36253/form-14643>.
- Semeraro, R. (2014). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7, 97–106.
- Sicurello, R. (2024). Orientamento attivo nella transizione scuola-università-lavoro. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 9(2), 42–60. <https://doi.org/10.3280/exioa2-2024oa19156>.

6. I bisogni di orientamento dopo il diploma di scuola secondaria di secondo grado: una ricerca qualitativa

di *Cristina Zaggia*

Questo capitolo presenta la parte metodologica e i risultati relativi all'analisi delle risposte a una domanda aperta inserita all'interno del questionario presentato nel capitolo 5 (a cura di Bonin, Franceschini e Da Re).

6.1. Gli aspetti metodologici della ricerca

La ricerca si pone l'obiettivo di approfondire i bisogni di orientamento e accompagnamento di chi è iscritto all'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado ed è in procinto di affrontare la complessa transizione verso il proprio futuro dopo il diploma. Tale studio si inserisce all'interno di un disegno di ricerca più ampio promosso dal PRIN2022PNRR, che valorizza un approccio *mixed methods* e mira ad ascoltare l'esperienza e i bisogni di accompagnamento anche di chi risulta già iscritto all'università (si veda Cap. 7, a cura di Dato & Romano).

Si riepilogano di seguito alcuni elementi metodologici della ricerca più ampia¹. Il principale focus tematico sono i bisogni di orientamento in vista della transizione dopo il diploma. I destinatari sono gli studenti della scuola secondaria di secondo grado delle province di Padova e Foggia, Atenei coinvolti nel presente PRIN2022PNRR. Si è scelto di coinvolgere studenti iscritti al quinto anno, maggiorenni. Il focus in questo contributo sarà sui rispondenti del territorio padovano. In particolare, alla data del 28 febbraio, periodo in cui si è svolto il

¹ Si faccia riferimento al Cap. 5 *Processi ed esiti di uno studio sui bisogni di orientamento nella transizione dalla scuola secondaria al futuro dopo il diploma*, a cura di Bonin, Franceschini e Da Re, per i dettagli metodologici e contenutistici completi.

presente studio, 658 rispondenti avevano completato il questionario². Il tipo di strumento scelto è un questionario autocompilato con elementi strutturati (tipologia prevalente) e possibili domande non strutturate mirate. È stata prevista una implementazione online tramite Limesurvey. Per quanto riguarda le tempistiche, il questionario è stato somministrato nel contesto padovano tra dicembre 2024 e febbraio 2025.

Il questionario si conclude con la seguente domanda a risposta aperta, pensata per lasciare uno spazio riflessivo aperto inerente ai temi del questionario al fine di integrare eventuali idee personali degli studenti che le domande chiuse potrebbero non essere state in grado di comprendere in modo efficace: «Cosa potrebbe fare chi si occupa di orientamento per aiutarti nella tua scelta verso il futuro subito dopo il diploma?». In questo contributo vengono riportati i risultati di questa parte del questionario, di tipo qualitativo.

6.2. La metodologia di analisi qualitativa

I questionari sono stati compilati da 658 studenti. Di questi, 221 (33,6%) non hanno risposto alla domanda aperta³, 24 (3,6%) hanno risposto “Non lo so” e 17 (2,6%) hanno risposto “Niente”. Il 60,2% (396) ha invece risposto alla domanda con parole e/o frasi pertinenti alla domanda posta, risultato di per sé molto soddisfacente in quanto la domanda era a risposta aperta facoltativa e posta alla fine del questionario, elementi che avrebbero potuto disincentivare il rispondere alla domanda. Questo dato dimostra indubbiamente l’interesse degli studenti verso la tematica dell’orientamento e la loro volontà di esprimere i propri bisogni, analizzati utilizzando il software Atlas.ti (Friese, 2009), ideato appositamente per l’analisi qualitativa dei dati. Una volta raccolti i risultati, si è infatti passati al processo di codifica, che porta alla creazione di categorie concettuali mediante l’elaborazione di dati empirici (Tarozzi, 2008). Inizialmente ci si è dedicati alla codifica aperta (Strauss & Corbin, 1998), quindi alla lettura dei testi elaborati dagli studenti. I codici elaborati sono quindi stati estrapolati dai contenuti sfruttando l’approccio *bottom-up* (Semeraro, 2011), proprio della *Grounded Theory*

² Nel presente studio si è fatto riferimento alle sole “risposte complete” ottenute (escludendo quindi eventuali inizi di compilazione non inviati). Per questo motivo, il bacino di rispondenti potrebbe essere diverso rispetto a studi svolti successivamente o con criteri di inclusione/esclusione delle risposte differenti.

³ Di cui quattro non maggiorenti e quindi esclusi dalla compilazione.

(Glaser & Strauss, 1967), ovvero dal particolare al generale. A questa prima fase è seguita quella della codifica focalizzata, che ha portato alla costruzione di macrocategorie di codici, creando così tra loro un collegamento. Infine, il processo si è concluso con la fase di codifica teorica, in cui, attorno alla *core category*, si costruisce e si spiega la teoria (Tarozzi, 2008). I risultati di questa analisi qualitativa vengono riportati nel paragrafo successivo.

6.3. Risultati

Dall'analisi delle risposte sono state individuate tre grandi tematiche principali: la tipologia di attività di orientamento auspicata, i contenuti che gli studenti vorrebbero fossero trattati e le modalità di orientamento, indotte dai verbi utilizzati dagli studenti per spiegare cosa dovrebbe fare chi si occupa di orientamento.

Per quanto riguarda le attività di orientamento richieste, è stata ritrovata una tipologia di attività prevalente, ovvero gli "Incontri" (n. = 63), e ulteriori altre attività, quali i colloqui individuali (n. = 12), la partecipazione a / simulazione di lezioni accademiche (n. = 7), lo stage (n. = 4), la formazione (n. = 2) e l'uso di questionari / test (n. = 2).

Per quanto riguarda gli incontri, viene indicato in modo esplicito: con studenti universitari (n. = 20); con esperti del mondo del lavoro e/o lavoratori di uno o più settori economico – professionali (n. = 13); nelle scuole secondarie di secondo grado (n. = 9); con esperti del mondo accademico e/o docenti / professori (n. = 8); nelle università (n. = 8); infine, nelle aziende (n. = 5).

Nella Tab. 1 vengono riportate le famiglie di codici, la relativa ricorrenza e una o più citazioni significative e rappresentative relativamente alle attività di orientamento.

Tab. 1 – Le attività di orientamento.

<i>Tematiche</i>	<i>Famiglie di codici</i>	<i>Codici</i>	<i>Ricorrenza</i>	<i>Citazioni</i>
Attività di orientamento	Incontri	Con studenti universitari	20	Potrebbe organizzare più incontri di orientamento con studenti universitari, che portano la loro esperienza come testimonianza” (2:196, 206).
		Con esperti del mondo del lavoro/ lavoratori	13	Portare testimonianze di chi vive nel mondo del lavoro” (2:726, 1022).
		Nelle scuole superiori	9	Recarsi nelle scuole” (2:652, 874).
		Con esperti del mondo accademico/ professori	8	Organizzare attività in cui c'è la possibilità di interagire con persone preparate, parte del mondo universitario, in modo da capire con chiarezza cosa si studia in una determinata facoltà e cosa si può fare dopo” (2:62, 90).
		Nelle università	8	Portarmi all'università” (2:331, 388).
		Nelle aziende	5	Portarci in aziende vere e proprie per vedere come agire e cosa fare” (2:316, 378).
		Tot. “Incontri”	63	
	Altro	Colloqui individuali	12	Permettere dei colloqui specifici per ogni studente con personale specializzato in orientamento” (2:421, 520).
		Partecipazione a/ Simulazione di lezioni accademiche	7	Agli studenti si potrebbe dare la possibilità di assistere a delle lezioni in presenza dei diversi corsi, al fine di capire nella pratica di che cosa tratta una specifica materia” (2:404, 486).
		Stage	4	Permettere agli studenti di fare stage o attività circa l'ambito di loro interesse” (2:69, 96).
		Formazione	2	Dedicare davvero del tempo a fare tanta formazione e tanti incontri” (2:226, 252).
		Questionari/ test	2	Inoltre, i questionari come questo possono essere utilizzati per far capire al meglio cosa si vuole fare dopo le scuole superiori, dando anche una soluzione alla fine del questionario” (2:9, 28).
		Tot. “Altro”	27	

Per quanto riguarda i contenuti di interesse, dalle risposte, ma anche tenendo conto delle teorie di riferimento (cfr. Bonelli & Da Re, 2022; Batini & Giusti, 2023), sono emersi tre argomenti principali – area del contesto esterno (n. = 217), area del sé (n. = 60), incrocio tra area del sé e del contesto esterno (n. = 64), con diverse tematiche al loro interno – e un ulteriore particolare argomento relativo all’esperienza personale dell’orientatore (n. = 23).

L’area del contesto esterno risulta pertanto essere quella di maggiore interesse e riguarda in modo particolare: Università e relativi sbocchi professionali (n.=59); Università: differenze tra facoltà, corsi di laurea, discipline (n.=47); Università: funzionamento, modalità di accesso, di iscrizione e d’esame e organizzazione degli orari (n.=36); Mondo del lavoro: sbocchi lavorativi, conoscenze richieste, tassi di occupazione e stipendi (n.=29); Tutte le alternative dopo il diploma (n.=25); Università: vita universitaria (n.=10); Altri percorsi formativi oltre a quelli universitari (n.=8); Università: post lauream (n.=3).

L’area del sé riguarda il comprendere e il tener conto dei propri interessi (n.=27), abilità / capacità / competenze (n.=6), passioni (n.=5), dubbi (n.=4), ambizioni (n.=4), punti di forza e di debolezza (n.=3), potenzialità (n.=3), necessità (n.=3), metodi di studio (n.=3) e attitudini (n.=2).

Per quanto riguarda l’argomento dell’incrocio tra area del sé e del contesto esterno, essa è stata così definita in quanto nella maggior parte delle risposte si fa riferimento al fare la scelta giusta (n.=54) tenendo conto allo stesso tempo dei propri interessi, capacità e/o altro e di quali sono i lavori esistenti, più richiesti e più pertinenti rispetto ad essi. Infine, è emerso come argomento di interesse l’esperienza personale dell’orientatore (n.=23).

Nella Tab. 2 vengono riportate le famiglie di codici, la relativa ricorrenza e una o più citazioni significative e rappresentative relativamente ai contenuti dell’orientamento ritenuti di interesse.

Tab. 2 – I contenuti dell'orientamento

Tematica	Famiglie di codici	Codici	Ricorrenza	Citazioni
Contenuti dell'orientamento	Area del contesto esterno	Università e relativi sbocchi professionali	59	“Analizzare ogni sbocco lavorativo per ogni università” (2:474, 598). “Farci capire bene i percorsi di nostro interesse con tutti gli sbocchi a cui si possono arrivare” (2:3, 16).
		Università: differenze tra facoltà, corsi di laurea, discipline	47	“Confrontare le opportunità delle varie università” (2:574, 752). “Spiegarmi le varie facoltà in maniera più approfondita” (2:584, 764). “Parlarmi dei vari corsi universitari” (2:547, 726). “Spiegare bene cosa si studia nei diversi corsi” (2:182, 190). “Presentare gli argomenti che si affrontano in università” (2:503, 652).
		Università: funzionamento, modalità di accesso, di iscrizione e d'esame e organizzazione degli orari	36	“Specificare le modalità attraverso le quali entrare nel mondo universitario” (2:233, 264). “Spiegare meglio come funziona in generale l'università (esami, crediti, ecc.)” (2:251, 284). “Spiegare come funziona l'iscrizione, il test di ingresso, come funzionano gli appelli, i parziali, cosa sono i CFU...” (2:704, 956).
		Mondo del lavoro: sbocchi lavorativi, conoscenze richieste, tassi di occupazione e stipendi	29	“Informarmi sugli sbocchi lavorativi che ciascuna facoltà universitaria può offrire insieme a dati utili come tasso di occupazione, salario...” (2:63, 92). “Per ogni sbocco lavorativo specificare il guadagno, la pesantezza del lavoro e la durata settimanale approssimativamente” (2:639, 856). “Fornire in modo dettagliato le conoscenze richieste nel settore di mio interesse” (2:835, 1274).
		Tutte le alternative dopo il diploma	25	“Esporre tutte le vie possibili successive al diploma” (2:550, 730). “Spiegare tutte le opzioni che abbiamo a disposizione, mostrando sia ciò che andremo a studiare che le opportunità di lavoro che ci offrono” (2:248, 282). “Cercare di fornirmi tutte le possibilità” (2:472, 584).

<i>Tematica</i>	<i>Famiglie di codici</i>	<i>Codici</i>	<i>Ricorrenza</i>	<i>Citazioni</i>
Contenuti dell'orientamento	Area del contesto esterno	Università: vita universitaria	10	"Spiegarmi come funziona la vita universitaria" (2:17, 32). "Spiegare al meglio e in modo oggettivo l'ambiente universitario e tutto ciò che ne consegue (come approcciarsi; la vita durante il periodo universitario; come gestire varie situazioni, da quelle emotive e non...)" (2:806, 1196).
		Altri percorsi formativi oltre a quelli universitari	8	"Darci un quadro generale delle possibilità di studio universitarie e non" (2:119, 124).
		Università: post lauream	3	"Parlarmi delle diverse opzioni che propone una classe di studi dopo la laurea triennale" (2:298, 352).
		Tot. "Area del contesto esterno"	217	
		I miei interessi	27	"Chi si occupa di orientamento potrebbe in primo luogo aiutarmi a comprendere quali siano i miei interessi" (2:114, 116).
		Le mie abilità / capacità / competenze	6	"Potrebbe aiutarmi a capire quali sono le mie abilità" (2:338, 404).
	Area del sé	Le mie passioni	5	"Analizzare le mie passioni" (2:259, 304).
		I miei dubbi	4	"Chiarire i miei dubbi" (2:230, 258).
		Le mie ambizioni	4	"Potrebbe aiutarmi a capire veramente quale è il mio obiettivo" (2:641, 858).
		Le mie potenzialità	3	"Facendomi capire quali sono le mie potenzialità" (2:165, 174).
		I metodi di studio	3	"Spiegarmi dei metodi di studio adeguati ad affrontare al meglio gli studi" (2:731, 1028).
		Le mie necessità	3	"Capire le esigenze personali" (2:615, 814).
		I miei punti di forza e di debolezza	3	"Potrebbe aiutarmi a individuare i miei punti di forza per capire quale sia il percorso di studi più adatto a me" (2:774, 1132). "Potrebbe aiutarmi a capire quali sono i miei limiti" (2:337, 404).

<i>Tematica</i>	<i>Famiglie di codici</i>	<i>Codici</i>	<i>Ricorrenza</i>	<i>Citazioni</i>
		Le mie attitudini	2	“Sviluppare un sistema per valutare l'incrocio tra le mie attitudini e le mie abilità così da avere un riscontro più ampio e generale tra quello che potrei imparare a fare e quello che mi riuscirebbe bene fare” (2:778, 1136).
		Tot. “Area del sé”	60	
	Incrocio tra area del sé e del contesto esterno	Scelta giusta	54	“Potrebbe aiutarmi a capire veramente qual è il mio obiettivo e se è la scelta giusta” (2: 642, 858). “Farmi capire quale è la scelta migliore” (2:723, 1018). “Indirizzarmi verso la retta via” (2:257, 296).
	Altro	Esperienza personale dell'orientatore	23	“Parlare della loro esperienza, dimmi gli errori che hanno commesso, le emozioni che provavano e qual è stato il miglior metodo per fare la scelta giusta” (2:580, 758).

Si è deciso, infine, di analizzare i verbi utilizzati dagli studenti per spiegare il tipo di attività che chi si occupa di orientamento dovrebbe svolgere, inferendo da essi che cosa gli studenti intendano per “orientare”, ovvero quale modalità di orientamento essi richiedano o si aspettino. Dall’analisi – ma anche tenendo conto della letteratura di riferimento (cfr. Marcarini, 2022; Raimondo, 2022; Tallotti & Chello, 2024; Da Re et al., 2024) – sono emerse quattro modalità di orientamento, ovvero: quello informativo (n. = 152), formativo (n. = 119), oggettivo (n. = 74) e organizzativo (n. = 49). Fanno riferimento all’orientamento informativo verbi quali spiegare (n. = 53), parlare (n. = 31), informare (n. = 25), mostrare (n. = 10), presentare (n. = 7), raccontare (n. = 6), illustrare (n. = 6), dire (n. = 5), trasmettere conoscenze (n. = 4), esporre (n. = 3) e descrivere (n. = 2).

Possono invece essere ricondotti ad un orientamento di tipo formativo i verbi aiutare (n. = 33), consigliare (n. = 31), far capire (n. = 14), rispondere a domande / dubbi (n. = 10), indicare / indirizzare / guidare (n. = 8), ascoltare / capire (n. = 8), coinvolgere / discutere (n. = 5), incoraggiare / motivare / supportare (n. = 4), convincere (n. = 2), instaurare un rapporto di fiducia (n. = 2), porre domande (n. = 1), confondere (n. = 1). Abbiamo deciso inoltre di individuare una modalità di orientamento “oggettivo” in quanto in molti casi viene richiesta concretezza / chiarezza (n. = 41), realtà / onestà (n. = 28) e di fornire esempi / dati (n. = 5).

Infine, dalle risposte emerge una dimensione organizzativa, in quanto l'orientamento viene inteso come l'organizzare incontri / attività (n. = 48) e, solo in un caso, come il far trovare un lavoro.

Nella Tab. 3 vengono riportate le famiglie di codici, la relativa ricorrenza e una o più citazioni significative e rappresentative relativamente alle modalità di orientamento.

Tab. 3 – Le modalità di orientamento.

Tematica	Famiglie di codici	Codici	Ricorrenza	Citazioni
Modalità di orientamento	Informativo	Spiegare	53	“Spiegare le differenze tra un corso di formazione, ad esempio, ITS e un percorso universitario” (2:13, 30). “Spiegare come funziona il mondo universitario e del lavoro” (2:762, 1224). “Spiegare tutti i corsi disponibili e associarli ad un lavoro futuro collegato” (2:643, 860).
		Parlare	31	“Parlare degli sbocchi lavorativi in merito all'area di interesse” (2:2, 6). “Parlare di dati concreti” (2:367, 436). “Parlare in modo approfondito degli argomenti trattati nei vari settori dell'Università” (2:585, 766).
		Informare	25	“Informarmi di più sul mondo universitario” (2:462, 564). “Informare meglio sulle possibilità lavorative in base al diploma o alla scelta universitaria” (2:669, 896).
		Mostrare	10	“Mostrare i possibili lavori futuri e il funzionamento dei corsi universitari” (2:353, 416). “Mostrami le varie opzioni e scelte” (2:440, 542).
		Presentare	7	“Presentare il mondo universitario e lavorativo” (2:498, 634).
		Raccontare	6	“Raccontare la sua storia” (2:25, 38).
		Illustrare	6	“Illustrare chiaramente i vari indirizzi” (2:436, 538).
		Dire	5	“Dirmi esattamente dove mi porteranno i corsi universitari e a quali lavori potrei ambire” (2:295, 350).
		Trasmettere conoscenze	4	“Trasmettermi conoscenze sul mondo universitario” (2:201, 212).

<i>Tematica</i>	<i>Famiglie di codici</i>	<i>Codici</i>	<i>Ricorrenza</i>	<i>Citazioni</i>
Modalità di orientamento	Informativo	Esporre	3	“Esporre in maniera chiara e concreta le opportunità lavorative e di studio nell’ambito di mio interesse” (2:479, 614).
		Descrivere	2	“Descrivermi le varie università” (2:146, 150).
		Tot. “informativo”	152	
	Formativo	Aiutare	33	“Aiutarmi a capire concretamente cosa voglio nel mio futuro” (2:43, 58). “Chi si occupa di orientamento potrebbe in primo luogo aiutarmi a comprendere quali siano i miei interessi” (2:113, 116). “Potrebbe aiutarmi a capire quali sono i miei limiti; quali sono le mie abilità; passioni e paure” (2:336, 404). “Aiutarmi a scegliere” (2:605, 800).
		Consigliare	31	“Darmi dei consigli” (2:127, 134). “Consigliarmi rispetto ai miei interessi e necessità” (2:510, 658). “Consigliarmi su come raggiungere i miei obiettivi” (2:636, 848). “Capire cosa preferisco” (2:520, 696). “Farmi capire quale è la scelta migliore” (2:722, 1018).
		Far capire	14	“Far capire alla persona davanti, ciò che vuole fare, o almeno fargli capire un po’ di più. Senza che si ritrovi in alto mare” (2:761, 1120).
		Rispondere a domande/ dubbi	10	“Chiarire i miei dubbi” (2:229, 258). “Rispondere al meglio a qualsiasi domanda che gli faccio” (2:812, 1212).
		Indicare/ indirizzare/ guidare	8	“Indicarmi la strada migliore per il mio obiettivo” (2:28, 42). “Indirizzarmi verso la retta via” (2:256, 296). “Guidarmi verso la mia scelta dandomi indicazioni chiare sui svantaggi e vantaggi” (2:464, 568).

<i>Tematica</i>	<i>Famiglie di codici</i>	<i>Codici</i>	<i>Ricorrenza</i>	<i>Citazioni</i>
Modalità di orientamento	Formativo	Ascoltare/ capire	8	“Ascoltarmi e provare a capire cosa voglio fare” (2:374, 452). “Capire assieme a me quale sarebbe il miglior lavoro per me anche in base alla richiesta del mercato” (2:810, 1206)
		Coinvolgere/ discutere	5	“Discutere dei pro e contro” (2:223, 250). “Coinvolgere e proporre nuove cose” (2:733, 1038). “Coinvolgere in attività dirette alle scelte fatte” (2:794, 1166).
		Incoraggiare/ motivare/ supportare	4	“Supportarmi nelle mie scelte e incoraggiarmi” (2:618, 822). “Darmi la motivazione per continuare” (2:843, 1296).
		Convincere	2	“Dovrebbe convincermi che la scelta che sto facendo è quella che voglio veramente” (2:279, 326).
		Instaurare un rapporto di fiducia	2	“Mostrare interesse nei miei confronti per avere un buon rapporto in cui io mi possa fidare” (2:358, 418).
		Porre domande	1	“Facendomi domande in generale” (2:522, 700).
		Confondere	1	“Darmi informazioni per l'università, il lavoro o qualunque cosa io voglia fare, paragonando una scelta a un'altra e dandomi più elementi per pensare a cosa voglio fare, e non dandomi meno elementi orientandomi a una cosa in particolare piuttosto che a un'altra, come sembra succedere sempre più spesso negli orientamenti. Da un orientamento devo uscire con le idee più confuse, non più chiare” (2:394, 476).
Tot. “formativo”		119		

<i>Tematica</i>	<i>Famiglie di codici</i>	<i>Codici</i>	<i>Ricorrenza</i>	<i>Citazioni</i>
Modalità di orientamento	Oggettivo	Concretezza / chiarezza	41	“Dare informazioni chiare con esempi concreti” (2:168, 180). “Fare vedere nel pratico di cosa si tratta” (2:391, 474). “Guidarmi verso la mia scelta dandomi indicazioni chiare” (2:466, 568). “Esporre in maniera chiara e concreta le opportunità lavorative e di studio” (2: 480, 614).
		Realtà / onestà	28	“Orientare veramente invece di farlo solo perché è il loro lavoro” (2:129, 136). “Essere brutalmente realista” (2:188, 196). “Vorrei che parlasse in maniera sincera” (2:561, 738).
		Fornire esempi / dati	5	“Fornendomi dei dati concreti su come certi percorsi universitari si colleghino al mondo del lavoro” (2:343, 403). “Fare esempi pratici” (2: 753, 1102).
		Tot. “Oggettivo”	74	
	Organizzativo	Organizzare incontri / attività	48	“Organizzare più incontri con professori e lavoratori universitari e di altri istituti” (2:272, 320). “Organizzare attività inerenti a vari ambiti così che ognuno possa trovare il proprio” (2:668, 896).
		Trovare lavoro	1	“Aiuto nel trovare lavoro” (2:706, 982).
		Tot. “Organizzativo”	49	

6.4. Discussione dei risultati e conclusioni

Dall'analisi dei risultati emergono numerosi elementi di rilievo e di criticità, che saranno di seguito approfonditi anche attraverso il richiamo alle teorie fondative sul tema dell'orientamento dei giovani.

Per quanto riguarda le attività di orientamento, emerge che gli studenti preferiscono in particolare le testimonianze dirette di studenti, lavoratori e docenti, così come le visite alle università – con la possibilità di assistere anche ad alcune lezioni – e alle aziende, anche mediante periodi di prova e stage. In realtà, sebbene i riferimenti espliciti a colloqui personalizzati siano limitati, nella maggior parte delle risposte si fa comunque riferimento a un'attività costruita su misura, fondata su interessi, capacità, attitudini e potenzialità personali, che evidentemente non può svolgersi in contesti collettivi. In modo implicito, quindi, si può affermare con decisione che gli studenti prediligano interventi individuali e personalizzati, in linea anche con la prospettiva dell'accompagnamento personalizzato (cfr. Bortolotto & Porcarelli, 2015; Brunello & Wruuck, 2019; Ingusci *et al.*, 2019; Costa, 2022; Da Re, 2024; Batini & Giusti, 2024).

Anche sul piano dei contenuti dell'orientamento, dalle risposte degli studenti emergono categorie già rintracciabili in letteratura. Colpisce tuttavia che i contenuti riferiti al contesto esterno risultino i più richiesti, nonostante siano probabilmente anche quelli più facilmente accessibili attraverso il web. Le informazioni sui percorsi formativi post diploma, soprattutto quelle legate al mondo universitario – come gli sbocchi occupazionali dei singoli corsi di laurea, le differenze tra “facoltà”, corsi e discipline, le modalità di ammissione, l'organizzazione della didattica, gli esami e l'offerta *post lauream* – insieme alle conoscenze sul mondo del lavoro – quali figure professionali, competenze richieste, mansioni, ruoli, attività, possibilità di carriera e di reddito – sono infatti dati che gli studenti possono reperire autonomamente navigando sia nei siti di orientamento sia nei portali specifici delle università e degli enti che analizzano il mercato del lavoro, come ISTAT, Progetto Excelsior, Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni e repertori regionali delle professioni. Questo aspetto evidenzia una criticità che potrebbe essere agevolmente superata fornendo a tutti gli studenti un elenco dei siti essenziali da consultare per costruirsi un quadro delle possibili alternative dopo il diploma, sia in ambito formativo sia lavorativo. Ancor più preoccupante, almeno rispetto a quanto emerso dall'analisi qualitativa qui presentata, è la scarsa richiesta di approfondimento dell'area del sé – interessi, capacità, attitudini, punti di forza e di debolezza, potenzialità e così via – che invece

richiederebbe un lavoro orientativo più incisivo, capace di guidare lo studente alla scoperta di sé stesso. Questo ambito appare infatti ancora troppo sottovalutato dai giovani, che sembrano non cogliere fino in fondo l'importanza di lavorare su sé stessi per compiere una scelta davvero adeguata. Tale competenza, infatti, è stata richiamata solo da una parte esigua dei rispondenti, i quali dimostrano comunque di comprendere la necessità di considerare non soltanto le informazioni relative al contesto, ma anche quelle riguardanti la propria persona, per arrivare alla decisione migliore per il futuro.

Quanto alle modalità di orientamento, anche in questo caso abbiamo dato spazio alla voce degli studenti, tenendo al tempo stesso conto delle tipologie di orientamento individuate dalla letteratura teorica (tra cui Marcarini, 2022; Raimondo, 2022; Talotti & Chello, 2024). Per comprendere quale tipo di orientamento gli studenti si aspettino e richiedano, abbiamo analizzato i verbi impiegati per descrivere ciò che dovrebbe fare chi si occupa di orientamento, laddove presenti. In coerenza con la prevalenza di risposte che chiedono di affrontare temi legati al contesto esterno, la modalità più richiesta rimanda a un orientamento di tipo informativo, nel quale l'orientatore informa, mostra, presenta, racconta, illustra, spiega, espone, descrive e trasmette conoscenze e dati. Fortunatamente, emerge con chiarezza anche il bisogno di un orientamento formativo, in cui l'orientatore aiuta, consiglia, chiarisce dubbi, pone e risponde a domande, indica, indirizza, guida, ascolta, comprende, coinvolge, discute, incoraggia, motiva, sostiene, convince e costruisce un rapporto di fiducia. Va però segnalata anche l'assenza di riferimenti a verbi e concetti connessi, ad esempio, alla "crescita", allo "sviluppo di competenze" o all'"apprendimento", dinamiche che la letteratura considera invece centrali in una prospettiva di orientamento formativo (Talotti & Chello, 2024). Questo elemento, che meriterebbe ulteriori approfondimenti, potrebbe indicare uno scarto tra la teoria e i bisogni percepiti dagli studenti, oppure il fatto che i giovani associno ancora le azioni orientative soprattutto a un modello informativo. Non sembra emergere spontaneamente, infatti, un collegamento tra orientamento ed empowerment personale o sviluppo di competenze e *soft skills*. Ciò rappresenta uno stimolo per chi opera nell'orientamento, invitando a promuovere e diffondere con maggiore forza, non solo sul piano teorico, una cultura e una pratica realmente formative, orientate alla crescita, allo sviluppo e all'apprendimento (Da Re *et al.*, 2023). È stato inoltre riportato l'unico riferimento all'orientare inteso come "confondere", nel senso di ampliare gli orizzonti anziché restringerli, pensare fuori dagli schemi e aumentare le possibilità invece di escluderle per arrivare a un'unica soluzione. Che sia informativo o formativo, emerge

comunque l'esigenza che l'orientamento sia oggettivo, cioè fondato su informazioni chiare e concrete, indicazioni e consigli realistici, onesti e sinceri, esempi pratici e dati verificabili. Infine, solo una piccola parte interpreta l'orientamento come organizzazione di incontri, attività ed eventi e, fortunatamente, una sola persona lo definisce come strumento per trovare lavoro.

Per quanto riguarda i limiti dello studio, occorre precisare che le riflessioni qualitative qui presentate dovranno essere integrate con l'analisi degli altri risultati emersi dall'indagine e supportate da quelli raccolti tramite ulteriori strumenti. Pur essendo consapevoli dell'impossibilità di generalizzare quanto discusso, l'esperienza degli studenti del territorio padovano e il confronto con la letteratura evidenziano l'importanza di politiche e pratiche orientative capaci di adattarsi ai cambiamenti socio-economici e ai bisogni specifici degli studenti (Bortolotto & Porcarelli, 2015; Brunello & Wruuck, 2019; Ingusci *et al.*, 2019; Costa, 2022; Da Re, 2024; Da Re *et al.*, 2025), valorizzando una prospettiva *lifelong* e *lifewide* (Batini & Giusti, 2023). In questa direzione, il presente studio non solo contribuisce alla riflessione pedagogica sul tema, ma può anche offrire spunti concreti per migliorare le strategie di orientamento, con l'obiettivo di favorire una transizione post-diploma più consapevole e inclusiva, allineando le proposte di accompagnamento ai bisogni effettivi degli studenti, anche in contesti differenti.

In conclusione, le evidenze emerse dalla revisione della letteratura e dai risultati di ricerca presentati confermano la centralità dell'orientamento educativo e professionale come processo strategico e continuo, capace di sostenere le scelte e di attenuare le difficoltà legate a transizioni complesse.

Bibliografia

- Batini, F., & Giusti, S. (2023). Orientamento formativo e linee guida: Un'occasione da non perdere. In F. Batini & S. Giusti (Eds.), *Costruire storie insieme: Quaderno di lavoro del IX Convegno biennale sull'orientamento narrativo* (pp. 19–22). Pensa Multimedia.
- Bonelli, R., & Da Re, L. (2022). Le azioni di orientamento in università e il dialogo con le aspettative degli studenti. *Studium Educationis*, 23(1), 88–101.
<https://doi.org/10.7346/SE-012022-09>.
- Bortolotto, M., & Porcarelli, A. (2015). L'orientamento tra identità personale e cultura del lavoro: Prospettive di ricerca sul ruolo della scuola in adolescenza. *Formazione, lavoro, persona*, 9(25), 1–20.

- Brunello, G., & Wruuck, P. (2019). *Skill shortages and skill mismatch in Europe: A review of the literature (EIB Working Paper 2019/05)*. European Investment Bank. https://www.eib.org/attachments/efs/economics_working_paper_2019_05_en.pdf.
- Castelli, S., Vanin, L., & Brambilla, M. (2006). Il modello di orientamento “a stanze”. Analisi dei bisogni e formazione universitaria a distanza. *Tecnologie Didattiche*, 39(3), 57–66.
- Costa, M. (2022). Orientamento alle trasformazioni nel mondo del lavoro: Il ruolo delle character skills. In A. Di Vita (Ed.), *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills* (pp. 43–54). Pensa Multimedia.
- Crișan, C., Pavelea, A., & Ghimbuț, O. (2015). A need assessment on students’ career guidance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 1022–1029. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.196>.
- Da Re, L. (Ed.). (2024). *Orientamento educativo e professionale: Teorie, pratiche e ricerche*. Pensa Multimedia.
- Da Re, L., Bonelli, R., & Bonin, A. (2023). La progettazione delle azioni di orientamento educativo e professionale per gli studenti di scuola secondaria nella prospettiva del PNRR: La proposta dell’Università di Padova. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 424–442. <https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.789>.
- Da Re, L., Echeverría, B., & Martínez Clares, P. (2025). Orientamento educativo e professionale: Prospettive internazionali e il caso italiano. *Nuova Secondaria*, 42(6), 225–241.
- Da Re, L., Meneghetti, C., Bonelli, R., & Feraco, T. (2024). “Destinazione Università”: Un percorso innovativo online di orientamento per lo sviluppo di competenze trasversali. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 9(1), 55–71. <https://doi.org/10.3280/exioa1-2024oa18033>.
- Friese, S. (2019). *ATLAS.ti 8 Windows user manual*. ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Ingusci, E., De Carlo, E., Catalano, A. A., Madaro, A., Perrone, M., Brocca, L., & Signore, F. (2019). Il ruolo dei servizi di placement universitari nel processo di transizione al lavoro: Lo stato dell’arte. *Counseling*, 12(2), 1–15.
- Marcarini, M. F. (2022). Promuovere le *soft skills* con i PCTO (Percorsi per le competenze trasversali e l’orientamento). *Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative*, 1(1), 35–57.
- Pérez-Jorge, D., Álvarez-Pérez, P., & López-Aguilar, D. (2015). La identificación de necesidades de orientación e información del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. *Revista de Investigación en Educación*, 13, 271–287.
- Raimondo, E. M. (2022). Il ruolo pedagogico dell’auto-orientamento nel progetto di vita: Formare (al)le competenze decisionali. In A. Di Vita (Ed.), *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills*. Pensa Multimedia.

- Seeja, K. R. (2015). Identification of guidance needs among higher secondary school students of Kerala (Doctoral dissertation, Sree Narayana Mission Training College). <https://snmtrainingcollege.org/assets/img/downloads/research/Dr.SeejaKR.pdf>.
- Semeraro, R. (2014). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7, 97–106.
- Sherly, A. J., & Kalaivani, D. S. (2023). A study on guidance needs of adolescents in relation to their learning environment. *International Journal of Indian Psychology*, 11(2), 3154–3163.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Talotti, M., & Chello, F. (2024). Sostenere la transizione scuola-università. Un'analisi delle pratiche di orientamento a partire da una revisione sistematica della letteratura pedagogica. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(28), 187–207. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/3025>.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Carocci.

7. Narrazioni di scelte e di passaggi: la dimensione micropedagogica dell'orientamento

di *Daniela Dato e Cristina Romano**

7.1. Di fronte a un bivio: istanza della scelta, bisogni di orientamento e supporto tutoriale nella transizione scuola/università

Una delle immagini più frequentemente associate alla dimensione dell'orientamento nel repertorio iconografico è quella che vede un individuo – sovente di giovane età – rappresentato di spalle di fronte a un bivio: dietro si intravede una strada rettilinea, quella percorsa fino al punto in cui si trova, davanti si apre una diramazione a più vie. Sebbene il volto della figura protagonista non sia visibile, si percepisce con forza il peso della scelta, l'impatto della decisione che attende di essere presa. È una raffigurazione simbolica, certo (peraltro piuttosto semplicistica), dell'orientarsi nello spazio come nella vita, ma nella sua essenzialità tale apparato visuale bene rende l'idea degli itinerari di sviluppo di un soggetto in crescita, che transitano in territori di diversa conformazione alla ricerca della “propria” strada.

Fuor di metafora, appare evidente come nel contesto attuale, riconducibile alle condizioni richiamate dall'acronimo VUCA (volatilità, incertezza, complessità e ambiguità), le traiettorie educative contemporanee non si sviluppino lungo percorsi lineari, ma complessi, a tratti frammentati e persino sfuggenti. Ed anche la formazione tende così a configurarsi come esperienza situata ed evolutiva (Margiotta, 2015): non semplice progressione sequenziale di apprendimenti, ma

* Sebbene le autrici, entrambe afferenti all'Università di Foggia, abbiano condiviso l'intera impostazione del saggio, nello specifico si attribuisce la scrittura dei paragrafi 7.1 e 7.4 a Daniela Dato e dei paragrafi 7.2 e 7.3 a Cristina Romano.

gestione della discontinuità, accoglimento del problema e della crisi, valorizzazione del cambiamento, educazione alla scelta.

È dentro tale cornice che si situa lo sviluppo delle competenze trasversali e orientative, determinanti nei processi di adattamento e riuscita formativa e che permettono di fronteggiare situazioni complesse attraverso la mobilitazione integrata di risorse personali e contestuali (Pellerey, 2004). Ed è da tale consapevolezza che deriva la necessità di superare iniziative formative episodiche, a favore di dispositivi in grado di accompagnare lo studente non solo nel passaggio tra una scelta e l'altra ma per l'intero corso esistenziale.

Sul piano istituzionale, tale consapevolezza trova una significativa formalizzazione nel panorama normativo italiano recente. Il D.M. 934/2022 del Ministero dell'Università e della Ricerca e il D.M. 328/2022 del Ministero dell'Istruzione e del Merito ridefiniscono infatti l'orientamento come processo sistemico, integrato e permanente (Dato & Caroprese, 2026), superando una concezione di tipo informativo e frammentato e assumendo una funzione strategica nella progettazione del futuro e nella prevenzione della dispersione formativa attraverso i molteplici eventi focali della vita di un soggetto.

In questa prospettiva la Transition Theory (Schlossberg, 1981) interpreta tali passaggi come snodi critici che richiedono la riorganizzazione delle risorse individuali in funzione dell'interazione tra caratteristiche della transizione, fattori personali e supporti disponibili. Parallelamente, la Career Construction Theory (Savickas, 2014) concepisce le transizioni come processi narrativi attraverso i quali l'individuo implementa coerenza identitaria, attribuendo significato alle proprie esperienze.

Appare evidente come in tale scenario anche i servizi di orientamento e tutorato universitario, intesi come dispositivi di accompagnamento nei passaggi educativi, formativi e professionali e componenti strutturali di un ecosistema formativo integrato, possano giocare un ruolo di primo piano. In particolare, il tutorato universitario può essere letto come azione in grado di valorizzare riflessività e capacità di gestione dei passaggi critici, in linea con il paradigma del Life Design (Nota & Rossier, 2015), contribuendo a promuovere e sostenere la costruzione attiva e continuativa del percorso accademico, che più spesso di quel che si pensi è portatore di istanze di incertezza, complessità e vulnerabilità.

7.2. Lo studio qualitativo: finalità, processi, dati tecnici

L'ingresso nel contesto accademico, lungi dal configurarsi come un mero passaggio istituzionale, rappresenta come sopra evidenziato uno spazio privilegiato di ridefinizione, nel quale aspettative pregresse, modalità di adattamento e criteri di scelta vengono messi in discussione e progressivamente riorganizzati. In tale scenario, le narrazioni degli studenti neoiscritti all'università possono assumere un rilievo epistemico peculiare: non si limitano a esprimere bisogni di orientamento e tutorato, ma contribuiscono a plasmarli, rendendoli leggibili e analizzabili. L'attenzione a queste forme discorsive consente di intercettare aspetti dell'esperienza che difficilmente emergono attraverso strumenti standardizzati, offrendo una restituzione più aderente alla natura articolata delle transizioni.

Lo studio oggetto del presente contributo si iscrive in questa linea interpretativa, adottando un approccio qualitativo finalizzato a esplorare le modalità attraverso cui le cosiddette “matricole” attribuiscono senso alle proprie esigenze e aspettative nel nuovo contesto di apprendimento. La narrazione si configura così come dispositivo generativo della costruzione identitaria, capace di connettere vissuti eterogenei e orientare le traiettorie future: «un tempo e uno spazio per “scoprirsi”, per raccontarsi, per svelare paure e preoccupazioni, per mettersi in gioco, per condividere interessi, bisogni e progetti, sempre in forma protetta» (Cardone, 2023, pp. 39-40).

La ricerca in oggetto si colloca nell'ambito del PRIN2022PNRR “Evaluation strategies to contrast university drop-out through empowerment and to design educational and career guidance practices”, sviluppato congiuntamente dall'Università di Padova e dall'Università di Foggia. Lo strumento scelto – la somministrazione di un'intervista semistrutturata a studenti e studentesse “matricole” dell'Università di Foggia¹ – consente di comprendere approfonditamente fenomeni connessi all'orientamento e al tutorato, con particolare attenzione alla loro dimensione esperienziale, per restituire la pluralità dei significati che attraversano il percorso accademico e portare alla luce elementi meno visibili ma fortemente decisivi nei processi di adattamento.

¹ L'indagine è stata condotta dalle autrici del presente contributo, entrambe afferenti al Centro di Bilancio di competenze e Orientamento alla carriera dell'Università di Foggia. Il Centro, istituito nel 2004, si offre quale laboratorio di studio, ricerca e sperimentazione di teorie e modelli, strumenti, metodi e tecniche di orientamento formativo utili a supportare i soggetti nella capacità di prendere decisioni e fare scelte formative, professionali e personali con consapevolezza e in autonomia.

Il campione della ricerca consta di sette partecipanti, tutti iscritti al primo anno di corsi di laurea triennali o magistrali a ciclo unico presso l'Università di Foggia. Al fine di garantire una rappresentazione trasversale dei diversi ambiti disciplinari, è stato selezionato un partecipante per ciascuno dei Dipartimenti attivi nell'Ateneo nell'anno accademico 2024/2025, qui elencati nell'ordine di somministrazione delle interviste con gli specifici corsi di laurea di appartenenza degli studenti coinvolti:

- Cultura e sostenibilità dell'enogastronomia L/GASTR (CdL triennale – Dipartimento di Scienze Agrarie, Alimenti, Risorse Naturali e Ingegneria);
- Lettere L-10 (CdL triennale – Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni Culturali e Scienze della Formazione);
- Economia e Management L-33 (CdL triennale – Dipartimento di Economia, Management e Territorio);
- Giurisprudenza LMG-01 (CdL magistrale a ciclo unico – Dipartimento di Giurisprudenza);
- Economia L-33 (CdL triennale – Dipartimento di Economia);
- Infermieristica L/SNT1 (CdL triennale – Dipartimento di Scienze Mediche e Chirurgiche);
- Scienze biologiche L-13 (CdL triennale – Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale).

I partecipanti sono stati individuati in prima istanza tra gli iscritti al servizio di Peer Career Advising (PCA) attivo nell'Università di Foggia, grazie al supporto offerto dai Peer Career Advisors che hanno proceduto a proporre l'iniziativa agli studenti e alle studentesse loro assegnati, a mezzo e-mail o tramite contatto diretto. Tale scelta si motiva per la coerenza tra gli obiettivi del servizio e il focus dell'indagine: il Peer Career Advising, infatti, offre percorsi di consulenza orientativa personalizzata condotti da studenti senior, finalizzati ad accompagnare i pari nei processi decisionali relativi alla carriera universitaria e alla progettazione dei percorsi formativi e professionali (Bassi, 2024) durante l'intero corso di studi e nei sei mesi successivi al conseguimento del titolo di laurea. Nella fase di reclutamento degli intervistati oltre che all'aiuto dei PCA si è fatto ricorso anche alla mediazione dei rappresentanti degli studenti, fino al raggiungimento del target previsto.

Pur condividendo la condizione di neoiscritti all'Università e l'Ateneo di appartenenza, il gruppo degli intervistati si caratterizza per una certa eterogeneità in relazione ai percorsi di studio e alle esperienze pregresse. Tale variabilità,

sebbene inserita in un campione numericamente contenuto, consente di delineare un quadro esplorativo articolato della popolazione di riferimento e favorisce l'emersione di prospettive diversificate rispetto ai temi oggetto di indagine. Le principali caratteristiche socio-anagrafiche del campione sono le seguenti:

- età: quattro studenti di 19 anni, due di 20 anni e uno di 23 anni;
- genere: cinque studentesse e due studenti;
- provenienza scolastica: tre da liceo, tre da istituto tecnico e uno da istituto professionale;
- zona geografica di residenza: quattro studenti residenti a Foggia, due in comuni della provincia di Foggia e uno in un comune della provincia di Barletta-Andria-Trani;
- condizione occupazionale e logistica: due studenti lavoratori e cinque non lavoratori; quattro studenti in sede e tre pendolari, nessuno fuori sede.

Le interviste sono state effettuate nel mese di marzo 2025, mentre l'analisi dei dati raccolti ha avuto luogo nel periodo compreso tra aprile e giugno dello stesso anno. Delle sette interviste realizzate, cinque si sono svolte in presenza presso spazi messi a disposizione nei vari Dipartimenti, e due a distanza tramite collegamento online. La durata delle interviste è risultata variabile, con un minimo di 30 minuti e 59 secondi e un massimo di 51 minuti e 57 secondi (durata media 40 minuti e 19 secondi). All'inizio di ciascun colloquio, agli studenti partecipanti è stata illustrata l'indagine precisandone contenuti, obiettivi e modalità di svolgimento. Inoltre, gli intervistati sono stati informati che il colloquio sarebbe stato audioregistrato previo consenso e si è proceduto alla firma della modulistica per la tutela della privacy.

L'adozione dell'intervista semistrutturata ha permesso di coniugare l'esigenza di disporre di una guida tematica con la possibilità di mantenere una conduzione flessibile del colloquio. Tale strumento, infatti, offre al ricercatore una traccia orientativa – una sorta di mappa concettuale dei nuclei da esplorare – senza vincolare rigidamente la sequenza delle domande, lasciando spazio a un'interazione più aperta e dialogica (Corbetta, 2014). In questa prospettiva, agli studenti è stato richiesto di esprimersi in modo libero sui temi oggetto di indagine, facendo riferimento a una griglia di quesiti che ha svolto una funzione di supporto per chi ha condotto l'intervista, sia nel guidare la conversazione sia nel presidiare le aree ritenute maggiormente rilevanti. L'andamento del colloquio è stato quindi adattato di volta in volta, anche modificando la successione degli argomenti in funzione delle sollecitazioni emerse durante l'interazione: in alcuni casi, infatti, gli

intervistati hanno anticipato spontaneamente questioni di loro interesse, orientando la discussione prima che tali temi venissero introdotti formalmente.

Il protocollo di intervista è stato organizzato in due sezioni principali, ciascuna articolata in specifiche sottodimensioni: “Orientamento in entrata” (Visuti ed emozioni nel primo anno in università; Bisogni informativi; Bisogni formativi; Attori utili; Utilità attività orientamento) e “Opportunità e bisogni di tutorato” (Valore aggiunto del tutorato; Conoscenza opportunità di tutorato; Partecipazione a opportunità di tutorato; Rispondenza del tutorato ai propri bisogni). Tale articolazione ha consentito di esplorare in modo sistematico le diverse aree tematiche oggetto di indagine, mantenendo al contempo una coerenza interna nella conduzione dei colloqui. Al termine della fase di raccolta, tutte le interviste sono state integralmente trascritte al fine di agevolarne l’analisi e garantire una restituzione completa e fedele dell’interazione discorsiva.

L’indagine del materiale empirico è stata condotta attraverso il ricorso all’analisi tematica, approccio che permette di individuare, organizzare e interpretare i nuclei di significato ricorrenti all’interno dei dati qualitativi (Braun & Clarke, 2021). Il corpus delle interviste è stato sottoposto a un processo strutturato che ha previsto una lettura iterativa, l’attribuzione di codici iniziali e la successiva aggregazione in categorie tematiche e sottotematiche. Tale procedura ha consentito di mettere in luce regolarità interpretative, elementi di differenziazione tra i partecipanti e connessioni tra le diverse aree emerse, garantendo al contempo coerenza analitica e aderenza agli obiettivi della ricerca. L’impostazione adottata ha favorito una lettura aperta delle esperienze studentesche, restituendone la complessità in termini di percezioni, motivazioni e criticità connesse al percorso accademico, e offrendo una sintesi interpretativa capace di tenere insieme articolazione e leggibilità dei risultati.

7.3. Sette interviste, sette storie di scelta

7.3.1. Accorgimenti in corso d’opera: “rompere il ghiaccio” con il Photolangage, dare forma visiva con i diagrammi a ragno

Per introdurre la tematica di ciascuna delle due sezioni e facilitare la narrazione, si è fatto ricorso in tutte le interviste a due attività di Photolangage, chiedendo ai partecipanti di visionare un kit di 50 fotografie appositamente predisposto per l’uso e scegliere quella che maggiormente riuscisse a rappresentare la

risposta ad una domanda-stimolo. La fotografia è stata poi descritta dallo studente nel contenuto e la scelta motivata. La metodologia del Photolangage, sviluppata a Lione negli anni Sessanta da un gruppo di psico-sociologi, nasce dall'osservazione del potenziale delle fotografie nel facilitare la comunicazione interpersonale e intrapersonale tra adolescenti con storie complesse e difficoltà nell'esprimere le proprie emozioni; il Photolangage ha poi progressivamente ampliato i propri ambiti di utilizzo, estendendosi a contesti educativi e formativi più articolati. Oggi, in virtù della marcata capacità evocativa delle immagini fotografiche (Romano, 2024), esso trova applicazione in percorsi di orientamento rivolti a giovani e adulti, in iniziative di formazione continua e in attività di team working in contesti sociali e organizzativi. Tale diffusione si iscrive nel più ampio orizzonte dell'orientamento visuale, che riconosce alle immagini una funzione generativa nei processi di riflessione sul sé e di costruzione di significato, in quanto dispositivi capaci di attivare riflessività e rielaborazione dell'esperienza (De Maurissens & Torna, 2024). Nel caso specifico della ricerca qui presentata, il ricorso alla fotografia ha svolto una funzione di "icebreaking", facilitando l'avvio dell'interazione e rendendo più immediata e accessibile la narrazione dei vissuti, delle prospettive, delle esperienze e delle dimensioni emotive dei partecipanti.

Nel Photolangage che ha introdotto la prima sezione dell'intervista (domanda-stimolo: "Scegli un'immagine che assoceresti alla tua esperienza durante il tuo primo anno di studi in università"), sono emerse parole-chiave connesse a una condizione di incertezza, confusione, perplessità: nelle fotografie selezionate prevalgono elementi poco definiti, ad esempio una strada di cui non si conosce la prosecuzione dopo una curva, un orizzonte sfocato, una porta aperta su un esterno pieno di luce e dunque non ben visibile nei dettagli. Il mare (calmo e non mosso) e, appunto, la strada sono ricorrenti nelle scelte degli studenti, e rimandano all'idea di una prospettiva rasserenata, che si spera il più possibile vicina, e di un percorso, reale e metaforico, in via di svolgimento. La risposta di un'intervistata mette l'accento sull'importanza che hanno avuto gli aiuti offerti dai pari per un sereno inserimento nel contesto universitario, e un altro intervento lascia passare un giudizio entusiastico e del tutto positivo nei confronti dell'esperienza universitaria, vissuta come occasione per coltivare le proprie passioni, nel proprio territorio di nascita e di appartenenza.

Per quanto concerne la seconda sezione dell'intervista (domanda-stimolo per il Photolangage: "Scegli un'immagine in grado di rappresentare il valore aggiunto dei servizi di tutorato per una più facile integrazione nel contesto accademico"), le parole-chiave ricorrenti nelle risposte afferiscono nella maggior parte

dei casi all'ambito tematico del prendersi cura, che contraddistingue il senso stesso del tutoring: aiuto, supporto, protezione, vicinanza, disponibilità continua

Il tutor è quella persona che è dietro di te esattamente come un'ombra, che ha un background molto più ampio rispetto al nostro, ma che, nonostante ci sia una strada molto frastagliata, calpestata, piena di pietre che potrebbero far cadere, si pone dietro di noi e ci guarda.

Posso sempre contattare [la mia PCA] per qualsiasi necessità, per il metodo di studio. Queste due mollette vicine mi danno l'idea appunto dell'aiuto ravvicinato che un tutor può dare allo studente.

Dal punto di vista delle immagini presenti nelle foto selezionate, ritornano il mare e la strada già viste nella prima attività di Photolangage, con annesse figure simili come nel caso di un camion spinto a braccia da alcuni uomini. Una stessa foto in particolare è stata scelta tra le 50 disponibili da due studenti sul totale di sette, probabilmente perché si presta con icasticità a rappresentare la vicinanza con il tutor "compagno di viaggio": essa rappresenta due ombre proiettate su un fondo di terra battuta, una in primo piano, l'altra più spostata indietro, entrambe con uno zaino sulle spalle, che percorrono insieme lo stesso tragitto.

Un altro elemento utile a una più consapevole autoriflessione è stato il ricorso alla costruzione di uno *spidergram* (o diagramma a ragno): si tratta di una rappresentazione grafica poligonale, dove le variabili rilevanti sono gli indicatori posizionati ai vertici dei raggi, nel caso in esame le *soft skills* ritenute dall'intervistato più significative nel processo di scelta del proprio futuro dopo il diploma. Ciascuna competenza è stata oggetto di autovalutazione lungo una scala graduata, definita convenzionalmente tra un valore minimo e uno massimo.

L'impiego di questo strumento visivo si colloca all'interno di una prospettiva pedagogica che valorizza i processi metacognitivi e di autoregolazione, in quanto favorisce la presa di consapevolezza rispetto ai propri punti di forza e alle aree di miglioramento, rendendo visibili configurazioni altrimenti implicite (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). La rappresentazione grafica facilita inoltre la riflessione comparativa tra le diverse dimensioni considerate, sostenendo processi di attribuzione di senso e di orientamento alla scelta.

7.3.2. Prima sezione dell'intervista: l'orientamento a scuola

Le domande della prima sezione sono state concepite con l'obiettivo di esplorare, nella loro dimensione informativa, le esperienze di orientamento maturate dagli studenti nella fase precedente all'immatricolazione. Agli intervistati è stato chiesto di tornare con la memoria all'ultimo anno di scuola superiore e di mettersi nei panni di uno studente chiamato a scegliere il proprio futuro dopo il diploma.

La prima domanda posta è stata: «Quali sono le informazioni essenziali per compiere al meglio la scelta del percorso post-scolastico?». Dalle risposte emerge una convergenza sull'importanza della consapevolezza dei propri interessi e delle proprie inclinazioni, cui si affianca la necessità di reperire informazioni puntuali sui corsi di laurea, in particolare piani di studio, contenuti delle discipline e organizzazione delle lezioni. Alcuni studenti sottolineano inoltre l'utilità di entrare in contatto diretto con il contesto universitario, ad esempio frequentando lezioni come uditori o confrontandosi con studenti già iscritti, modalità ritenute efficaci per costruire una rappresentazione concreta dell'esperienza accademica: «capire di che cosa si parla effettivamente: questo potrebbe essere particolarmente utile per chi non ha ancora le idee molto chiare». Tale confronto consente anche di cogliere la maggiore autonomia richiesta nello studio universitario, rispetto a quanto accade nella scuola superiore dove ci si sente accompagnati passo per passo. Ricorrente è anche il riferimento agli sbocchi professionali, spesso considerati un criterio decisivo nella decisione («Ho scelto questo corso di laurea appunto perché l'area economica penso abbia molti più sbocchi lavorativi»). Maggiormente articolate risultano invece le posizioni rispetto alla conoscenza preventiva della terminologia universitaria (ad esempio, il concetto di CFU o di syllabus), ritenuta da alcuni utile già in fase di scelta e da altri acquisibile con agio anche dopo essersi iscritti.

Attraverso la domanda «Quali pensi siano le competenze essenziali per uno studente che deve effettuare la scelta del proprio futuro dopo il diploma?» emerge un accordo diffuso sull'importanza della conoscenza di sé e dell'autoconsapevolezza. Accanto a queste skills, vengono richiamate competenze socio-relazionali utili per attivare reti di supporto e reperire informazioni, nonché abilità quali pensiero critico, problem solving e capacità decisionale. Viene inoltre sottolineata la rilevanza della gestione delle emozioni e dello stress, in relazione agli stati di ansia e incertezza connessi alla scelta. Particolarmente significativa è la menzione da parte di un intervistato del concetto di “lungimiranza”, che richiama la capacità di proiettarsi nel futuro: «capire quali sono effettivamente le

professioni future, quindi anche un po' di lungimiranza». Una scelta terminologica, quest'ultima, del tutto in linea con il concetto di “visione di futuro” (Poli, 2017) e di *future literacy* (Miller, 2018), intesa come competenza epistemica che genera capacità immaginative in grado di ridefinire il presente per interpretare e “abbracciare” i futuri possibili.

Un elemento interessante riguarda il fatto che molti studenti abbiano inizialmente interpretato la suddetta domanda in termini di competenze utili per la gestione della vita universitaria, più che per il processo di scelta, evidenziando una difficoltà a tematizzare il fabbisogno di capacità connesse al decision making: solo successivamente, grazie a un chiarimento, hanno riorientato le loro risposte.

Alla domanda «Con chi credi sarebbe utile confrontarsi per avere consigli o informazioni quando si effettua la scelta?», le risposte risultano eterogenee e fortemente legate alle esperienze individuali. Famiglia e amici rappresentano per alcuni un punto di riferimento significativo, mentre altri ne evidenziano i limiti («Io ho chiesto consiglio a mia madre, che fa la commercialista, quindi ha preferito la scelta di Economia»; «Un genitore potrebbe indirizzare il proprio figlio dove vorrebbe, quindi bisogna avere particolare cautela!»). Nei confronti dei docenti scolastici emerge generalmente una fiducia limitata, con alcune eccezioni rilevanti, come quella di un insegnante che ha svolto un ruolo determinante nella scelta dello studente, configurandosi come autentica “figura fatale” (Demetrio, 1997): «posso dire che per più del 50% è grazie a lui se io oggi sono qui». Ampia convergenza si registra invece sull'utilità del confronto con studenti universitari, considerato uno dei canali più efficaci per ottenere informazioni attendibili.

Le ultime due domande – «Tra le attività di orientamento a cui hai partecipato, cosa è stato più utile per effettuare una scelta?» e «Credi ti sia ‘mancato’ qualcosa, a livello di informazioni, competenze, risorse o altro, utile per effettuare la scelta?» – hanno consentito di ricostruire le iniziative di orientamento vissute. Le esperienze riportate risultano diversificate e includono attività scolastiche e percorsi implementati autonomamente: fiere ed eventi, incontri con docenti universitari, open day e partecipazione a lezioni o laboratori in ateneo. Il contatto diretto con studenti universitari si conferma l'esperienza più significativa, mentre in alcuni casi vengono citati anche PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento) svolti in ambito universitario. Non mancano tuttavia elementi critici, tra cui la percezione di una limitata apertura delle proposte orientative scolastiche, spesso focalizzate esclusivamente su ambiti formativi e professionali coerenti con l'indirizzo di studi frequentato: «I miei orientamenti sono stati strutturati sulla base di determinati settori e questa cosa mi è

dispiaciuta moltissimo»; «Avrei voluto visitare altri dipartimenti per avere uno sguardo il più possibile ampio». Emerge inoltre il desiderio di esperienze più immersive, che consentano di vivere concretamente la quotidianità del nuovo contesto e di «fare una tipica giornata universitaria».

7.3.3. Seconda sezione dell'intervista: il tutorato all'università

Con il secondo blocco di domande, i partecipanti sono stati invitati a riposizionarsi nella propria esperienza attuale di matricole iscritte al primo anno di un corso di laurea, abbandonando la precedente retrospettiva centrata sulla fase della scelta post-diploma e assumendo uno sguardo situato sul presente accademico.

Subito dopo l'attività di Photolangage, la domanda «Conosci i servizi di tutorato proposti dal tuo ateneo?» ha messo in evidenza una informazione non pienamente sistematica rispetto al ventaglio di opportunità offerte. Con riferimento ai principali dispositivi attivi presso l'Università di Foggia, emerge che quattro studenti su sette conoscono la figura del tutor informativo; tre nominano il servizio di Peer Career Advisors, ovvero gli stessi intervistati iscritti al servizio e reclutati dai PCA, e tre sono anche coloro che sanno dell'esistenza del tutor disciplinare e del *buddy* per studenti Erasmus e internazionali; soltanto uno menziona il tutor alla pari per studenti con bisogni educativi speciali. È significativo che due partecipanti abbiano ricondotto il supporto ricevuto alle associazioni studentesche, valorizzandone l'efficacia operativa («Aiutano a sbrigare qualsiasi pratica, meglio che autonomamente!»), pur trattandosi di realtà non formalmente strutturate dall'ateneo. I servizi percepiti come maggiormente utili risultano quelli con una più immediata ricaduta sul piano didattico e relazionale, quali il tutorato disciplinare, il *buddy* e il PCA.

La domanda successiva – «Hai mai partecipato ad attività di tutorato, o ti sei recato presso qualche servizio di tutorato? Per quali necessità ti è stato utile il servizio?» – ha consentito di far emergere i bisogni concreti che orientano l'accesso a tali dispositivi. Le risposte convergono su alcune aree ricorrenti: il potenziamento delle strategie di studio (gestione del tempo, organizzazione degli esami) e il supporto nelle procedure amministrative (immatricolazione, impostazione del piano di studi, accesso a servizi e bandi). Emerge inoltre in modo significativo la funzione di mediazione che le figure tutoriali possono esercitare nel rapporto tra studenti e docenti. Due intervistati dichiarano invece di non aver fatto ricorso a tali forme di supporto, in assenza di bisogni percepiti come rilevanti.

La domanda conclusiva – «Indipendentemente dal fatto che tu abbia o meno partecipato, secondo te a quali bisogni di uno studente iscritto all’università i tutor potrebbero rispondere?» – ha spostato la riflessione sulle potenzialità di sviluppo del tutorato. In particolare, alcuni studenti evidenziano l’esigenza di una maggiore prossimità disciplinare delle figure tutoriali (alcune di queste sono infatti gestite a livello di ateneo e non di dipartimento), auspicando la presenza di tutor appartenenti allo stesso corso di studi, in grado di garantire un supporto più mirato: «Dovrebbero essere preparati in maniera specifica e saper indirizzare lo studente». I momenti percepiti come più critici coincidono con la fase iniziale di inserimento («È importante avere qualcuno che indossi i tuoi panni e ti spieghi») e con quella conclusiva del percorso, legata alla preparazione della tesi.

Un elemento trasversale riguarda lo scarto tra disponibilità dei servizi e loro effettiva conoscenza («Gli strumenti ci sono tutti, spesso però le persone non li conoscono»), richiamando l’attenzione sulla necessità di rafforzare le strategie di comunicazione istituzionale. In ogni caso, il valore distintivo del tutorato viene riconosciuto nella sua dimensione paritaria, percepita come condizione facilitante sul piano relazionale: «È quello che permette allo studente di non sentirsi in difetto... le figure di supporto sono sul suo stesso piano».

7.4. Appunti a margine

Le evidenze emerse dall’analisi qualitativa, pur nella natura esplorativa dello studio e nella limitata ampiezza del campione, portano con sé la forza delle “piccole storie” e “l’eroismo delle piccole cose” (Annacontini, 2018), permettendo di rilevare la coerenza con il quadro teorico di riferimento e contribuendo a rafforzarne la solidità interpretativa. I risultati confermano la natura multidimensionale e interconnessa dei bisogni di orientamento e tutorato – informativi, formativi, relazionali ed emotivi – che attraversano tanto la fase di ingresso quanto la permanenza nel contesto universitario (Tinto, 2012).

All’interno di tale quadro, poi, la dimensione “micropedagogica” ha permesso di mettere in luce l’importanza della prospettiva esplicitamente narrativa che si accompagna ai processi di orientamento, strutturandone sia il dispositivo metodologico sia il processo interpretativo. I bisogni non sono stati, infatti, semplicemente rilevati, ma sono emersi narrativamente come configurazioni di senso costruite dagli studenti attraverso il racconto della propria esperienza.

La narrazione in siffatto contesto si è configurata come strumento di raccolta dei dati e al contempo come pratica epistemica che ha consentito ai soggetti di organizzare, interpretare e attribuire coerenza ai vissuti di transizione, come evidenziato dai maggiori studiosi (Bruner, 1992; Demetrio, 1996) di teorie della narrazione nei contesti nazionali e internazionali. L'intervista ha assunto una funzione non meramente estrattiva, ma generativa, contribuendo anche a sviluppare la riflessività dei partecipanti e a costruire un clima relazionale sempre più disteso e autentico, qualificandosi come spazio e tempo di elaborazione condivisa. Tali dinamiche hanno permesso di accertare come la possibilità di narrare la propria esperienza attivi processi di chiarificazione e consapevolezza e favorisca il vivifico processo di “cura di sé” invocato da Cambi (2006).

Nelle narrazioni raccolte, gli stessi servizi di orientamento e tutorato sono percepiti non come interventi episodici, ma come atti pervasivi e integrati nella vita accademica degli studenti intervistati, validando la rilevanza di un orientamento inteso come processo ermeneutico e metabelico continuo, sistemico e relazionale, leva strategica per sostenere il successo accademico e la costruzione di traiettorie di vita consapevoli orientate alla capacitazione e allo sviluppo dell'*agency* (Sen, 1999).

Bibliografia

- Annacontini, G. (2018). La narrazione e l'eroismo delle piccole cose. In G. Annacontini & J. L. Rodríguez-Illera (Eds.), *La mossa del gambero: Teorie, metodi e contesti di pratica narrativa* (pp. 19–36). Mimesis.
- Bassi, M. (2024). *Sciogliere nodi, tessere trame: Orientamento formativo e peer education per il successo universitario*. Aras Edizioni.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Bruner, J. (1992). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Cambi, F. (2006). *La cura di sé come processo formativo*. Laterza.
- Cardone, S. (2023). Self-awareness: Riconoscere bisogni e valori personali e allinearli consapevolmente a comportamenti, azioni e decisioni. In AA.VV., *Happiness Labs: Percorsi di orientamento per la promozione del benessere degli studenti universitari* (pp. 26–44). FrancoAngeli.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Il Mulino.
- Da Maurissens, I., & Torna, C. (2024). *Orientamento visuale: Pensare per immagini: Un nuovo paradigma per l'orientamento formativo e professionale*. Uxu Edizioni.

- Dato, D., & Caroprese, M. (Eds.). (2026). *Pedagogia in azione: Orientamento attivo nella transizione scuola-università*. Aras Edizioni.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina Editore.
- Demetrio, D. (1997). *Pedagogia della memoria: Per se stessi, per gli altri*. Meltemi.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: Ricostruire la pedagogia*. Carocci.
- Miller, R. (2018). *Transforming the future: Anticipation in the 21st century*. UNESCO Publishing.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022). *Decreto ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022: Linee guida per l'orientamento*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/linee+guida+orientamento-signed.pdf>.
- Ministero dell'Università e della Ricerca. (2022). *Decreto ministeriale n. 934 del 3 agosto 2022: Criteri di riparto delle risorse e modalità di attuazione dei progetti relativi all'“Orientamento attivo nella transizione scuola-università”*. <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-934-del-03-08-2022>.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>.
- Nota, L., & Rossier, J. (Eds.). (2015). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Hogrefe.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. La Nuova Italia.
- Poli, R. (2017). *Strategie di futuro in classe: Esperienze, metodi, esercizi*. Iprase.
- Romano, C. (2024). Pensare e scoprire sé stessi. Photolangage e strumenti narrativi. In S. Cardone (Ed.), *Orientamento, riflessività e futuro: Esperienze di formazione della docenza* (pp. 43–58). Progedit.
- Savickas, M. L. (2014). *Career counseling: Guida teorica e metodologica per il XXI secolo* (ed. it.). Erickson.
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2–18. <https://doi.org/10.1177/001100008100900202>.
- Sen, A. (2000). *Development as freedom*. Random House.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226804545.001.0001>.

8. Prevedere l'abbandono universitario con modelli a mistura finita multinomiale: evidenze empiriche dall'Italia

di Massimo Bilancia, Barbara Cafarelli e Andrea Nigri

8.1. Introduzione

Il fenomeno dell'abbandono nell'istruzione superiore si riferisce alla situazione in cui gli studenti, dopo essersi inizialmente iscritti a un corso di laurea, interrompono gli studi prima del conseguimento del titolo.

Si tratta di un fenomeno particolarmente rilevante nel sistema universitario italiano, dove i tassi di abbandono risultano decisamente più elevati rispetto ad altri Paesi europei. Sebbene il tasso di laureati in Italia sia cresciuto dal 17% a quasi il 40% nei primi anni duemila, il Paese continua a registrare un tasso di istruzione terziaria del 45%, il più basso tra i Paesi OCSE, con valori ben al di sotto della media OCSE del 69% (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2023).

Il fenomeno dell'abbandono comporta anche significative implicazioni socioeconomiche, attirando una considerevole attenzione da parte del mondo accademico e delle istituzioni locali e nazionali. Gli studi sul sistema universitario italiano hanno costantemente evidenziato tassi di abbandono allarmanti, soprattutto durante i primi anni di iscrizione. Ad esempio, Masci *et al.* (2023) stimano che il sistema universitario italiano registra un tasso di abbandono di circa il 24%, con circa la metà degli studenti che interrompe gli studi entro i primi due anni.

In un contesto più ampio, Gitto *et al.* (2016) esaminano i tassi di abbandono in tutta Italia, analizzando sia fattori a livello di studente sia a livello di ateneo. Gli autori sostengono che fattori organizzativi interni alle università, come il numero di corsi di laurea offerti e la decentralizzazione delle strutture didattiche, possono influenzare significativamente i tassi di abbandono soprattutto durante il primo anno di studi. I loro risultati suggeriscono che le caratteristiche

strutturali degli atenei possano avere un impatto più rilevante sui tassi di abbandono rispetto alle caratteristiche individuali degli studenti. Al contrario, Belloc *et al.* (2010) si concentrano su determinanti specifici dell'abbandono all'interno di singole università, indicando che variabili come il voto finale della scuola secondaria, le prestazioni universitarie e la distanza tra la residenza dello studente e l'università influenzano significativamente la probabilità di abbandono.

Inoltre, la letteratura suggerisce che anche i cambiamenti normativi hanno un impatto significativo sui tassi di abbandono universitario. All'inizio del 2000, il sistema universitario italiano ha subito una riforma finalizzata all'allineamento del sistema formativo universitario agli standard educativi europei. Conseguentemente, le università italiane hanno adottato il modello «3+2», introdotto proprio nel 2001 con la riforma del Processo di Bologna, che prevede un corso di laurea triennale (*Laurea Triennale*) seguito da un corso di laurea magistrale biennale (*Laurea Magistrale*).

Tuttavia, queste riforme, non hanno annullato il rischio dell'abbandono degli studi anticipato da parte degli studenti e il gap sui tassi di laurea (Gitto *et al.*, 2016). Comunque, Di Pietro e Cuttillo (2008) hanno riscontrato che il modello del 3+2 ha avuto un impatto positivo sui tassi di abbandono, con la fase triennale più breve che incoraggia gli studenti a completare gli studi anche più rapidamente.

Oltre ai fattori strutturali e organizzativi, il sistema universitario italiano affronta anche sfide socioeconomiche. Se da un lato il costo relativamente basso dell'istruzione universitaria pubblica in Italia riduce le barriere finanziarie all'ingresso, dall'altro potrebbe abbassare il costo percepito dell'abbandono, specialmente quando gli studenti rivalutano i propri obiettivi formativi e professionali dopo l'iscrizione (Cappellari & Lucifora, 2009).

In questo capitolo, ci proponiamo di indagare i determinanti dell'abbandono attraverso un approccio analitico basato sui dati che combina la regressione logistica multinomiale con modelli a mistura finita, offrendo spunti per strategie di intervento precoce e riforme istituzionali.

8.2. Quadro teorico

Gli studi sull'abbandono si suddividono in due filoni principali: quelli che si basano sulla teoria e quelli che si fondano sull'analisi dei dati.

L'approccio teorico enfatizza la comprensione delle cause sottostanti e dei costrutti psicologici che portano all'abbandono. Modelli pionieristici, come quelli

proposti da Spady (1970) e Tinto (1975), indagano come le interazioni degli studenti con i sistemi accademici e sociali delle loro università influenzino il successo o l'insuccesso, determinando in ultima istanza la decisione di abbandonare.

L'approccio basato sui dati, invece, impiega analisi longitudinali delle caratteristiche degli studenti per prevedere l'abbandono o il completamento degli studi. Questa metodologia ha acquisito una notevole rilevanza negli ultimi anni, soprattutto con l'ampia adozione di algoritmi di *machine learning*. Gli studi in questo ambito spaziano dai tradizionali modelli di regressione logistica a tecniche di *machine learning* all'avanguardia, utilizzando fonti diversificate di dati sugli studenti, inclusi dettagli demografici e profili comportamentali.

Di recente, alcuni studiosi stanno proponendo un approccio misto, superando il divario tra quello teorico e quello guidato dai dati, utilizzando il *machine learning* non solo per la previsione del rischio di drop-out ma anche per approfondire la comprensione dei fattori che portano lo studente ad abbandonare l'università anticipatamente. A tal proposito si segnalano studi di Rodríguez-Muñiz *et al.* (2019) e Sandoval-Palis *et al.* (2020) che combinano la modellazione predittiva con un'esplorazione delle cause di abbandono, identificando fattori chiave come gli abbandoni precoci, la vulnerabilità degli studenti e i livelli di coinvolgimento. Analogamente, il lavoro di Berens *et al.* (2018) integra i dati amministrativi tradizionali con i comportamenti di apprendimento e le interazioni studente-docente, in linea con il modello di integrazione di Tinto.

In questo capitolo, viene proposto un metodo per identificare le caratteristiche degli studenti sulla base dei loro esiti accademici, implementando procedure di modellazione e inferenza che descrivono le determinanti dell'abbandono in modo più robusto rispetto agli approcci tradizionali.

A tal fine, viene adottata una procedura in due step: nel primo, si stima un modello a mistura finita basato sui livelli della variabile dipendente per identificare le strutture latenti della popolazione; nel secondo, si stima una regressione logistica multinomiale per valutare gli effetti delle principali covariate sull'esito.

8.3. Dati

Il processo di estrazione ha prodotto un database comprendente 140.165 osservazioni. Tuttavia, poiché i dati originano da singoli esami sostenuti dagli studenti, e il focus dell'analisi è sugli esiti delle carriere accademiche, la coorte è stata stratificata collassando i dati in tre esiti, indicati collettivamente come y : uno per

gli studenti laureati, uno per coloro che hanno abbandonato e uno per coloro che si sono trasferiti. Dopo le operazioni di pulizia dei dati (eliminazione degli ID duplicati, esclusione degli studenti con l'anno di iscrizione mancante e di quelli laureatis prima del 2000), il database residuo conteneva 22.004 osservazioni.

Oltre alla variabile di esito, sono state definite diverse covariate, tra cui il tipo di corso di laurea (*Type*: triennale, magistrale o a ciclo unico), la regione di residenza (*Reg*: Puglia o altro), il genere (*Sex*), l'iscrizione tardiva di almeno un anno dopo il diploma (*Late_enrollment*) e il voto finale di maturità (*Mark*). Una descrizione delle variabili è fornita nella Tab. 1, mentre alcune statistiche riassuntive sono presentate nella Tab. 2.

Tab. 1 – Descrizione e tipologia delle variabili utilizzate nell'analisi.

<i>Variabile</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Tipo</i>
Outcome (y)	Stato dello studente: laureato, ritirato, trasferito	Categorica
Type	Tipo di laurea: triennale, magistrale, ciclo unico	Categorica
Reg	Regione di residenza: Puglia o altro	Categorica
Sex	Genere dello studente: M/F	Categorica
Mark	Voto ottenuto alla maturità	Numerica
Late_enrollment	Iscrizione almeno un anno dopo il diploma o immediata	Categorica

Tab. 2 – Statistiche riassuntive delle variabili utilizzate nell'analisi.

<i>Variabile</i>	<i>Riepilogo</i>
Outcome (y)	Laureati: 13.405 (60,92%); Ritirati: 7.739 (35,17%); Trasferiti: 860 (3,9%)
Type	Triennale: 15.724 (71,46%); Magistrale: 4.326 (19,66%); Ciclo unico: 1.954 (8,88%)
Reg	Puglia: 20.199 (91,80%); Altro: 1.805 (8,20%)
Sex	Maschi: 8.326 (37,84%); Femmine: 13.678 (62,16%)
Mark	1° Qu.: 71; Media: 80,58; Mediana: 80; 3° Qu.: 90; Range: 60-100
Late_enrollment	Tardiva: 8.230 (37,40%); Immediata: 13.744 (62,60%)

8.4. Metodologia

La variabile dipendente è stata classificata in tre gruppi per descrivere lo stato degli studenti: coloro che hanno completato con successo il proprio corso di studi (laureati), coloro che hanno abbandonato senza conseguire il titolo e coloro che si sono trasferiti presso un altro ateneo. La strategia di analisi prevede una serie

di regressioni logistiche con diverse specificazioni. La regressione logistica multinomiale (RLM) costituisce il fondamento delle analisi seguenti.

Una strategia alternativa prevede l'implementazione di un modello a mistura finita (*finite mixture model*, FMM) con variabili concomitanti. Questo approccio è motivato dalla necessità di catturare efficacemente la complessità e l'eterogeneità insite nei dati, consentendo l'identificazione di strutture latenti che potrebbero non emergere con modelli più semplici. Il FMM con variabili concomitanti facilita l'indagine delle relazioni tra covariate e la risposta categorica, suddividendo la popolazione in sottogruppi omogenei, ciascuno caratterizzato da parametri distinti che rappresentano diversi fattori latenti.

La strategia analitica complessiva prevede l'applicazione di tre modelli distinti: (i) una regressione logistica multinomiale standard; (ii) una regressione logistica multinomiale con gli indicatori di *cluster* stimati dal modello come variabili dipendenti; e (iii) una regressione logistica multinomiale che incorpora le probabilità di appartenenza ai *cluster* del modello a mistura tra le covariate. Ciascun modello mira ad approfondire la comprensione del fenomeno dell'abbandono, affrontando sia le caratteristiche osservabili sia quelle latenti dei soggetti.

8.4.1. Misture finite di regressioni logistiche multinomiali

In molti contesti, in particolare negli studi socioeconomici, il fenomeno di interesse presenta spesso manifestazioni eterogenee nella popolazione statistica. Tale eterogeneità deriva frequentemente dalla presenza di sottopopolazioni caratterizzate da uno o più attributi non osservati o non osservabili direttamente, comunemente definiti fattori latenti (Wedel *et al.*, 1993). In questi casi, i modelli a mistura finita (FMM) sono ampiamente utilizzati per fornire quadri computazionalmente efficienti per la modellazione di distribuzioni di dati complesse (McLachlan *et al.*, 2019).

Matematicamente, un FMM è definito come una collezione di distribuzioni espresse come una somma convessa ponderata di G componenti. I pesi corrispondono alla proporzione della popolazione associata a ciascuna componente. Data la natura discreta della variabile risposta, il FMM di regressioni logistiche multinomiali estende la RLM standard introducendo componenti di mistura. I parametri del modello vengono stimati mediante l'algoritmo *Expectation-Maximisation* (EM) (Wu, 1983; Bishop & Bishop, 2023), che alterna il calcolo delle

probabilità *a posteriori* di appartenenza ai *cluster* (fase E) e l'aggiornamento delle stime dei parametri (fase M).

8.5. Analisi e risultati

Nel dataset analizzato il numero di studenti che hanno completato con successo gli studi è pari a 13.405, corrispondente al 60,92% del totale, quello degli studenti che non hanno completato il proprio percorso accademico è pari a 7.739 (il 35,17%) e, infine, quello degli studenti che si sono trasferiti presso un altro ateneo è pari a 860 (il 3,91%).

Le analisi sono state condotte utilizzando i pacchetti R *flexmix* (Grün & Leisch, 2008) e *nnet* (Venables & Ripley, 2002).

Sulla base del criterio di informazione bayesiano (BIC), il numero ottimale di componenti è risultato pari a $G = 3$.

Tab. 3 – Risultati del clustering del FMM di regressioni multinomiali.

	Dati	FMM	Rapporto FMM
Comp. 1	13.405	13.939	63,35%
Comp. 2	7.739	7.477	33,98%
Comp. 3	860	588	2,67%

Come mostrato nella Tab. 3, le osservazioni all'interno delle tre componenti stimate corrispondono strettamente alla partizione originale, con un errore totale medio di circa l'1,62%.

La Tab. 4 presenta i risultati del modello di regressione logistica multinomiale standard, in cui i comportamenti osservati degli studenti (laurea, abbandono e trasferimento) sono stati utilizzati come variabile dipendente. I coefficienti stimati quantificano l'effetto delle variabili esplicative sui *log-odds* di appartenenza a una specifica categoria rispetto alla categoria di riferimento ($y =$ laurea). Il termine costante positivo per l'abbandono indica una probabilità di base relativamente elevata di abbandonare rispetto al laurearsi. Al contrario, il coefficiente negativo per la categoria «trasferimento» indica l'effetto opposto.

Per quanto riguarda la covariata *Type*, le stime parametriche negative suggeriscono una minore probabilità di abbandonare o trasferirsi per gli studenti iscritti a un corso di laurea magistrale rispetto a quelli iscritti a un corso triennale. I coefficienti per i corsi a ciclo unico indicano una probabilità leggermente più

elevata di abbandono rispetto alla laurea (0,264), mentre l'effetto sulla probabilità di trasferimento è più marcato (1,347).

Tab. 4 – *Regressione logistica multinomiale: modello di base (categoria di riferimento: laurea).*

	<i>Stima</i>	<i>Err. std.</i>	<i>z</i>	<i>p-value</i>	<i>IC inf.</i>	<i>IC sup.</i>
Intercetta 2	2,113	0,111	19,082	< 0,001	1,896	2,330
Intercetta 3	-2,808	0,266	-10,545	< 0,001	-3,330	-2,286
Type_2 2	-1,498	0,051	-29,131	< 0,001	-1,598	-1,397
Type_2 3	-2,505	0,203	-12,329	< 0,001	-2,903	-2,107
Type_3 2	0,264	0,053	5,032	< 0,001	0,161	0,367
Type_3 3	1,347	0,086	16,656	< 0,001	1,178	1,516
Reg 2	-0,136	0,057	-2,393	< 0,05	-0,248	-0,025
Reg 3	0,678	0,102	6,659	< 0,001	0,478	0,877
Sex 2	-0,227	0,031	-7,354	< 0,001	-0,288	-0,167
Sex 3	0,025	0,076	0,335	> 0,05	-0,123	0,174
Mark 2	-0,027	0,001	-20,115	< 0,001	-0,029	-0,024
Mark 3	-0,004	0,003	-1,181	> 0,05	-0,010	0,002
Late_enr. 2	-0,253	0,032	-7,876	< 0,001	-0,317	-0,191
Late_enr. 3	0,532	0,079	6,760	< 0,001	0,378	0,687

Per quanto riguarda lo stato di residenza, essere residenti nella regione dell'ateneo (Puglia) ha un effetto di riduzione del rischio sulla probabilità di abbandono rispetto ai non residenti (-0,136). Al contrario, gli studenti non residenti mostrano una maggiore probabilità di trasferimento (0,678), che potrebbe essere attribuita al fatto che, vivendo lontano dalla propria città di origine, il trasferimento è già un'abitudine.

È degno di nota che quasi tutte le covariate risultano statisticamente significative, ad eccezione del genere femminile e del voto di maturità, che non influenzano significativamente la probabilità di trasferimento. Il modello evidenzia il forte effetto protettivo dell'iscrizione tardiva sulla probabilità di abbandono (-0,253), in contrasto con il suo effetto opposto sulla probabilità di trasferimento (0,532).

Tab. 5 – Regressione logistica multinomiale con cluster stimati dal FMM come variabile dipendente.

	<i>Stima</i>	<i>Err. std.</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>IC inf.</i>	<i>IC sup.</i>
Intercetta 2	1,423	0,110	13,904	< 0,001***	1,207	1,639
Intercetta 3	-0,321	0,312	-1,026	> 0,05	-0,933	0,292
Type_2 2	-1,536	0,051	-29,983	< 0,001***	-1,636	-1,436
Type_2 3	-3,665	0,412	-8,888	< 0,001***	-0,987	-2,857
Type_3 2	-0,872	0,059	-14,855	< 0,001***	-0,156	-0,757
Type_3 3	0,499	0,111	4,488	< 0,001***	0,281	0,718
Reg 2	0,056	0,056	-0,837	> 0,05	-0,156	0,063
Reg 3	-0,227	0,161	-1,410	> 0,05	-0,542	0,088
Sex 2	-0,244	0,031	-7,866	< 0,001***	-0,305	-0,183
Sex 3	-0,428	0,086	-5,063	< 0,001***	-0,607	0,268
Mark 2	-0,018	0,001	-13,682	< 0,001***	-0,021	-0,015
Mark 3	-0,033	0,004	-8,570	< 0,001***	-0,041	-0,026
Late_enr. 2	-0,214	0,032	-6,645	< 0,001***	-0,277	-0,151
Late_enr. 3	0,460	0,093	4,949	< 0,001***	0,277	0,642

La Tab. 5 mostra i risultati ottenuti ri-stimando il modello logistico multinomiale sulla base dei risultati del FMM. Tali risultati sono ampiamente coerenti con la stratificazione effettiva della variabile dipendente. Le principali differenze riguardano le covariate relative alla residenza regionale e al genere. In particolare, le covariate per la residenza regionale perdono significatività statistica, mentre quelle relative al genere diventano significative. I coefficienti stimati per il genere sono entrambi negativi, suggerendo che le donne presentano una minore propensione all'abbandono e al trasferimento. Inoltre, il voto di maturità diventa statisticamente significativo in questo modello, confermando ulteriormente il suo ruolo protettivo.

Tab. 6 – Regressione logistica multinomiale con probabilità di appartenenza ai cluster del FMM tra le covariate.

	Stima	Err. std.	z	p	IC inf.	IC sup.
Intercetta 2	-18,398	0,556	-33,106	< 0,001***	-19,487	-17,309
Intercetta 3	-6,874	0,644	-10,672	< 0,001***	-8,137	-5,612
Type_2 2	-5,514	0,0004	-12568,8	< 0,001***	-5,515	-5,513
Type_2 3	-0,411	0,324	-1,270	> 0,05	-1,045	-0,223
Type_3 2	-7,346	0,253	-29,053	< 0,001***	-7,841	-6,850
Type_3 3	1,861	0,255	7,307	< 0,001***	1,362	2,361
Reg 2	-8,664	0,866	-10,009	< 0,001***	-10,361	-6,967
Reg 3	3,165	0,233	13,571	< 0,001***	2,707	3,622
Sex 2	3,489	0,581	5,997	< 0,001***	2,346	4,624
Sex 3	1,050	0,268	3,919	> 0,05	0,525	1,575
Mark 2	-0,046	0,009	-4,696	< 0,001***	-0,065	-0,027
Mark 3	0,073	0,008	8,337	> 0,05	-0,056	0,090
Late_enr. 2	-3,825	0,233	-16,409	< 0,001***	-4,281	-3,368
Late_enr. 3	1,142	0,235	4,855	< 0,001***	0,681	1,603

La Tab. 6 incorpora le probabilità di appartenenza ai *cluster* derivate dal modello a mistura finita tra le covariate della regressione logistica multinomiale. Questi fattori latenti risultano fortemente e statisticamente significativi, contribuendo alla spiegazione delle categorie della variabile dipendente al di là delle informazioni fornite dalle variabili esplicative osservabili. È importante sottolineare che l’inclusione delle probabilità di appartenenza ai *cluster* come covariate non incide sulla significatività complessiva delle variabili esplicative. Sebbene la grandezza dei parametri sia notevolmente influenzata, ciò non modifica le conclusioni generali del modello, evidenziando la robustezza dell’approccio proposto.

8.6. Conclusioni

Il sistema universitario italiano è un’entità complessa, plasmata dalla centralizzazione storica, dalle recenti riforme strutturali e dalle sfide in corso relative alla permanenza degli studenti. Sebbene l’attuale struttura del sistema miri a migliorare l’accesso all’istruzione e ad allinearsi con gli standard europei, presenta anche sfide peculiari che richiedono approcci multifattoriali per ridurre efficacemente i tassi di abbandono e migliorare gli esiti formativi complessivi.

L’integrazione di approcci teorici e guidati dai dati offre un quadro completo per comprendere e prevedere l’abbandono studentesco. Combinando modelli concettuali con tecniche statistiche avanzate, è possibile identificare più accuratamente

gli studenti a rischio e individuare i fattori multifattoriali che contribuiscono all'abbandono. Il metodo proposto introduce un robusto quadro analitico in due fasi: dapprima si impiega un processo a mistura finita per identificare le strutture latenti della popolazione, poi una regressione logistica multinomiale per quantificare l'influenza delle principali covariate. Questo approccio innovativo migliora significativamente la robustezza della previsione dell'abbandono rispetto ai metodi convenzionali, fornendo indicazioni preziose per interventi educativi mirati.

Bibliografia

- Belloc, F., Maruotti, A., & Petrella, L. (2010). University drop-out: An Italian experience. *Higher Education*, 60(2), 127–138.
- Berens, J., Oster, S., Schneider, K., & Burghoff, J. (2018). *Early detection of students at risk: Predicting student dropouts using administrative student data and machine learning methods* (Schumpeter Discussion Papers No. 2018-006). University of Wuppertal, Schumpeter School of Business and Economics.
- Bishop, C. M., & Bishop, H. (2023). *Deep learning: Foundations and concepts*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-45468-4>.
- Cappellari, L., & Lucifora, C. (2009). The “Bologna Process” and college enrolment decisions. *Labour Economics*, 16(6), 638–647.
- Di Pietro, G., & Cutillo, A. (2008). Degree flexibility and university drop-out: The Italian experience. *Economics of Education Review*, 27(5), 546–555.
- Gitto, L., Minervini, F. L., & Monaco, L. (2016). University dropout rates in Italy. In *Youth and the crisis* (pp. 75-88). Routledge.
- Grün, B., & Leisch, F. (2007). Fitting finite mixtures of generalized linear regressions in R. *Computational Statistics & Data Analysis*, 51(11), 5247–5252. <https://doi.org/10.1016/j.csda.2006.08.014>.
- Grün, B., & Leisch, F. (2008). FlexMix version 2: Finite mixtures with concomitant variables and varying and constant parameters. *Journal of Statistical Software*, 28(4), 1–35. <https://doi.org/10.18637/jss.v028.i04>.
- Masci, C., Cannistrà, M., & Mussida, P. (2023). Modelling time-to-dropout via shared frailty Cox models: A trade-off between accurate and early predictions. *Studies in Higher Education*, 49(4), 763–781.
- McLachlan, G. J., Lee, S. X., & Rathnayake, S. I. (2019). Finite mixture models. *Annual Review of Statistics and Its Application*, 6(1), 355–378. <https://doi.org/10.1146/annurev-statistics-031017-100325>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.

- Rodríguez-Muñiz, L. J., Bernardo, A. B., Esteban, M., & Díaz, I. (2019). Dropout and transfer paths: What are the risky profiles when analyzing university persistence with machine learning techniques? *pLoS ONE*, *14*(6), e0218796.
- Sandoval-Palis, I., Naranjo, D., Vidal, J., & Gilar-Corbi, R. (2020). Early dropout prediction model: A case study of university leveling course students. *Sustainability*, *12*(22), 9314.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, *1*(1), 64–85.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, *45*(1), 89–125.
- Venables, W. N., & Ripley, B. D. (2002). *Modern applied statistics with S*. Springer.
- Wedel, M., DeSarbo, W. S., Bult, J. R., & Ramaswamy, V. (1993). A latent class Poisson regression model for heterogeneous count data. *Journal of Applied Econometrics*, *8*(4), 397–411.
- Wu, C. F. J. (1983). On the convergence properties of the EM algorithm. *The Annals of Statistics*, *11*(1), 95–103. <https://doi.org/10.1214/aos/1176346060>.

9. La soddisfazione degli studenti come determinante del drop-out universitario: un'analisi basata sui modelli CUB

di *Barbara Cafarelli e Angela Maria D'Uggento*

9.1. Introduzione

Il fenomeno dell'abbandono universitario (drop-out) rappresenta una sfida critica per i sistemi di istruzione superiore contemporanei, configurandosi come un problema multidimensionale dalle profonde implicazioni sociali ed economiche.

A livello individuale, l'interruzione prematura degli studi non è solo una dispersione di risorse temporali e finanziarie per lo studente e per il nucleo familiare, ma si traduce soprattutto nella perdita di opportunità occupazionali qualificate e di potenziali retribuzioni più elevate. Studi recenti confermano come la mancata conclusione del percorso accademico riduca drasticamente le prospettive di carriera e la capacità di reddito nel medio-lungo periodo, alimentando fenomeni di precarietà lavorativa (Sarra *et al.*, 2019).

In tale prospettiva, il conseguimento di un titolo di studio superiore rimane un fattore determinante per la mobilità sociale ascendente, specialmente per i soggetti provenienti da contesti svantaggiati, favorendo un miglioramento delle condizioni socioeconomiche rispetto alla generazione precedente (Fleurbay & Peragine, 2012; ISTAT, 2024).

Dal punto di vista istituzionale, il drop-out riflette un parziale fallimento della missione formativa dell'università: l'emorragia di studenti compromette l'efficacia della didattica e la capacità dell'ateneo di perseguire i propri obiettivi statutari (Cafarelli *et al.* 2019). La strategia Europa 2020 ha fissato obiettivi ambiziosi per i paesi membri, mirando a ridurre il tasso di abbandono al di sotto del 10% e a portare almeno il 40% della popolazione, tra i 30 e i 34 anni, al conseguimento di un titolo universitario. In un mercato globale basato sulla conoscenza,

promuovere l'istruzione e l'innovazione è una leva strategica imprescindibile per accrescere la competitività nazionale.

Nel contesto nazionale, caratterizzato da una cronica limitatezza di risorse, le università pubbliche italiane sono chiamate a operare scelte strategiche rigorose in termini di allocazione dei fondi. A differenza delle università private, quelle statali dipendono fortemente dai finanziamenti pubblici e sono soggette a precisi vincoli sulla tassazione studentesca. Il fenomeno dell'abbandono incide direttamente anche sulla sostenibilità finanziaria degli atenei attraverso l'assegnazione del Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO). La riduzione della coorte di studenti regolari iscritti al secondo anno comporta una contrazione del contributo calcolato sul "costo standard per studente" (DM 1156/2024), influenzando negativamente la facoltà assunzionale e di investimento dell'ateneo.

Oltre all'impatto finanziario, il drop-out incide negativamente anche sull'efficacia dell'offerta formativa e sulla cosiddetta terza missione – l'impatto sociale e culturale dell'ateneo sul territorio – qualora non venga affrontato con adeguati strumenti di pianificazione basati sull'evidenza empirica.

Comprendere le determinanti dell'abbandono è dunque fondamentale non solo per mitigare le disparità sociali, ma anche per ottimizzare ed efficientare la *governance* universitaria, ponendo lo studente al centro del sistema. Le ipotesi di ricerca su cui si fonda il presente contributo è che si possa supporre che la qualità percepita dagli studenti sulla didattica agisca come fattore di *retention*. Conseguentemente, attraverso l'incremento della soddisfazione studentesca si può agire sul rischio di uscita dal sistema e arginarlo.

In un panorama accademico competitivo dove i fondi sono assegnati anche sulla base di criteri di performance, identificare le leve gestionali efficaci diventa prioritario. Sebbene la letteratura precedente abbia enfatizzato prevalentemente le variabili di natura socio-familiare (Sarra *et al.*, 2019), una gestione multidimensionale richiede un'analisi integrata che includa una misura delle percezioni dei servizi da parte degli studenti, le motivazioni individuali e le caratteristiche dell'ambiente universitario (Qvortrup & Lykkegaard, 2022).

Il presente lavoro propone un approccio alternativo che, pur ritenendo prioritario l'impatto del drop-out sulle prospettive sociali, culturali ed economiche dei giovani (Sarra *et al.*, 2019; Sulis *et al.*, 2019), si focalizza sulla centralità dello studente e sulla necessità che le università offrano una didattica sempre più di qualità in grado anche di stimolare una maggiore *retention*, in un'ottica di efficienza nell'uso delle risorse pubbliche.

La misurazione della soddisfazione degli studenti è condotta con i modelli CUB (*Combination of discrete Uniform and shifted Binomial*) che consentono di discernere quanto il giudizio espresso dallo studente sia influenzato dal *feeling* soggettivo verso il servizio e quanto dall'incertezza intrinseca nel processo di valutazione numerica (D'Elia & Piccolo, 2005).

L'analisi si basa sui dati raccolti longitudinalmente presso l'Università di Foggia a partire dall'anno accademico 2009/10, nel quadro di un sistema interno di assicurazione della qualità volto a monitorare l'efficacia delle politiche di ateneo. Nello specifico, i modelli CUB verranno applicati per analizzare i livelli di soddisfazione delle coorti iscritte al primo e secondo anno di due corsi di laurea triennale di area economica, mettendoli successivamente in relazione ai tassi di abbandono tramite modelli lineari.

Il capitolo è strutturato in 5 sezioni: la Sezione 2 illustra il ruolo degli studenti nel sistema di assicurazione della qualità e il modello di finanziamento del sistema universitario; la Sezione 3 descrive l'indagine campionaria, i dati e la metodologia di analisi; la Sezione 4 presenta i principali risultati della ricerca; infine, la Sezione 5 presenta le considerazioni conclusive e alcuni spunti di riflessione sui possibili sviluppi futuri.

9.2. La centralità dello studente in AVA3 e l'incidenza sul costo standard

A partire dall'approvazione della legge 240 del 2010, il sistema universitario italiano ha subito un processo di riforma profondo che ha interessato soprattutto la valutazione della qualità dei risultati, il reclutamento e il modello di finanziamento.

Al fine di valutare e monitorare l'uso appropriato dei fondi pubblici e le performance degli atenei, è stato introdotto un sistema strutturato di valutazione della qualità, che copre le attività didattiche, di ricerca e di terza missione. L'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) ha il compito di monitorare l'intero processo.

Le università italiane hanno dovuto adattarsi a questi cambiamenti improntando la propria programmazione e individuando le conseguenti linee di azione sulla base delle linee guida ANVUR sull'Autovalutazione, Valutazione e Accreditamento dei corsi di studio (AVA), su quelle relative alla valutazione della qualità della ricerca e di quella che fanno riferimento alla terza missione (VQR).

Il sistema di assicurazione della qualità italiano si inserisce nel contesto europeo definito dall'ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education). Le linee guida ANVUR, infatti, recepiscono e declinano a livello nazionale gli Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), con l'obiettivo di garantire la comparabilità, la trasparenza e il mutuo riconoscimento dei titoli accademici a livello europeo. L'adesione a questi standard impone alle istituzioni di promuovere una cultura nella pianificazione e gestione delle attività che non sia puramente autoreferenziale, ma che coinvolga sistematicamente gli studenti e i portatori d'interesse esterni nei processi di valutazione interna ed esterna.

Occorre evidenziare che questi cambiamenti sono stati anche favoriti dall'incorporazione di alcuni degli indicatori di qualità dell'ANVUR nei criteri di allocazione delle principali risorse finanziarie per la pianificazione dello sviluppo del sistema universitario, ovvero il Fondo di Finanziamento per la Programmazione Triennale (PRO3) e il Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO), entrambi erogati dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR).

L'introduzione di questo nuovo approccio di valutazione, basato sulle performance delle università, ha portato importanti cambiamenti nel modello di finanziamento del MUR: inizialmente, il modello di finanziamento si basava sulla dimensione dell'ateneo; oggi si basa su due componenti, la quota base e la quota premiale. La quota base, a sua volta, è composta dalla quota storica dei fondi finanziari ricevuti, legata alla dimensione, e dalla quota generata dal costo standard.

Quest'ultimo viene definito considerando sia il numero di studenti iscritti entro la durata legale dei corsi, definiti studenti regolari, sia il loro costo standard. Tale costo dipende dalla tipologia del corso di laurea, dalla dimensione dell'ateneo e dal diverso contesto economico, territoriale e infrastrutturale in cui l'università è situata (DL n. 91 del 20/06/2017). Il suo calcolo tiene conto di cinque fattori, riferiti principalmente ai costi del personale universitario e ai costi stimati delle strutture didattiche, di ricerca e di servizio delle diverse aree scientifiche. Il criterio del costo standard riguarda gran parte dei fondi che il MUR eroga annualmente a ciascuna università italiana. Il modello di riparto del FFO 2025, definito dal DM n. 595 del 07/08/2025, conferma l'aumento della quota base legata al costo standard di formazione per studente in corso, che mira a premiare gli atenei più attrattivi e virtuosi nella didattica.

La quota premiale si basa sui risultati delle performance universitarie nelle attività di ricerca e nel reclutamento accademico, unitamente alla cosiddetta autonomia responsabile.

Come già accennato precedentemente, un altro aspetto rilevante legato alla sostenibilità finanziaria delle università italiane, a sua volta legata al numero di studenti iscritti, è il livello delle tasse universitarie, direttamente correlato all'Indicatore di Sostenibilità Economico-Finanziaria (ISEF), che incide sulle politiche di reclutamento degli atenei e sul livello di FFO ricevuto dal MUR. All'interno di questo complesso quadro di valutazione delle performance, le università italiane sono state spinte a sviluppare strategie appropriate per essere classificate come università di qualità e per aumentare la loro attrattività nei confronti degli studenti.

Al di là degli aspetti finanziari, necessari perché le università possano operare al meglio, occorre evidenziare quello che è il compito principale delle università: la formazione che è strettamente connessa alla qualità dell'istruzione superiore, al trasferimento di conoscenze e di *soft skills* e che ha in AVA3 (DM n. 1154 del 14/10/2021) un preciso disciplinare da seguire.

Le recenti linee guida AVA3 (ANVUR, 2024) amplificano in modo sostanziale questo paradigma, spostando il focus dalla semplice conformità burocratica all'efficacia reale dei percorsi formativi. L'approccio AVA3 richiede che la progettazione dei corsi di studio sia imperniata sui risultati di apprendimento attesi e sullo sviluppo di competenze trasversali. Inoltre, introduce un monitoraggio più rigoroso delle politiche di tutorato, dell'inclusività e dell'internazionalizzazione, imponendo un coinvolgimento proattivo delle rappresentanze studentesche e delle Commissioni Paritetiche Docenti-Studenti in ogni fase del Riesame Ciclico e dell'Assicurazione della Qualità (AQ). In questo contesto, la percezione da parte degli studenti della qualità della didattica e dei servizi offerti è fondamentale. Secondo alcuni, le università hanno adottato principi orientati al mercato nella loro pianificazione strategica (Masserini *et al.*, 2018) e gli studenti sono considerati come i clienti principali (Douglas *et al.*, 2006), poiché possono scegliere l'università da frequentare o abbandonarla se non soddisfa le loro esigenze (Petruzzellis *et al.*, 2006).

Alla luce di questo scenario altamente competitivo, emergono alcune domande interessanti che meritano di essere approfondite: come viene determinata la soddisfazione degli studenti? In che misura il tasso di abbandono è influenzato dalla qualità della didattica e dai servizi di supporto? Diversi fattori, tra loro correlati ma distinti, contribuiscono al processo di abbandono universitario. Tra le potenziali determinanti sottolineate da molti studiosi (background sociodemografico come l'istruzione dei genitori, il reddito familiare, le capacità accademiche, i prerequisiti, l'orientamento agli studi), riteniamo che le aspettative, la motivazione e la soddisfazione per la qualità dell'istruzione offerta da un'università

siano le più importanti una volta che una matricola ha superato la fase iniziale di scelta del corso di laurea.

Lo studente al primo anno ha già iniziato la propria carriera accademica e il monitoraggio precoce dei possibili fattori che influenzano l'abbandono è cruciale per una politica di *retention* efficace (Eckles & Stradley, 2012). Questo capitolo considera il tasso di abbandono come un indicatore di inefficienza di un ateneo ed esplora le sue possibili relazioni con la soddisfazione degli studenti per la didattica (Baldwin *et al.*, 2008; Bound & Turner, 2011; Bini & Masserini, 2016; De Shields *et al.*, 2005). Comprendere le motivazioni dell'abbandono e identificare gli studenti a rischio in una fase precoce della loro carriera universitaria è uno dei modi più efficaci per ridurre l'impatto del fenomeno e risponde al quarto degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) (UNDP, 2015); Eurostat, 2024).

9.3. Dati e metodi

9.3.1. L'indagine

Dall'anno accademico 2009/10 al 2018/19, il Dipartimento di Economia dell'Università di Foggia ha realizzato il progetto “Analisi della soddisfazione degli studenti” con l'obiettivo di valutare il grado di soddisfazione degli studenti rispetto ai servizi offerti.

L'universo di riferimento dell'indagine è stato rappresentato da tutti gli studenti iscritti al Dipartimento di Economia dell'Università di Foggia.

L'assenza di elenchi degli studenti frequentanti non ha consentito di effettuare un campionamento casuale ma sono stati intervistati solo gli studenti presenti durante lo svolgimento di alcune lezioni opportunamente individuate per ogni laurea triennale e magistrale. In particolare, per ogni tipologia di laurea sono stati individuati i corsi maggiormente frequentati del primo, secondo e terzo anno per le triennali e del primo e secondo anno per le magistrali.

La rilevazione è stata effettuata eliminando di fatto la possibilità che a uno studente venisse somministrato il questionario più volte. La copertura annuale media è stata del 32,5%. I questionari sono stati somministrati garantendo anonimato e privacy. Il questionario utilizzato era articolato in 12 sezioni, una per ciascun servizio considerato oltre alle sezioni dedicate alle caratteristiche generali degli intervistati, alle motivazioni che hanno portato lo studente a iscriversi ai corsi di laurea del Dipartimento di Economia e agli aspetti che lo studente vorrebbe migliorare.

La scala utilizzata per misurare il livello di soddisfazione di tutti gli aspetti considerati nell'indagine è quella di Likert a sette livelli. In particolare, si è chiesto agli studenti di attribuire un punteggio pari a 1 in caso di completa insoddisfazione e pari a 7 in presenza di massima soddisfazione.

Prima di procedere alla prima somministrazione del questionario (a.a. 2009/10), si è effettuato un test di verifica dello stesso su di un piccolo campione di studenti che ha consentito di verificare che il tempo medio di compilazione fosse inferiore a 20 minuti.

È stata quindi condotta annualmente l'indagine sul campo mediante la somministrazione del questionario agli studenti frequentanti i corsi di laurea triennale in Economia e in Economia aziendale e quelli di laurea magistrale in Economia aziendale e Marketing management. Tutti i corsi di laurea indagati erano erogati in modalità tradizionale (lezioni solo in presenza). La partecipazione degli studenti era volontaria e tutti hanno sempre completato integralmente i questionari.

Ai fini di questo studio, sono stati presi in considerazione esclusivamente i corsi di laurea triennale poiché il fenomeno dell'abbandono si registra in maniera rilevante per gli studenti dei corsi di primo livello. Durante il periodo di osservazione, dal 2009/10 al 2018/19, sono state raccolte 5.743 interviste nei corsi di laurea triennale, come dettagliatamente illustrato nella Tab. 1.

Tab. 1 – Studenti partecipanti all'indagine per anno accademico, corso di laurea triennale e genere e tasso di copertura campionaria.

Anno accademico	Economia	Economia aziendale	Totale	Femmine (%)	Maschi (%)	Copertura (%)
2009/2010	156	632	788	56,4	43,6	38,5
2010/2011	136	524	660	57,4	42,6	33,0
2011/2012	161	496	657	57,6	42,4	32,5
2012/2013	158	502	660	52,4	47,6	33,0
2013/2014	168	493	661	54,3	45,7	34,9
2014/2015	120	324	444	47,1	52,9	36,0
2015/2016	133	349	482	50,1	49,9	28,0
2016/2017	99	281	380	48,8	51,2	22,7
2017/2018	180	271	451	49,7	50,3	27,3
2018/2019	236	324	560	49,8	50,2	38,7
Totale/ Media	1.547	4.196	788	52,3	47,6	32,5

L'indagine si conclude con l'a.a. 2019/20 a causa di due fattori determinanti: la riorganizzazione dell'offerta formativa, dovuta all'istituzione di un secondo Dipartimento di Area economica, e l'emergenza pandemica, che ha imposto il ricorso alla didattica a distanza (DAD) fino al 2021/22. Per tali ragioni, i dati successivi al 2019/20 sono stati esclusi dall'analisi.

Nonostante l'ampiezza delle informazioni raccolte dal questionario, il presente lavoro si focalizza esclusivamente sulla dimensione didattica. Tale scelta metodologica si basa sullo studio di Cafarelli e Crocetta (2016), che individua nella didattica il principale driver della soddisfazione studentesca.

In particolare, la didattica è valutata attraverso dieci item: utilità del materiale didattico; coerenza degli insegnamenti e dei programmi con gli obiettivi del corso; disponibilità dei docenti; chiarezza dell'esposizione; professionalità dei docenti; capacità dei docenti di stimolare l'interesse degli studenti; rapidità dei docenti nel rispondere alle e-mail degli studenti; rispetto degli orari di ricevimento; rispetto dell'orario delle lezioni; soddisfazione complessiva per la didattica.

I dati relativi al tasso di abbandono degli studenti dell'Università di Foggia sono, invece, stati estratti dall'Anagrafe nazionale degli studenti e dei laureati (MUR, 2025), un ampio *database* contenente informazioni sulle carriere accademiche degli studenti italiani. Il tasso di abbandono è stato calcolato come il rapporto tra il numero di studenti iscritti al secondo anno di corso e il numero di studenti iscritti nell'anno accademico precedente, per coorte, in conformità con le indicazioni ministeriali.

9.3.2. *L'analisi statistica basata sui modelli CUB*

I modelli CUB sono stati concepiti specificamente per catturare la natura composita del processo psicologico e cognitivo di elicitazione nei giudizi di classificazione e valutazione, superando i limiti dei tradizionali modelli ordinali come i logit o i probit cumulativi (Piccolo & D'Elia, 2008).

Per questo motivo, i modelli CUB vengono spesso utilizzati per analizzare i dati provenienti da indagini sulla soddisfazione dei clienti (Iannario & Piccolo, 2010; Iannario & Piccolo 2012; Cafarelli & Crocetta, 2016; Manisera *et al.*, 2020; Biasetton & D'Urso, 2024).

Le valutazioni fornite dagli studenti rispetto ai servizi offerti sono state analizzate con i modelli CUB, che partono dall'ipotesi che il meccanismo alla base della formulazione del giudizio di un individuo su un determinato aspetto (*item*) possa

essere imputato a due componenti latenti: l'incertezza e il *feeling* (Piccolo, 2003; D'Elia & Piccolo, 2005; Iannario & Piccolo, 2012; Piccolo & Simone, 2019).

L'incertezza può essere interpretata come la quantificazione dell'insicurezza dell'intervistato nel rispondere ad un determinato *item* e può essere imputata all'esitazione del rispondente riguardo ad un aspetto che non conosce in modo approfondito e/o alla difficoltà di esprimere una quantificazione numerica del giudizio maturato rispetto a tale aspetto, nella consapevolezza che il metro di valutazione che andrà ad utilizzare sarà inevitabilmente soggettivo.

Infatti, il processo di assegnazione di un punteggio su una scala discreta di fatto induce l'intervistato a forzare il suo costrutto mentale sulla simpatia/antipatia nei confronti di un valore numerico.

Il *feeling*, invece, è la componente che esprime il gradimento o meno dell'intervistato rispetto all'item in questione. Questa componente latente sintetizza proprio la profonda convinzione dell'intervistato riguardo il livello di gradimento dell'aspetto considerato.

Nei modelli CUB, il punteggio attribuito è la realizzazione di queste due componenti e può essere descritto mediante la variabile casuale discreta R :

$$P(R = r) = \pi \binom{m-1}{r-1} (1-\xi)^{r-1} \xi^{m-r} + (1-\pi) \frac{1}{m} \quad r = 1, 2, \dots, m$$

dove $\xi \in [0,1]$, $\pi \in]0,1]$ e m è il numero di gradi della scala di valutazione.

Per $m > 3$, R è definita come la mistura di una variabile casuale uniforme e di una variabile casuale binomiale traslata (Piccolo e Simone, 2019).

Il parametro π rappresenta l'importanza dell'incertezza nel giudizio finale: minore è il peso $(1-\pi)$ più piccolo è il contributo della distribuzione uniforme nella mistura.

Il parametro ξ , invece, rappresenta il *feeling* dell'intervistato riguardo l'item e caratterizza il peso della distribuzione binomiale traslata nella mistura: minore è il peso $(1-\xi)$ più piccolo è il contributo di tale distribuzione nella mistura.

Il modello (1) è molto flessibile perché fornisce un continuum di distribuzioni teoriche alternative. Nel caso estremo di scelta completamente casuale effettuata dall'intervistato, la v.c. R ha distribuzione uniforme.

Nel caso opposto, di una scelta molto accurata e consapevole, invece, la v.c. R ha distribuzione binomiale traslata

I modelli CUB consentono una visualizzazione di facile interpretazione. Per valutare la bontà dei modelli ottenuti, di solito si utilizza un diagramma cartesiano

in cui si confronta il grafico della variabile casuale R con la distribuzione empirica delle frequenze. La bontà del modello è misurata inoltre dall'indice di dissomiglianza normalizzato (Diss), definito come scarto assoluto tra le frequenze relative osservate e le probabilità stimate dal modello.

$$Diss = \frac{1}{2} \sum_{r=1}^m |f_r - p_r(\hat{\theta})|$$

Solitamente un valore dell'indice di dissomiglianza normalizzato compreso tra 0 e 0,1 indica un buon adattamento del modello teorico alla distribuzione empirica (D'Elia e Piccolo, 2005).

La soddisfazione degli studenti per gli item indagati della didattica è stata analizzata con i modelli CUB. In particolare, sono stati stimati 200 modelli (1): uno per ogni anno accademico e per ogni item. La stima dei modelli è stata fatta utilizzando il pacchetto CUB (Piccolo *et al.* 2024) di R.

Successivamente, è stata effettuata una regressione *stepwise* tra la soddisfazione complessiva per la didattica e gli altri item sottoposti a indagine e tra il tasso di abbandono e i *feeling* stimati con il modello (1) per ogni item della didattica e per anno accademico. Infine, si è verificata la bontà di adattamento del modello lineare selezionato.

9.4. Risultati e discussione

Questa sezione analizza il *feeling*, l'incertezza e la loro relazione con il tasso di abbandono. I 200 modelli CUB stimati mostrano che, complessivamente, la soddisfazione degli studenti per la didattica erogata dal Dipartimento di Economia dell'Università di Foggia ha raggiunto un livello elevato in ciascuno dei dieci anni per entrambi i corsi di laurea triennale: quello in Economia (Eco) e l'altro in Economia aziendale (EcoAz). Le stime del *feeling* rappresentate nella Figura 1 assumono sempre valori compresi tra 0,6 e 0,8, indicando quindi un elevato apprezzamento della didattica considerata nel suo complesso da parte degli studenti di questi corsi.

A ciò si aggiunga che le valutazioni attribuite dagli studenti hanno un basso grado di incertezza, che, infatti, è sempre inferiore a 0,15.

L'indice di dissimilarità indica un buon adattamento di tutti i modelli CUB stimati, essendo sempre inferiore a 0,10.

Per un'analisi più dettagliata, i dati sono stati nuovamente analizzati al fine di comprendere quali dei dieci aspetti della didattica influenzassero maggiormente la soddisfazione complessiva degli studenti.

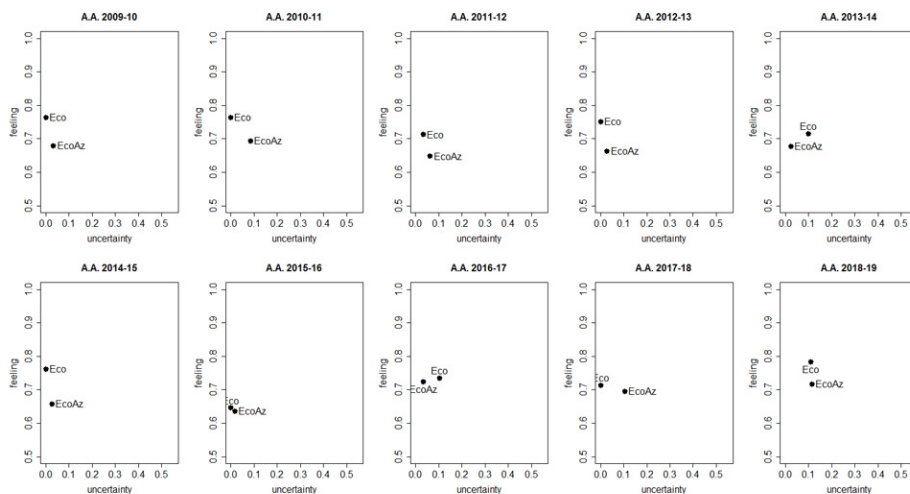


Fig. 1 – Andamento dei parametri di feeling e incertezza stimati dai modelli CUB per la soddisfazione complessiva della didattica nei corsi di laurea triennale in Economia (Eco) ed Economia aziendale (EcoAz) dall'a.a.2009/2010 all'a.a. 2018/2019, con valori di feeling compresi tra 0,6 e 0,8 e livelli di incertezza inferiori a 0,15.

Dall'implementazione di un modello di regressione *stepwise* che mette in relazione le stime dei *feeling* per la soddisfazione complessiva per la didattica con quelli stimati per gli altri item, è emerso che solo coerenza, chiarezza del docente a lezione e rapidità dei docenti nel rispondere alle mail degli studenti sono risultati predittori statisticamente significativi (con $\alpha=0,10$) (Tab. 2).

Nella seconda parte dell'analisi, le tre variabili così individuate sono state considerate come predittori in un modello lineare che assume come variabile risposta il tasso di abbandono (drop-out). Come si evince dalla Tab. 3, i risultati evidenziano che l'elemento fondamentale per contrastare la decisione di abbandonare un corso di studio triennale è stata l'elevata coerenza degli insegnamenti rispetto agli obiettivi del corso di studio.

Tab. 2 – Risultati del modello lineare stimato per il feeling degli studenti per la didattica e gli item statisticamente significativi.

	Stime	Std.Error	Pr(> t)
(Intercetta)	0,02280	0,06132	>0,10
coerenza	0,20520	0,10561	<0,10
chiarezza del docente a lezione	0,24252	0,08398	<0,10
celerità di risposta alle e-mail	0,24715	0,10431	<0,10

Tale risultato si presta almeno a due interpretazioni contrapposte: se, da un lato tale discrepanza percepita dallo studente può essere attribuita ad una asimmetria progettuale rispetto all'erogazione del corso di studio, dall'altra potrebbe dipendere dalle aspettative non adeguatamente informate dello studente. In quest'ultimo caso, gli atenei dovrebbero rafforzare le attività di orientamento rivolte agli studenti dell'ultimo anno delle scuole superiori per ridurre tale *mismatch*.

Tab. 3 – Risultati del modello lineare stimato per il drop-out e gli item per la didattica statisticamente significativi.

	Stime	Std.Error	Pr(> t)
(Intercetta)	0,6958	0,2185	<0,10
coerenza	-0,5592	0,3059	<0,10

9.5. Considerazioni finali e sviluppi futuri

Nel contesto del sistema universitario italiano, caratterizzato da una crescente enfasi sui meccanismi di valutazione delle performance e sulla distribuzione competitiva delle risorse pubbliche, il ruolo della soddisfazione degli studenti assume una rilevanza strategica sia sotto il profilo gestionale sia in termini di sostenibilità istituzionale. In particolare, come evidenziato nel presente contributo, l'opinione degli studenti rappresenta un elemento chiave che incide non solo sui livelli di finanziamento, ma anche sul posizionamento degli atenei nei ranking accademici e, più in generale, sulla loro capacità attrattiva in termini di *reputation*.

I risultati empirici ottenuti confermano che la qualità percepita dell'esperienza accademica, e in particolare della fruizione della didattica e della formazione di eccellenza, costituisce una leva fondamentale nei processi decisionali degli studenti, influenzando la scelta di proseguire il percorso universitario, di trasferirsi ad

altro ateneo o di interrompere gli studi. In tale prospettiva, comprendere in modo approfondito le determinanti della soddisfazione studentesca e i meccanismi cognitivi e psicologici sottesi alla formulazione dei giudizi rappresenta un passaggio imprescindibile per l'implementazione di efficaci politiche di *retention*.

L'applicazione dei modelli CUB ha consentito di cogliere la natura composita del processo valutativo, distinguendo in maniera analitica la componente di *feeling* da quella di incertezza. I risultati mostrano, in modo robusto lungo l'intero arco temporale analizzato, livelli elevati di soddisfazione complessiva associati a bassi gradi di incertezza nei giudizi espressi dagli studenti. Ciò suggerisce una valutazione consapevole e strutturata dell'esperienza didattica, rafforzando l'affidabilità delle evidenze empiriche emerse.

Tra gli elementi maggiormente rilevanti, la coerenza tra contenuti degli insegnamenti e obiettivi formativi del corso di studio si configura come il principale *driver* della soddisfazione e, soprattutto, come fattore determinante nella riduzione del rischio di abbandono.

Tale evidenza richiama implicitamente l'esistenza di un "contratto formativo" tra studente e istituzione universitaria, fondato sull'allineamento tra aspettative iniziali e offerta didattica effettivamente erogata. La centralità di questo aspetto risulta ulteriormente rafforzata dal fatto che gli studenti tendono ad attribuire un peso relativamente minore agli elementi di natura strutturale, privilegiando invece la qualità e la coerenza del percorso formativo.

In linea con l'ipotesi di ricerca, l'analisi empirica conferma l'esistenza di una relazione inversa tra soddisfazione degli studenti e probabilità di abbandono: livelli più elevati di soddisfazione risultano associati a una maggiore permanenza nel sistema universitario. Tale risultato assume particolare rilevanza nel quadro delle politiche di assicurazione della qualità e di allocazione efficiente delle risorse pubbliche, suggerendo che interventi mirati al miglioramento della didattica possano generare effetti positivi sia in termini di efficacia formativa sia di sostenibilità finanziaria degli atenei.

Nonostante la solidità dei risultati, si evidenzia che l'analisi è circoscritta a un singolo contesto istituzionale, il che potrebbe limitarne la generalizzabilità. Inoltre, l'assenza di un database nazionale integrato che colleghi sistematicamente i dati sulla soddisfazione studentesca con quelli relativi alle carriere accademiche e ai tassi di abbandono rappresenta un vincolo significativo per lo sviluppo di analisi comparative su larga scala.

Alla luce di tali considerazioni, future linee di ricerca potrebbero svilupparsi lungo tre direttrici principali: (i) l'estensione dell'analisi a un campione più

ampio di università italiane, al fine di effettuare confronti inter-istituzionali; (ii) l'adozione di un approccio longitudinale che consenta di cogliere dinamiche evolutive di lungo periodo; (iii) l'integrazione della dimensione didattica con quella dei servizi di supporto, quali segreterie studenti, biblioteche e infrastrutture digitali, al fine di ottenere una visione più completa dell'esperienza universitaria.

In conclusione, le percezioni degli studenti emergono come uno strumento conoscitivo di primaria importanza per la valutazione dell'efficacia complessiva delle politiche universitarie. L'adozione di un approccio *evidence-based* nella governance accademica consente di orientare in modo più consapevole le decisioni strategiche relative alla progettazione dell'offerta formativa, al reclutamento del personale, all'allocazione delle risorse e allo sviluppo delle attività di ricerca, contribuendo in ultima analisi al miglioramento complessivo della qualità e della competitività del sistema universitario.

Bibliografia

- ANVUR. (2024). *Linee guida per il sistema di assicurazione della qualità negli atenei*. https://www.anvur.it/sites/default/files/2025-01/AVA3_LG_Atenei_2024_08_08.pdf.
- Baldwin, R. G., DeZure, D., Shaw, A., & Moretto, K. (2008). Mapping the terrain of mid-career faculty at a research university: Implications for faculty and academic leaders. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(5), 46–55. <https://doi.org/10.3200/CHNG.40.5.46-55>.
- Biasetton, N., D'Urso, P., & Disegna, M. (2024). Cub model-based clustering of Likert-type data with a tourist satisfaction application. *Annals of Operations Research*. <https://doi.org/10.1007/s10479-024-05964-z>.
- Bini, M., & Masserini, L. (2016). Students' satisfaction and teaching efficiency of university offer. *Social Indicators Research*, 129(2), 847–862. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1141-0>.
- Bound, J., & Turner, S. (2011). Dropouts and diplomas: The divergence in collegiate outcomes. In E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the economics of education* (Vol. 4, pp. 573–613). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53444-6.00008-0>.
- Cafarelli, B., & Crocetta, C. (2016). Customer satisfaction analysis using CUB models: The case of university students. *Statistical Methods & Applications*, 25(4), 543–556.
- Cafarelli, B., Crocetta, C., & Poli, I. (2019). Dropout and retention in higher education: An empirical analysis. *Quality & Quantity*, 53(5), 2347–2365.

- Cafarelli, B., D'Uggento, A. M., & Petrucci, A. (2020). Student satisfaction for teaching and its impact on drop-out rate. In *Statistical methods for service quality evaluation: Proceedings of IES 2019*. Pearson.
- De Shields, O. W., Kara, A., & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention. *International Journal of Educational Management*, 19(2), 128–139. <https://doi.org/10.1108/09513540510582426>.
- Douglas, J., Douglas, A., & Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 251–267.
- D'Elia, A., & Piccolo, D. (2005). A mixture model for preferences data analysis. *Computational Statistics & Data Analysis*, 49(4), 917–934.
- Eckles, J. E., & Stradley, E. G. (2012). A social network analysis of student retention using archival data. *Social Psychology of Education*, 15, 165–180. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9173-z>.
- ENQA. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. ENQA. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.
- Eurostat. (2024). *Education and training statistics*. European Commission.
- Fleurbaey, M., & Peragine, V. (2012). Ex ante versus ex post equality of opportunity. *Economica*, 80(317), 118–130. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0335.2012.00941.x>.
- Iannario, M. (2010). On the interpretation of parameters in CUB models. *Statistical Methods & Applications*, 19(3), 311–331.
- Iannario, M., & Piccolo, D. (2010). A new statistical model for the analysis of customer satisfaction. *Quality Technology & Quantitative Management*, 7(2), 149–168. <https://doi.org/10.1080/16843703.2010.11673225>.
- Iannario, M., & Piccolo, D. (2012). CUB models: Statistical methods and empirical evidence. In R. S. Kennett & S. Salini (Eds.), *Modern analysis of customer surveys: With applications using R* (pp. 231–258). Wiley.
- Iannario, M., Piccolo, D., & Simone, R. (2024). *CUB: A class of mixture models for ordinal data* (R package version 1.1.5). <https://doi.org/10.32614/CRAN.package.CUB>.
- ISTAT. (2024). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali*. Istituto Nazionale di Statistica.
- Manisera, M., Zuccolotto, P., & Brentari, E. (2020). How perceived variety impacts on choice satisfaction: A two-step approach using the CUB class of models and best-subset variable selection. *Electronic Journal of Applied Statistical Analysis*, 13(2), 519–535.
- Masserini, L., Bini, M., & Pratesi, M. (2018). Do quality of services and institutional image impact students' satisfaction and loyalty in higher education? *Social Indicators Research*, 140(1), 1–19.
- Ministero dell'Università e della Ricerca. (2024). *Decreto ministeriale n. 1156 del 14 settembre 2024: Criteri di riparto del Fondo di finanziamento ordinario (FFO) delle università per l'anno 2024*.
- Ministero dell'Università e della Ricerca. (2025a). *Anagrafe nazionale degli studenti e dei laureati*.

- Ministero dell'Università e della Ricerca. (2025b). *Decreto ministeriale n. 595 del 7 agosto 2025 (FFO 2025)*.
- Petruzzellis, L., D'Uggento, A. M., & Romanazzi, S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing Service Quality*, 16(4), 349–364.
- Piccolo, D. (2003). On the moments of a mixture of uniform and shifted binomial distributions. *Quaderni di Statistica*, 5, 85–104.
- Piccolo, D., & D'Elia, A. (2008). A new approach for modelling consumers' preferences. *Food Quality and Preference*.
- Piccolo, D., & Simone, R. (2019). The class of CUB models: Statistical foundations, inferential issues and empirical evidence. *Statistical Methods & Applications*, 28(3), 389–435. <https://doi.org/10.1007/s10260-019-00461-1>.
- Qvortrup, A., & Lykkegaard, E. (2022). Study environment factors associated with retention in higher education. *Higher Education Pedagogies*, 7(1), 37–64. <https://doi.org/10.1080/23752696.2022.2072361>.
- Sarra, A., Fontanella, A., & De Zio, S. (2019). Identifying students at risk of academic failure within the educational data mining framework. *Social Indicators Research*, 146, 41–60. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1901-8>.
- Sulis, I., Porcu, M., & Capursi, V. (2019). On the use of student evaluation of teaching: A longitudinal analysis combining measurement issues and implications of the exercise. *Social Indicators Research*, 142, 1305–1331. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1946-8>.
- United Nations Development Programme. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>.

10. Modellazione dei percorsi universitari: un'analisi a rischi competitivi sull'abbandono e sul completamento degli studi all'Università di Padova

di *Claudia Franceschini, Anna Giraldo e Silvia Meggiolaro*

10.1. Introduzione

Negli ultimi decenni, l'istruzione universitaria ha registrato una crescita significativa sia nei tassi di iscrizione che di conseguimento del titolo; tuttavia, i dati OCSE (OECD, 2022) mostrano che, in media, uno studente su tre lascia l'università senza aver ottenuto la laurea. L'abbandono degli studi ha diverse conseguenze negative, sia per gli studenti che per le loro famiglie, così come per le università e, più in generale, per la società (si vedano, ad esempio, Larsen *et al.*, 2013 e Kehm *et al.*, 2019). Gli stessi effetti negativi si presentano nei casi di ritardo nei tempi di conseguimento della laurea.

La situazione in Italia è particolarmente critica: nonostante un aumento del livello di istruzione, soprattutto tra le coorti più giovani, il paese presenta ancora una delle percentuali più basse tra i paesi OCSE di individui che ottengono la laurea, con un divario persistente rispetto ad altri paesi sviluppati. Questi dati sono legati ad un tasso di abbandono particolarmente elevato, accompagnato da un'alta percentuale di studenti che sperimentano ritardi nelle loro carriere universitarie (ANVUR, 2018; Aina *et al.*, 2022; OECD, 2022).

I fenomeni dell'abbandono degli studi universitari e del ritardo nel conseguimento della laurea sono stati recentemente oggetto di ampie ricerche tra gli studiosi italiani (si vedano, ad esempio, Ghignoni, 2017; Meggiolaro *et al.*, 2017; Contini *et al.* 2018; Perchinunno *et al.*, 2021), ma nonostante la crescente letteratura sul tema, l'evidenza empirica rimane frammentata, poiché spesso sono utilizzati dati non recenti e non si considera la complessità delle carriere universitarie. Inoltre, la maggior parte degli studi precedenti si è concentrata sul primo

anno di università o su intervalli di tempo limitati (ad esempio, Del Bonifro *et al.*, 2020; Perchinunno *et al.*, 2021) e viene quindi restituita un'immagine solo parziale dei fenomeni.

Il presente studio mira a colmare le lacune della letteratura esistente, utilizzando i dati delle carriere degli studenti immatricolati nei corsi di laurea triennale dell'Università di Padova dall'anno accademico 2016/17 all'anno accademico 2023/24. Nello specifico, si seguono nel tempo le coorti di immatricolati, considerando non solo l'eventuale abbandono degli studi e il ritardo nel conseguimento del titolo, ma anche i cambi di corso all'interno dell'ateneo. L'approccio seguito in questo lavoro, seguendo DesJardins *et al.* (1999) e Clerici *et al.* (2015), è quello basato sull'analisi di sopravvivenza, che segue gli studenti nel tempo fino al momento in cui si verifica l'evento di interesse (nel nostro caso, l'abbandono o la laurea), valutando anche l'effetto dell'eventuale cambio di corso. Inoltre, a differenza della maggior parte degli studi precedenti che utilizzano modelli a tempo discreto (gli eventi sono attribuiti all'anno accademico in cui si verificavano), in questo studio si tiene in considerazione l'informazione sulla data esatta in cui si verificano gli eventi. Infine, per considerare la complessità delle carriere degli studenti, viene usato un approccio a rischi competitivi: nello specifico, viene adottato il modello a rischi competitivi a tempo continuo di Fine e Gray (Fine e Gray, 1999). L'analisi dell'intera carriera degli studenti e delle sue determinanti permette di poter capire quando e come intervenire con appropriate azioni di supporto.

In questo studio ci si concentra sui fattori che la letteratura (Aina *et al.*, 2022) chiama il 'livello micro' dell'analisi, e, specificamente, ci si focalizza sulle determinanti individuali e familiari, con un'attenzione particolare ad alcune di queste. Il resto del capitolo è organizzato come segue. La Sezione 2 richiama brevemente l'ampia letteratura sulle carriere universitarie degli studenti e le loro determinanti. La Sezione 3 fornisce una descrizione dettagliata dei dati e della strategia di analisi utilizzata. Nella Sezione 4 vengono presentate alcune analisi descrittive e i risultati dei modelli. Una discussione dei risultati e delle loro implicazioni conclude il lavoro.

10.2. Gli studi precedenti

Gli studi sulle carriere universitarie degli studenti e sull'abbandono sono numerosi e coprono diverse discipline che vanno dalla pedagogia, alla psicologia, la sociologia e l'economia (Kehm *et al.*, 2019; Aina *et al.*, 2022; Lorenzo-Quiles *et al.*, 2023).

Ciò che emerge dalla letteratura è, in primo luogo, la complessità del fenomeno: l'abbandono degli studi e l'ottenimento del titolo sono il risultato di una complessa intersezione di varie dinamiche e diversi fattori che portano a risultati con impatti differenti sugli attori coinvolti.

In secondo luogo, le rassegne degli studi sul tema mostrano le differenti prospettive teoriche che possono essere usate. Un esempio sono i modelli sociologici come quello di Tinto (Tinto, 1975) che enfatizzano l'integrazione sociale e accademica o l'approccio economico che considera le decisioni razionali e l'analisi costi-benefici (Aina *et al.*, 2022).

Il terzo elemento che emerge dalla letteratura è il ruolo fondamentale di alcuni fattori identificati dai modelli teorici come determinanti dell'abbandono e del proseguimento degli studi. Le prime ricerche di Astin (1975) e Tinto (1975) hanno individuato fattori come le difficoltà economiche, il non avere i requisiti formativi e i voti bassi come cause di abbandono e ritardo nel conseguimento del titolo universitario. Studi più recenti hanno ampliato l'analisi, considerando ulteriori fattori come il genere (Severiens e Dam, 2012), il contesto familiare (Aina, 2013) e il background scolastico (Arias Ortiz e Dehon, 2013). Haas e Hadjar (2020) forniscono una classificazione di tali determinanti, distinguendo i fattori a livello micro (fattori individuali), meso (caratteristiche e funzionamento di uno specifico istituto universitario) e macro (caratteristiche del sistema di istruzione terziaria e del contesto nazionale).

In questo lavoro, si esaminano le determinanti a livello micro, ovvero le caratteristiche individuali che possono influenzare le carriere universitarie degli studenti e ci si concentra soprattutto su alcune di quelle che la letteratura ha mostrato essere particolarmente importanti.

Fra le caratteristiche individuali, il genere è un fattore rilevante che viene frequentemente esplorato nello studio delle determinanti delle carriere universitarie. Alcuni studi hanno mostrato che gli studenti tendono ad abbandonare l'università più spesso delle studentesse (Aina, 2013; Contini *et al.*, 2018; Perchinunno *et al.*, 2021). Queste differenze di genere possono essere dovute al fatto che rispetto agli studenti, le studentesse sembrano essere più motivate e disciplinate e avere migliori capacità di gestione del tempo (Severiens e Dam, 2012). In realtà, in alcuni altri studi, si è riscontrato che il genere non ha un'influenza significativa sulle performance universitarie (si veda, ad esempio, Da Costa *et al.*, 2018).

Altre variabili chiave sono quelle relative al percorso scolastico precedente, spesso utilizzate come misura delle capacità e della preparazione dello studente. Gli studi empirici mostrano che gli studenti con risultati migliori nella scuola

secondaria hanno meno probabilità di abbandonare l'università (Ghignoni, 2017; Contini *et al.*, 2018; Perchinunno *et al.*, 2021), anche se tale effetto può variare a seconda dell'ambito disciplinare scelto all'università (Thaler, 2025).

Infine, le condizioni economiche giocano un ruolo chiave nelle carriere universitarie, anche se spesso i dati che misurino lo status economico non sono disponibili. La letteratura mostra che gli studenti provenienti da contesti socio-economici svantaggiati sono più inclini al fallimento accademico (Aina, 2013; Contini *et al.*, 2018).

È evidente che oltre alle caratteristiche demografiche e socio-economiche degli studenti, una moltitudine di fattori psicologici, sociali e relazionali giocano un ruolo fondamentale nel determinare i risultati accademici (Da Re, 2017; Lorenzo-Quiles *et al.*, 2023). Tuttavia, questi fattori sono empiricamente difficili da misurare e non sono quindi inclusi in questo lavoro.

10.3. Dati e strategia di analisi

Due sono gli eventi chiave alla base dell'analisi di questo lavoro: l'abbandono (il ritiro formale da un corso di laurea senza successiva re-iscrizione all'Università di Padova) e il conseguimento della laurea. Le sospensioni temporanee dell'iscrizione dovute a circostanze come malattia, gravidanza o altri eventi limitati nel tempo non sono considerati abbandoni, in quanto non riflettono un'uscita definitiva dal sistema universitario.

L'analisi si basa sui registri amministrativi dell'Università di Padova riferiti agli studenti iscritti ai corsi di laurea triennale dell'ateneo dall'anno accademico 2016/17 all'anno accademico 2023/24. Per costruire il dataset finale, si è applicata una serie di criteri di esclusione: sono esclusi gli abbandoni prima del 31 ottobre dell'anno di immatricolazione (si tratta di immatricolazioni temporanee che vengono chiuse per scorrimenti di graduatoria in altri corsi di laurea e non reali abbandoni degli studi), le carriere degli studenti con titolo di studio estero o con informazione mancante sul voto di maturità (si tratta di casi che di solito si sovrappongono e sono eliminati per evitare distorsione nella composizione del dataset, visto che il voto di maturità è una variabile chiave nell'analisi) e le carriere degli studenti con più di una carriera (che, in quanto casi particolari, richiederebbero un'analisi specifica). Questi criteri hanno portato ad un dataset finale composto da 93.594 carriere. I dati analizzati riflettono lo stato al 20 settembre 2024. Data la finestra di osservazione, ovviamente, gli studenti appartenenti alle

coorti più recenti hanno traiettorie universitarie incomplete (sono i cosiddetti dati censurati che i modelli di sopravvivenza qui usati permettono di tenere in considerazione in modo corretto).

I registri amministrativi dell'Università raccolgono i dati sulla carriera universitaria di ogni studente, identificando la data dell'eventuale abbandono e di conseguimento del titolo, ma registrano anche la data dell'eventuale cambio di corso (riferito ai trasferimenti tra corsi di laurea all'interno dell'Università di Padova) e contengono informazioni dettagliate fornite dagli studenti al momento dell'immatricolazione. Nello specifico, vi sono informazioni sul genere e sul background scolastico di scuola secondaria di secondo grado (tipo di istituto frequentato, il voto di maturità ed eventuali irregolarità nella carriera scolastica), ma è disponibile anche una misura della situazione economica familiare degli studenti (l'ISEE), che considera il reddito familiare, il patrimonio personale, gli immobili e il numero di membri della famiglia. Nelle analisi, l'ISEE viene categorizzato in quattro gruppi secondo la distribuzione dei quartili: status economico basso (fino a €14.819,08), medio-basso (da €14.819,08 a €23.072,19), medio-alto (da €23.072,19 fino a €33.464,20) e alto (sopra €33.464,20).

Oltre a queste variabili chiave, i registri amministrativi contengono anche altre informazioni che vengono considerate come controllo nei modelli di sopravvivenza: nello specifico, si tratta della coorte di immatricolazione e del tipo di accesso al corso di laurea (aperto o a numero chiuso) e varie caratteristiche individuali come l'età all'immatricolazione, il momento all'immatricolazione (immediatamente dopo il diploma o in un anno diverso), il luogo di residenza e la cittadinanza. Il luogo di residenza è misurato a livello provinciale, distinguendo tra studenti residenti nella provincia di Padova, in altre province del Veneto o in province fuori dal Veneto. La cittadinanza è definita distinguendo tra studenti italiani e studenti non italiani. Infine, si hanno le informazioni relativamente alle situazioni di studente lavoratore, studente part-time e alla presenza di disabilità.

Data la struttura dei dati disponibili, il miglior modo per studiare l'abbandono e il conseguimento della laurea, considerati come eventi concorrenti, è l'uso di modelli di analisi di sopravvivenza a rischi competitivi. Quest'approccio ci permette di considerare la censura e di tenere conto delle differenze nel momento in cui ciascun individuo è a rischio di sperimentare l'evento. Inoltre, come ricordato nell'introduzione, rispetto alla maggior parte degli studi precedenti che misurano gli eventi nel tempo discreto, in questo lavoro si sfrutta l'informazione sull'accadimento degli eventi nel tempo continuo. Nello specifico, viene utilizzato il modello di Fine e Gray (Fine e Gray, 1999) per eventi competitivi, in cui

la variabile dipendente assume il valore 0 se l'individuo è ancora all'università, 1 se ottiene il titolo di laurea e 2 se abbandona¹. Un altro punto di forza del presente lavoro è che il cambio di corso viene trattato come una variabile indipendente, differenziata in tre indicatori dummy che riflettono il periodo in cui è avvenuto il cambio di corso: entro 6 mesi dall'immatricolazione, tra i 7 e i 12 mesi, o a più di 12 mesi dall'immatricolazione.

Per controllare le differenze nell'effetto delle variabili sul rischio di abbandono e di conseguimento della laurea in base al corso di studi, seguendo la prospettiva suggerita da Thaler (2025), sono stati stimati modelli separati per quattro ambiti disciplinari identificati all'Università di Padova: Studi Scientifici (che comprendono le Scuole di "Ingegneria" e "Scienze" e corrispondono al 40,5% del dataset), Studi Umanistici (che includono le Scuole di "Psicologia" e "Scienze Umane e Sociali e Patrimonio Culturale", 27,4% del dataset), Studi relativi alle Professioni Sanitarie (Scuole di "Medicina" e "Agricoltura e Medicina Veterinaria", 17,4%), e Scienze Sociali (Scuole di "Giurisprudenza" e "Economia e Scienze Politiche", 14,7%).

10.4. Analisi

10.4.1. Analisi descrittive

La Tab. 1 presenta la percentuale di studenti che abbandonano gli studi e di quelli che ottengono la laurea a seconda di alcune caratteristiche chiave degli studenti stessi. I dati mostrano che le studentesse hanno percentuali di abbandoni più basse e percentuali di laureate più alte rispetto agli studenti. Emergono forti divari a seconda del background scolastico di scuola superiore: i diplomati del liceo classico e scientifico e gli studenti con voti più alti mostrano percentuali di abbandono più basse e percentuali di laureati più alte, mentre gli studenti provenienti da istituti professionali e tecnici, così come coloro che hanno voti di maturità più bassi, presentano più alte proporzioni di abbandoni e più basse proporzioni di laureati. Inoltre, carriere scolastiche irregolari sono associate a percentuali più basse di laureati. Chi cambia corso mostra esiti relativamente favorevoli con una percentuale di laureati più alta rispetto a chi non ha cambiato corso e

¹ Per i dettagli tecnici e metodologici del modello di Fine e Gray applicato al caso specifico si veda il lavoro di Franceschini *et al.* (2025).

percentuali di abbandoni lievemente inferiori. Gli studenti con status economico (misurato dall’ISEE) più basso presentano una più alta percentuale di abbandono degli studi e percentuali inferiori di conseguimento del titolo.

Tab. 1 – Percentuali di studenti che abbandonano gli studi e di studenti che conseguono la laurea a seconda di alcune caratteristiche e distribuzione percentuale marginale.

<i>Variabile</i>	<i>Categorie</i>	<i>Percentuale di abbandoni</i>	<i>Percentuale di laureati</i>	<i>Totale</i>
Sesso	Femminile	20,62	39,32	51,65
	Maschile	25,26	32,87	48,35
Tipo di Scuola Secondaria di Secondo Grado	Liceo Classico o Scientifico	18,66	41,16	41,98
	Altro liceo	20,06	38,61	16,60
	Istituto Tecnico	27,76	30,91	34,61
	Istituto Professionale	30,68	26,71	6,81
Voto di Maturità	60-69	31,78	27,22	17,57
	70-79	25,71	34,56	27,79
	80-89	21,11	40,80	24,97
	90-100	16,39	39,20	29,67
Irregolarità nella carriera scolastica secondaria	Si	32,19	24,73	14,54
	No	21,27	38,16	85,46
ISEE	Basso	24,36	32,94	16,08
	Medio-basso	20,72	38,08	16,08
	Medio-alto	18,83	39,70	16,08
	Alto	15,17	41,18	16,08
	Mancante	28,44	33,02	35,68
Cambio di Corso	Si	14,66	40,32	5,56
	No	23,35	35,96	94,44
Totale	%	22,87	36,2	93.594

10.4.2. Analisi di sopravvivenza

I risultati delle analisi multivariate sono riportati separatamente per gli eventi di abbandono e di laurea, rispettivamente nelle Tabelle 2 e 3.

Tab. 2 – Determinanti delle carriere universitarie per aree disciplinari: Modello di Fine e Gray per Rischi Competitivi; coefficienti relativi al rischio di abbandono.

	Studi Scientifici	Studi Umanistici	Professioni Sanitarie	Scienze Sociali
Genere (rif: femminile)				
Maschile	0,686***	1,008	1,018	1,181***
Tipo di Scuola Secondaria (rif: Liceo Classico o Scientifico)				
Altro Liceo	2,219***	1,211***	0,923	1,295***
Istituto Tecnico	1,869***	1,549***	0,909*	1,328***
Istituto Professionale	2,646***	2,152***	1,056	1,891***
Voto di maturità				
	0,968***	0,980***	0,999	0,983***
Irregolarità nella carriera scolastica di scuola superiore (rif: No)				
Si	1,248***	1,115***	1,048	1,188***
Cambio di Corso di Studi (rif: No)				
Entro 6 mesi dall'immatricolazione	1,534***	1,016	0,824*	1,379
Fra 7 e 12 mesi dall'immatricolazione	0,206***	0,227***	0,233***	0,465**
Dopo 12 mesi dall'immatricolazione	0,208***	0,208**	0,179*	0,591
ISEE (rif: basso)				
Medio-basso	0,911**	0,857*	0,878	0,998
Medio-alto	0,823***	0,828***	0,809**	1,003
Alto	0,687***	0,639***	0,704***	0,809*
Mancante	1,231***	1,502***	1,540***	1,511***
N. di osservazioni	37.939	25.685	16.054	13.916

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Le colonne mostrano i coefficienti dell'effetto delle variabili indipendenti chiave per le quattro aree disciplinari, per ciascun evento di interesse (abbandono e laurea). Come ripetuto più volte, in questo lavoro ci si focalizza su alcune variabili chiave, ma nei modelli si controlla anche per tutte le variabili disponibili presentate nella sezione 3 (per i modelli completi si veda Franceschini *et al.*, 2025).

Per entrambi gli eventi di interesse e per ciascuna variabile indipendente, un coefficiente maggiore di 1 indica un maggior rischio di sperimentare l'evento rispetto alla categoria di riferimento, mentre un coefficiente minore di 1 un rischio minore di sperimentare l'evento rispetto alla categoria di riferimento. La significatività di ciascun coefficiente indica il grado di fiducia che gli può essere attribuito: le variabili con coefficienti più significativi sono quelle che con maggior probabilità agiscono nel determinare il rischio per l'evento di interesse.

I risultati mostrano che le variabili influenzano il rischio di abbandono in modo diverso a seconda delle aree disciplinari. Le differenze di genere emergono solo negli Studi Scientifici e nelle Scienze Sociali, dove gli studenti hanno, rispettivamente, una probabilità significativamente minore e maggiore di abbandonare rispetto alle studentesse. Il background scolastico di scuola secondaria emerge come un importante predittore: i diplomati degli istituti professionali presentano il rischio di abbandono più alto, seguiti dagli studenti degli istituti tecnici, mentre quelli provenienti dai licei classici o scientifici sono i meno esposti. Anche la preparazione scolastica è fondamentale, poiché ogni punto aggiuntivo nel voto di maturità riduce il rischio di abbandono nell'area delle Scienze, delle Discipline Umanistiche e delle Scienze Sociali. Nelle stesse aree disciplinari, aver avuto una carriera scolastica irregolare aumenta il rischio di abbandonare gli studi all'università. Gli studenti immatricolati in corsi di studio delle Professioni Sanitarie rappresentano un'eccezione: per loro non c'è alcun effetto del background della scuola secondaria, tranne un effetto protettivo debolmente significativo sull'abbandono osservato per coloro che hanno frequentato un istituto tecnico.

Il momento del cambio di corso è particolarmente rilevante: negli Studi Scientifici, i trasferimenti molto precoci aumentano il rischio di abbandono, suggerendo che i cambiamenti precoci possano catturare un disallineamento o insoddisfazione iniziale che porta all'abbandono; questo non vale per i corsi di studio delle Professioni Sanitarie, per i quali il cambio di corso è associato a un rischio inferiore di abbandono. Negli altri ambiti disciplinari, il cambio di corso entro 6 mesi non è significativo. I cambiamenti tra 7 e 12 mesi riducono fortemente l'abbandono in tutti i corsi di laurea, agendo come un meccanismo correttivo. I trasferimenti successivi mantengono un effetto protettivo complessivo.

Lo status economico svolge un ruolo protettivo: gli studenti con ISEE più alto hanno una probabilità sostanzialmente inferiore di abbandono in ogni area disciplinare, mentre quelli con ISEE mancanti mostrano costantemente un rischio più elevato. Quest'ultimo è un risultato alquanto inatteso, in quanto se si parte dall'ipotesi che gli studenti che non presentano l'ISEE siano quelli con reddito familiare

più alto, questo risultato va nella direzione opposta rispetto a quanto emerge dai coefficienti relativi agli studenti con ISEE alto. Probabilmente gli studenti che non presentano l'ISEE sono un gruppo molto eterogeneo di studenti che necessitano di studi approfonditi.

La Tab. 3 presenta le stesse variabili in relazione al rischio di laurea, con la maggior parte degli effetti che agiscono nella direzione opposta. Le differenze di genere sono evidenti in tutti gli ambiti disciplinari: gli studenti hanno una probabilità significativamente maggiore delle studentesse di laurearsi negli Studi Scientifici, ma minore nelle Discipline Umanistiche, negli studi Sanitari e nelle Scienze Sociali.

Tab. 3. Determinanti delle carriere universitarie per ambiti di studio: Modello di Fine e Gray per Rischi Competitivi; coefficienti relativi al rischio di laurea.

	Studi Scientifici	Studi Umanistici	Professioni Sanitarie	Scienze Sociali
Sesso (rif: Femminile)				
Maschile	1,127***	0,819***	0,806***	0,807***
Tipo di Scuola Secondaria (rif: Liceo Classico o Scientifico)				
Altro Liceo	0,535**	0,810***	0,982	0,766***
Istituto Tecnico	0,629***	0,691***	0,900***	0,719***
Istituto Professionale	0,416***	0,512***	0,688***	0,565***
Voto di maturità	1,043***	1,028***	1,010***	1,030***
Irregolarità nella carriera scolastica di scuola superiore (rif: No)				
Si	0,623***	0,762***	0,834***	0,694***
Cambio di Corso di Studi (rif: No)				
Entro 6 mesi dall'immatricolazione	0,686***	1,137	1,200***	1,160
Fra 7 e 12 mesi dall'immatricolazione	0,970	0,945	0,427***	0,413***
Dopo 12 mesi dall'immatricolazione	0,601***	0,486***	0,488***	0,309***
ISEE (rif: basso)				
Medio-basso	1,209***	1,152***	1,080	1,130*
Medio-alto	1,340***	1,259***	1,120**	1,140**
Alto	1,453***	1,482***	1,240***	1,190***
Mancante	1,093**	0,926*	0,830***	0,937
N. di osservazioni	37.939	25.685	16.054	13.916

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Il background della scuola secondaria si dimostra nuovamente decisivo: gli studenti provenienti da istituti professionali hanno la probabilità più bassa di arrivare alla laurea, seguiti dagli studenti degli istituti tecnici. Al contrario, i diplomati dei licei classici o scientifici presentano una probabilità più alta di laurearsi. I risultati relativi al voto di maturità vanno nella stessa direzione, con un aumento del rischio di laurea all'aumentare di voto di maturità. Allo stesso modo, aver sperimentato una qualche irregolarità nella carriera scolastica diminuisce il rischio di conseguimento della laurea.

Il cambio di corso e il momento in cui avviene giocano ancora una volta un ruolo fondamentale: i trasferimenti molto precoci abbassano le probabilità di laurea negli Studi Scientifici ma le aumentano leggermente nei corsi delle Professioni Sanitarie; i cambi tardivi riducono nettamente la probabilità di laurearsi in tutti gli ambiti disciplinari, mentre i cambi tra i 7 e i 12 mesi riducono il rischio di laurea solo per i corsi nelle Professioni Sanitarie e nelle Scienze Sociali.

Le risorse economiche familiari favoriscono il completamento degli studi: gli studenti con ISEE più alti hanno una probabilità significativamente maggiore di laurearsi, mentre la categoria ISEE “mancante” mostra risultati inaspettati, come osservato per il rischio di abbandono.

10.5. Conclusioni

L'abbandono e il ritardo nel completamento degli studi universitari sono fenomeni complessi, diffusi in molti paesi e con importanti ripercussioni sociali ed economiche. L'Italia è un caso emblematico in questo senso, con un tasso di abbandono particolarmente elevato e un'alta percentuale di studenti che sperimentano ritardi negli studi. Ciò ha stimolato una crescente letteratura sull'argomento. Il presente studio costituisce un ulteriore contributo alla letteratura esistente, con particolare attenzione alle carriere universitarie degli studenti dell'Università di Padova, una delle più grandi istituzioni pubbliche italiane.

Rispetto agli studi precedenti, l'attuale lavoro presenta diversi punti di forza. In primo luogo, si basa su dati recenti che coprono un periodo piuttosto lungo che va dall'anno accademico 2016/17 all'anno accademico 2023/24. In secondo luogo, il lavoro considera la complessità delle carriere universitarie tenendo conto non solo dell'abbandono e del ritardo nel conseguimento del titolo, ma anche dell'eventuale cambio di corso. Nello specifico, utilizzando dati amministrativi, il lavoro segue gli studenti nel tempo e si concentra sul momento in cui

si verifica l'evento di interesse, abbandono o laurea, nel quadro dell'analisi di sopravvivenza, considerando il ruolo dei potenziali cambi di corso e utilizzando un approccio a tempo continuo.

I risultati dei modelli suggeriscono che la carriera universitaria degli studenti dipende da un mix di fattori individuali ed economici e che alcuni di questi fattori differiscono a seconda dell'area disciplinare del corso di studio di immatricolazione. Inoltre, gli stessi fattori non agiscono necessariamente in direzione opposta per il rischio di abbandono e la propensione alla laurea.

Nello specifico, il principale fattore che influenza l'abbandono è il background della scuola secondaria, con risultati molto simili in tutte le aree disciplinari, e agendo in direzione opposta quando si considera la probabilità di laurearsi. Per altri fattori emergono differenze a seconda dell'area disciplinare del corso di studio di immatricolazione: ciò si osserva per il genere e per il cambio di corso.

Anche se i risultati di questo lavoro suggeriscono che fra i fattori fondamentali per il successo accademico vi sono caratteristiche predeterminate e difficilmente modificabili, come il background scolastico e il genere, identificare tali fattori offre la possibilità di implementare strategie mirate per supportare efficacemente proprio gli studenti più vulnerabili.

I risultati riguardanti il ruolo del cambio di corso sono particolarmente importanti poiché mostrano che un cambio di corso può prevenire l'abbandono universitario, anche se da solo ciò non è sufficiente a garantire l'ottenimento del titolo nei tempi previsti. Le analisi mostrano, inoltre, che la sua tempistica è particolarmente rilevante. Il ruolo del cambio di corso merita un'attenta considerazione poiché il cambio di corso può essere prevenuto attraverso efficaci azioni di orientamento. Il lavoro suggerisce quindi quanto sia utile offrire azioni di orientamento durante la scuola secondaria volte a fornire agli studenti guida e informazioni più efficaci sull'università e sui corsi in cui andranno ad immatricolarsi.

Bibliografia

- Aina, C. (2013). Parental background and university dropout in Italy. *Higher Education*, 65, 437–456.
- Aina, C., Baici, E., Casalone, G., & Pastore, F. (2022). The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature. *Socio-Economic Planning Sciences*, 79, 101102.
- ANVUR. (2018). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2018*.

- Arias Ortiz, E., & Dehon, C. (2013). Roads to success in the Belgian French community's higher education system: Predictors of dropout and degree completion at The Université Libre de Bruxelles. *Research in Higher Education, 54*, 693–723.
- Astin, A. W. (1975). *Preventing students from dropping out*. Jossey-Bass.
- Clerici, R., Giraldo, A., & Meggiolaro, S. (2015). The determinants of academic outcomes in a competing risks approach: Evidence from Italy. *Studies in Higher Education, 40*(9), 1535–1549.
- Contini, D., Cugnata, F., & Scagni, A. (2018). Social selection in higher education. Enrollment, dropout, and timely degree attainment in Italy. *Higher Education, 75*, 785–808.
- Da Costa, F. J., de Souza Bispo, M., & de Cássia de Faria Pereira, R. (2018). Dropout and retention of undergraduate students in management: A study at a Brazilian federal university. *RAUSP Management Journal, 53*(1), 74–85.
- Da Re, L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Pensa Multimedia.
- Del Bonifro, F., Gabbrilli, M., Lisanti, G., & Zingaro, S. P. (2020). Student dropout prediction. In I. Bittencourt, M. Cukurova, K. Muldner, R. Luckin, & E. Millán (Eds.), *Artificial intelligence in education. AIED 2020. Lecture notes in computer science* (Vol. 12163, pp. 129–140). Springer.
- DesJardins, S. L., Ahlburg, D. A., & McCall, B. P. (1999). An event history model of student departure. *Economics of Education Review, 18*(3), 375–390.
- Fine, J. P., & Gray, R. J. (1999). A proportional hazards model for the subdistribution of a competing risk. *Journal of the American Statistical Association, 94*(446), 496–509.
- Franceschini, C., Giraldo, A., Meggiolaro, S., & Da Re, L. (2025). Modelling university career paths: A competing risks analysis of dropout and degree completion at the University of Padua. SSRN. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5652271>.
- Ghignoni, E. (2017). Family background and university dropouts during the crisis: The case of Italy. *Higher Education, 73*, 127–151.
- Haas, C., & Hadjar, A. (2020). Students' trajectories through higher education: A review of quantitative research. *Higher Education, 79*(6), 1099–1118.
- Kehm, B. M., Larsen, M. R., & Sommersel, H. B. (2019). Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature. *Hungarian Educational Research Journal, 9*(2), 147–164.
- Larsen, M. R., Sommersel, H. B., & Larsen, M. S. (2013). *Evidence on dropout phenomena at universities*. Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Lorenzo-Quiles, O., Galdón-López, S., & Lendínez-Turón, A. (2023). Factors contributing to university dropout: A review. *Frontiers in Education, 8*, 1159864. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1159864>.
- Meggiolaro, S., Giraldo, A., & Clerici, R. (2017). A multilevel competing risks model for analysis of university students' careers in Italy. *Studies in Higher Education, 42*(7), 1259–1274.

- OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- Perchinunno, P., Bilancia, M., & Vitale, D. (2021). A statistical analysis of factors affecting higher education dropouts. *Social Indicators Research*, 156, 341–362.
- Severiens, S., & Dam, G. (2012). Leaving college: A gender comparison in male and female-dominated programs. *Research in Higher Education*, 53(4), 453–470.
- Thaler, B. (2025). The impact of prior education on student success in higher education: How do different school types influence success in different fields of study? *European Journal of Higher Education*, 1–19.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.

11. L'impatto delle azioni di orientamento durante la scuola secondaria superiore sull'abbandono all'università: Il caso dell'Università di Padova

di *Claudia Franceschini, Anna Giraldo e Silvia Meggiolaro*

11.1. Introduzione

La transizione dalla scuola secondaria superiore all'università rappresenta una fase critica che comporta una ridefinizione identitaria e complessi adattamenti nell'apprendimento, evidenziando la necessità di interventi orientativi che promuovano l'autonomia e la pianificazione del futuro. L'orientamento scuola-università si configura quindi come uno strumento strategico per supportare scelte consapevoli, riflessive e orientate al futuro attraverso un insieme coordinato di azioni (Afzal *et al.*, 2024). Tali interventi dovrebbero consentire agli studenti di compiere scelte informate sul proprio percorso accademico, assisterli nella selezione dei corsi più adeguati e accompagnarli nella comprensione delle complessità del contesto universitario (Drake *et al.*, 2010; Creamer *et al.*, 2018).

In questo quadro, le attività di orientamento si configurano come un elemento fondamentale non solo per favorire una transizione consapevole, ma anche per contrastare il fenomeno dell'abbandono universitario. Questo rappresenta infatti una delle sfide più rilevanti per i sistemi di istruzione terziaria: sebbene in Italia l'istruzione terziaria abbia registrato una crescita significativa nei tassi di iscrizione e conseguimento del titolo negli ultimi decenni, molti studenti abbandonano l'università senza ottenere un titolo di studio (OECD, 2022). Tale fenomeno produce conseguenze negative per gli individui, le loro famiglie, le università e la società nel suo complesso (Kehm *et al.*, 2019).

In questo contesto, comprendere l'impatto delle attività di orientamento è diventato sempre più centrale nel dibattito accademico e istituzionale. Negli ultimi anni, una crescente attenzione è stata rivolta al ruolo delle azioni di orientamento accademico nel definire le traiettorie di studio degli studenti e, di conseguenza, nel favorire la loro persistenza negli studi e il loro successo. La letteratura ha dimostrato che gli studenti che ricevono un orientamento di qualità durante il percorso universitario presentano maggiori probabilità di raggiungere prestazioni accademiche più elevate e portare a termine il loro percorso di studi (Drake *et al.*, 2010; te Wierik *et al.*, 2015; Afzal *et al.*, 2024).

Anche i programmi di orientamento nelle scuole superiori possono influenzare positivamente la carriera universitaria, incrementando aspirazioni e tassi di iscrizione (Harrison & Waller, 2018) e promuovendo lo sviluppo di *soft skills* e autoconsapevolezza (Kuijpers *et al.*, 2011). Tuttavia, la ricerca empirica sul ruolo dell'orientamento scolastico nella successiva carriera universitaria rimane limitata (Carson & Reed, 2015).

Nel contesto italiano, il Rapporto AlmaDiploma 2024 offre dati significativi. Tra i diplomati del 2022 intervistati un anno dopo il diploma, il 12,5% ha valutato l'orientamento scolastico molto utile, il 47,7% abbastanza utile, il 31,9% poco utile, mentre il 7,5% non ha partecipato (AlmaDiploma, 2024). Queste valutazioni assumono un ruolo ancora più rilevante se lette in relazione ai risultati accademici degli intervistati durante il primo anno universitario: il tasso di abbandono risulta infatti pari al 6,5% tra coloro che hanno trovato l'orientamento molto utile, sale al 7,6% tra chi lo ha ritenuto inutile e raggiunge il 12,2% tra i non partecipanti. Tali dati evidenziano il legame tra orientamento pre-universitario e la capacità degli studenti di proseguire nel proprio percorso di studi.

Nonostante l'importanza riconosciuta alle attività di orientamento svolte durante il percorso scolastico, sono necessari ulteriori studi con disegni di ricerca rigorosi per comprendere appieno come queste strategie contribuiscano al successo degli studenti all'università e alla loro capacità di portare a termine il percorso universitario. In particolare, è fondamentale stabilire una relazione causale tra le attività di orientamento e i risultati accademici, considerando la questione dell'auto-selezione degli studenti. Gli studenti, infatti, non vengono assegnati casualmente a un gruppo che riceve orientamento e a un gruppo che non lo riceve, come avverrebbe in un disegno sperimentale. Coloro che scelgono di partecipare ai servizi di orientamento sono quindi auto-selezionati e potrebbero differire sistematicamente da coloro che non vi partecipano, sia per caratteristiche osservabili, sia per caratteristiche non osservabili.

Il presente studio intende colmare queste lacune nella letteratura, offrendo indicazioni preziose a educatori, amministratori e decisori politici per migliorare il successo universitario degli studenti.

Più precisamente, l'obiettivo del lavoro è quello di verificare se fornire agli studenti, durante la scuola secondaria superiore, azioni di orientamento efficaci e informazioni dettagliate sull'organizzazione della vita universitaria e sulla disciplina scelta, riduca il rischio di abbandono. Utilizzando un approccio controfattuale, ci si concentra sul rischio di abbandono entro il primo anno per gli studenti iscritti ai corsi di laurea triennale presso l'Università degli Studi di Padova nell'anno accademico 2023/24. Il focus sul primo anno è giustificato dai tradizionalmente bassi tassi di successo e alti tassi di abbandono in questa fase (Tinto, 1988; Franceschini *et al.*, 2025). Il primo anno rappresenta inoltre un periodo particolarmente critico, caratterizzato dalla transizione da un contesto scolastico protetto, come quello della scuola secondaria superiore, ad un contesto più complesso, che è quello dell'università. La letteratura, infatti, indica che il completamento con successo del primo anno di studi universitari rappresenta un fattore determinante per la capacità degli studenti di portare a termine il percorso verso la laurea (Tinto, 1988), mentre le difficoltà in questa fase riducono significativamente le probabilità di laurearsi nei tempi previsti (Seidman, 2005).

L'Università degli Studi di Padova (UniPD) è un grande ateneo del nord-est Italia che raggiunge quasi 70.700 studenti iscritti nel 2023/24¹. Pur vantando una lunga e consolidata tradizione nelle azioni di orientamento sul territorio (si veda, ad esempio, Feraco *et al.*, 2025), la loro efficacia sui risultati accademici non è stata ancora indagata in modo sistematico e approfondito.

Un punto di forza del presente lavoro risiede nell'integrazione di diverse fonti di dati disponibili presso l'Università di Padova, un approccio la cui potenzialità è già stata investigata in Giraldo *et al.*, 2023. La ricchezza dei dati consente inoltre una operazionalizzazione dettagliata e articolata delle azioni di orientamento, superando le limitazioni metodologiche di molti studi precedenti (si veda la discussione in Ruiz Alvarado & Olson, 2020), che spesso si sono basati su misurazioni aggregate o poco differenziate delle attività di orientamento.

¹ <https://www.unipd.it/dati-statistici-iscritti>.

11.2. Background

Nel contesto dell'istruzione universitaria, il successo accademico e la riduzione dell'abbandono degli studi sono diventati temi centrali nel dibattito scientifico e istituzionale, alla luce delle numerose conseguenze negative che l'abbandono comporta per gli individui e per la società. La letteratura ha dimostrato che il successo universitario è un concetto multidimensionale (Creamer *et al.*, 2018) e numerosi studi hanno esaminato i fattori che influenzano il rendimento accademico adottando prospettive diverse.

Esistono molteplici teorie e approcci sviluppati dalla letteratura per comprendere le determinanti dell'abbandono universitario (Robbins *et al.*, 2004). Con specifico riferimento al primo anno di iscrizione all'università, il modello interpretativo più noto sul fenomeno dell'abbandono (Tinto, 1975; 1987) indica, come fattore cruciale per promuovere la continuazione degli studi, la presenza di un chiaro obiettivo formativo e la consapevolezza del risultato da raggiungere. In questo contesto, le attività di orientamento possono svolgere un ruolo determinante.

Tuttavia, il modello che valuta il ruolo dell'orientamento è particolarmente complesso e pone sfide specifiche, legate principalmente alla difficoltà di condurre questo tipo di studi (Maguire e Killeen, 2003; De Vincenzo, 2021). E ciò può spiegare perché, ad oggi, gli studi condotti sul ruolo dell'orientamento per il successo degli studenti rimangono relativamente limitati. In generale, i lavori precedenti sull'effetto dell'orientamento universitario suggeriscono un impatto positivo sulla carriera accademica degli studenti (OECD, 2004; Drake *et al.*, 2010; Clayton *et al.*, 2019; Afzal *et al.*, 2024).

Ad esempio, te Wierik *et al.* (2015) hanno studiato l'effetto dell'orientamento all'interno di un'università olandese, riscontrando che tale orientamento aiuta gli studenti a portare a termine il primo anno di studi. Analogamente, Valto e Nuora (2019) hanno dimostrato una tendenza generale alla riduzione dei tassi di abbandono a seguito dell'introduzione di attività di orientamento nel contesto di un'università finlandese. Chiteng Kot (2014) ha utilizzato un approccio controfattuale per dimostrare che l'utilizzo di un servizio di orientamento accademico in una grande università americana ha un impatto positivo sul rendimento accademico degli studenti al primo anno e sulla probabilità di iscrizione al secondo anno. L'idea alla base di questi risultati è che gli studenti spesso faticano ad adattarsi ai significativi cambiamenti accademici e sociali richiesti dall'università, e che un programma di orientamento completo e strutturato può contribuire ad attenuare

questa problematica. In assenza di un orientamento continuativo e adeguato, gli studenti possono incontrare difficoltà nel proseguire gli studi (Tinto, 1993).

Tuttavia, i risultati della letteratura sono spesso contrastanti e non sempre coerenti, e l'impatto dell'orientamento universitario può variare in funzione dell'esito considerato. Ad esempio, Folsom (2000) in uno studio longitudinale sugli effetti di un'azione di orientamento presso l'Università della Florida, non ha riscontrato differenze significative tra gli studenti che vi avevano partecipato e quelli che non lo avevano fatto in termini di tempo necessario al conseguimento della laurea e di media dei voti; tuttavia, gli studenti che avevano partecipato alle attività di orientamento mostravano un numero significativamente inferiore di abbandoni degli studi. Un altro studio (Hansen *et al.*, 2017), volto a valutare gli effetti della partecipazione ad attività di orientamento all'interno di una grande università privata americana, ha evidenziato che, sebbene la partecipazione abbia aumentato il numero totale di crediti acquisiti e la media finale dei voti, essa non risultava un predittore significativo del numero di semestri necessari per laurearsi e del rischio di abbandono. Per quanto riguarda il contesto italiano, le esperienze di ricerca sono ancora più scarse. Uno studio condotto presso l'Università Roma Tre ha mostrato un effetto positivo di un programma basato su sessioni di counselling orientativo, con un numero maggiore di esami sostenuti dagli studenti che vi avevano partecipato rispetto agli studenti del gruppo di controllo (Biasi *et al.*, 2017).

Questi risultati contrastanti dipendono chiaramente dal fatto che vengono considerati esiti diversi e che anche lo stesso esito può essere misurato e operazionalizzato in modi differenti (Ruiz Alvarado & Olson, 2020). Inoltre, è opportuno considerare che anche il contesto in cui si svolge l'orientamento e il tipo di orientamento praticato possono influenzare i risultati (Ruiz Alvarado & Olson, 2020).

Ulteriori studi di valutazione dell'efficacia sono quindi fondamentali per l'avanzamento delle conoscenze in questo campo di ricerca, in particolare attraverso l'utilizzo di metodologie ad hoc per la stima degli esiti. Ad esempio, pochi studi hanno adottato un approccio metodologico in grado di stabilire relazioni causali tra l'orientamento e gli esiti degli studenti (Seidman, 1991; Chiteng Kot, 2014). Uno dei principali problemi che gli studi precedenti non hanno affrontato è quello dell'auto-selezione: tipicamente, gli studenti non vengono assegnati in modo casuale a un gruppo che riceve orientamento (trattamento) e a un gruppo che non lo riceve (controllo), e gli studenti che usufruiscono dell'orientamento sono auto-selezionati, potendo quindi differire da coloro che non ne usufruiscono, sia per caratteristiche osservabili che non osservabili.

Inoltre, tutti gli studi precedenti hanno considerato l'effetto delle attività di orientamento durante l'università, mentre l'orientamento inizia già durante la scuola secondaria superiore e la ricerca sul ruolo di queste attività è davvero scarsa. Carson e Reed (2015), con riferimento a una piccola università privata americana, hanno dimostrato che le attività di orientamento pre-universitario esercitano una grande influenza sulle scelte degli studenti all'università e che tali attività hanno un'influenza positiva sul rendimento accademico.

Sono pertanto necessarie ulteriori ricerche per esplorare l'efficacia delle attività di orientamento svolte durante la scuola secondaria superiore. Questo aspetto merita particolare attenzione in Italia, un paese che si colloca tuttora nelle posizioni più basse nella distribuzione del livello di istruzione tra i paesi OCSE e che è caratterizzato da tassi di abbandono particolarmente elevati, accompagnati da un'alta proporzione di studenti che accumulano ritardi nel proprio percorso universitario (ANVUR, 2018; OECD, 2022; Aina *et al.*, 2022).

11.3. Dati e metodi

Questo studio valuta gli effetti delle azioni di orientamento durante la scuola secondaria superiore sulla carriera universitaria degli studenti, integrando dati provenienti da molteplici fonti. Vengono utilizzati dati amministrativi relativi a caratteristiche personali e di carriera, arricchiti con informazioni provenienti da un questionario somministrato a tutti gli studenti al momento dell'immatricolazione.

La variabile chiave – l'abbandono entro il primo anno di immatricolazione – è rilevata attraverso procedure amministrative che forniscono anche informazioni sulle caratteristiche sociodemografiche e pre-universitarie degli studenti (genere, cittadinanza, tipo di scuola secondaria superiore, ecc.). Questi dati vengono integrati con le informazioni raccolte tramite il “Questionario Matricole”, un'indagine somministrata durante il processo di immatricolazione. Il questionario non è obbligatorio, ma è necessario aprirlo per concludere l'immatricolazione. Lo studente a quel punto può rifiutarsi di compilarlo. Il questionario indaga in dettaglio il tipo di orientamento sperimentato durante gli ultimi anni dell'istruzione secondaria. Inoltre, fa luce sulle ragioni delle scelte, quando sono maturate, come gli studenti si pongono rispetto alla vita universitaria in quanto a impegno nello studio, lavoro e condizioni abitative. Alcune caratteristiche di background come il livello di istruzione e l'occupazione dei genitori concludono il questionario.

Nello specifico, il Questionario Matricole considera l'esposizione degli studenti alle seguenti attività di orientamento e fonti informative:

- a) Attività nell'istruzione secondaria: informazioni fornite dagli insegnanti della scuola secondaria superiore, attività organizzate dalle scuole superiori, interventi del personale universitario nelle scuole superiori.
- b) Informazioni ottenute dal sito internet dell'Università di Padova o dai canali social ufficiali UniPD.
- c) Informazioni da altri social media e organi di informazione.
- d) Informazioni da famiglia, amici e conoscenti.
- e) Partecipazione a fiere ed eventi di orientamento: Open Day dei corsi di laurea UniPD, evento "Scegli con noi", con cui l'Università di Padova presenta la propria offerta formativa.
- f) Partecipazione a colloqui individuali con sportelli dedicati dell'Università di Padova.

La popolazione di riferimento è costituita da 13.652 studenti iscritti al primo anno dei corsi di laurea triennale dell'Università di Padova nell'anno accademico 2023/2024. Dall'analisi sono stati esclusi gli studenti stranieri per i quali non sono disponibili dati relativi al tipo di scuola secondaria superiore frequentata e ai voti finali e che non hanno compilato il questionario (625 osservazioni), nonché gli studenti che hanno abbandonato gli studi prima del 31 ottobre 2023, per escludere iscrizioni strategiche o temporanee utilizzate come soluzione di ripiego in attesa dei risultati dei test di ammissione nei corsi di laurea ad accesso programmato (269 osservazioni). Sono stati inoltre eliminati 40 studenti con informazioni incoerenti, ottenendo una sottopopolazione di 12.718 studenti. In seguito, non sono stati considerati gli studenti con immatricolazione anticipata (prima dell'8 giugno 2023), poiché questi studenti hanno compilato una versione precedente del questionario (808 osservazioni), né quelli che non lo hanno completato (1.649 osservazioni), focalizzando l'analisi su 10.261 studenti. Emergono differenze sistematiche tra rispondenti e non rispondenti: le studentesse mostrano una maggiore propensione a rispondere, così come gli studenti provenienti dai licei e quelli con voti finali più elevati. Nelle analisi successive queste variabili sono comunque considerate nei modelli e ciò permette di poter generalizzare i risultati all'intera popolazione di immatricolati.

Come ricordato più volte sopra, poiché gli studenti che hanno partecipato alle attività di orientamento possono differire sistematicamente da quelli che non vi hanno partecipato, qualsiasi analisi dell'impatto delle azioni di orientamento sui

risultati accademici è soggetta a distorsione da auto-selezione. Per controllare tale distorsione, in questo lavoro si utilizza un approccio basato sul *propensity score matching* (Rosenbaum & Rubin, 1983; Caliendo & Kopeinig, 2008). Specificamente, definiamo il trattamento come la partecipazione ad almeno una delle seguenti attività di orientamento, selezionate per implicare un coinvolgimento attivo: attività nell'istruzione secondaria (a), partecipazione a fiere ed eventi di orientamento (e) e partecipazione a colloqui individuali (f). Per stimare l'effetto delle azioni di orientamento sull'abbandono degli studi al primo anno confrontando studenti comparabili, gli studenti trattati sono abbinati con studenti non trattati sulla base dei valori del loro *propensity score*.

Il *propensity score* – definito come la probabilità di essere trattati condizionata a caratteristiche osservate – è stimato mediante una funzione logit. Le variabili utilizzate per la stima provengono da due fonti principali. Dai dati amministrativi universitari si considerano il genere, l'età all'iscrizione, la cittadinanza, il tipo di scuola secondaria superiore e il voto di maturità, la residenza, se l'immatricolazione è stata subito dopo il diploma di maturità, la regolarità della carriera scolastica e l'ISEE (un indicatore sintetico della situazione economica familiare). Dal Questionario Matricole si considerano variabili più personali e comportamentali: la tempistica della decisione di iscrizione al corso di laurea specifico, l'intenzione di proseguire gli studi dopo la laurea triennale, il livello di istruzione più elevato raggiunto dai genitori, l'eventuale separazione dei genitori, l'intenzione di lavorare durante l'università (occasionalmente, part-time o full-time) e la sistemazione abitativa durante gli studi (pendolare o residente a Padova per gli studenti fuori sede). Si assume che l'insieme di queste covariate utilizzate per stimare il *propensity score* catturi tutte le differenze sistematiche tra i gruppi dei trattati e dei controlli.

Vengono testati diversi metodi di abbinamento e di stima del *propensity score*: *nearest neighbour matching*, *Mahalanobis distance kernel matching*, e *kernel propensity score matching* (Rosenbaum & Rubin, 1983; Caliendo & Kopeinig, 2008). L'obiettivo è di confrontare unità simili tra loro per stimare in modo più accurato l'effetto del trattamento e queste diverse tecniche permettono di farlo attraverso differenti procedure di abbinamento e ponderazione che definiscono in modo diverso la similarità tra le unità.

11.4. Risultati

Le caratteristiche principali del campione sono riportate nella Tab. 1. La percentuale di studenti trattati è pari al 51%. La tabella mostra che, rispetto agli studenti che non hanno partecipato ad azioni di orientamento che implicano un coinvolgimento attivo (i controlli), quelli che hanno partecipato (i trattati) risultano più giovani (con un'età media all'immatricolazione di poco più di 19 anni), presentano un voto di maturità più elevato (la media del voto di maturità è di 81,4 rispetto alla media di 79,86 di chi non ha partecipato) e mostrano un maggiore impegno nella carriera universitaria, evidenziato da una più forte intenzione di proseguire gli studi dopo la laurea triennale (il 26,16% ha intenzione di iscriversi alla magistrale) e da una minore propensione a lavorare full-time durante il percorso universitario (meno del 2% ha intenzione di lavorare durante gli studi, contro più del 7% fra chi non ha partecipato alle azioni di orientamento "attivo").

Tab. 1 – Caratteristiche principali del campione.

Variabili	Trattati*	Controlli	Totale
Donne (%)	53,48	58,16	55,77
Età all'immatricolazione (media)	19,54	21,39	20,44
Voto di maturità	81,40	79,86	80,65
Intenzione di iscriversi alla magistrale (%)	26,16	22,05	24,15
Intenzione di lavorare full-time (%)	1,93	7,34	5,42
Dimensione del campione	5.237	5.024	10.261

*Tutte le differenze tra trattati e controllo sono significativamente diverse da zero.

Confrontando il tasso di abbandono degli studi entro il primo anno di immatricolazione tra studenti trattati e non trattati, l'effetto grezzo dell'azione di orientamento 'attivo' corrisponde a una riduzione di 2,7 punti percentuali nella probabilità di abbandonare gli studi nel primo anno. La procedura di *propensity score matching* serve per ovviare alla diversa composizione dei due gruppi descritta dalla Tab. 1 e dovuta all'auto-selezione nelle azioni di orientamento 'attivo', che può distorcere le stime dell'effetto.

L'*Average Treatment Effect on the Treated* (ATET), ovvero l'effetto medio delle azioni di orientamento sugli studenti che vi hanno partecipato, indica una diminuzione nella probabilità di abbandono compresa tra 2,35 e 3,14 punti percentuali, a seconda del metodo di abbinamento adottato (Tab. 2). Quindi, tutti e quattro i diversi metodi usati per costruire un gruppo di confronto il più simile

possibile concordano nello stimare un effetto negativo (nella direzione di un minor rischio di abbandonare gli studi nel primo anno di immatricolazione fra chi ha partecipato ad azioni di orientamento ‘attivo’) e sempre statisticamente significativo. In sintesi, le azioni di orientamento ‘attivo’ hanno un effetto: chi vi partecipa ha una probabilità significativamente più bassa di abbandonare l’università, e questo risultato è robusto indipendentemente da come lo si calcola.

Tab. 2 – Effetto delle azioni di orientamento sull’abbandono, diversi metodi di matching.

Metodi	ATET	Intervalli di confidenza al 95%	
Differenze grezze	-0,0265***	-0,0133	-0,0398
Nearest-Neighbour (n=4)	-0,0314***	-0,0484	-0,0144
Mahalanobis distance kernel matching	-0,0304***	-0,0472	-0,0136
Kernel propensity score matching	-0,0235***	-0,0407	-0,0064

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

11.5. Conclusioni

Questo lavoro analizza, mediante un approccio controfattuale, l’effetto di specifiche azioni di orientamento durante la scuola secondaria superiore sulla probabilità di abbandono nel primo anno di immatricolazione degli studenti iscritti all’anno accademico 2023/24 presso l’Università di Padova. L’analisi confronta gli studenti che hanno partecipato ad alcune iniziative di orientamento che si caratterizzano per un maggior livello di coinvolgimento attivo con studenti con caratteristiche simili che non vi hanno preso parte, consentendo una stima più accurata dell’impatto causale della partecipazione sull’abbandono. I risultati evidenziano che gli studenti che hanno beneficiato di tale orientamento mostrano una minore propensione ad abbandonare gli studi nel primo anno, con stime che risultano robuste anche a seconda di diverse specificazioni della procedura di abbinamento. La partecipazione ad alcune specifiche iniziative di orientamento sembra quindi svolgere un ruolo significativo nel sostenere gli studenti durante la transizione dall’istruzione secondaria di secondo grado all’università, e nel ridurre l’abbandono precoce degli studi.

I risultati presentati suggeriscono diverse raccomandazioni di policy educativa. In primo luogo, sottolineano l’importanza per le scuole secondarie di arricchire e integrare nel proprio *curriculum* iniziative strutturate di orientamento. Si tratta di offrire agli studenti un’ampia gamma di opportunità per orientarsi consapevolmente

verso il percorso universitario. In secondo luogo, i risultati indicano che le università dovrebbero continuare a investire e ampliare i programmi di orientamento, in particolare quelli sviluppati in collaborazione con le scuole secondarie, quale strategia efficace per la riduzione dell'abbandono degli studi.

Bibliografia

- Afzal, D. A., Sami, D. A., & Munawar, S. (2024). The role of academic advising and mentoring in promoting student success and retention. *International Journal of Human and Society*, 4(1), 110–123.
- Aina, C., Baici, E., Casalone, G., & Pastore, F. (2022). The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature. *Socio-Economic Planning Sciences*, 79, 101102. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101102>.
- AlmaDiploma. (2024). *XVIII indagine. Esiti a distanza dei diplomati. A uno e tre anni dal diploma*. https://www.almadiploma.it/info/pdf/scuole/occupazione2023/Rapporto_ESITI_2024.pdf.
- ANVUR. (2018). *Rapporto biennale 2018 ANVUR*. Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca.
- Biasi, V., Patrizi, N., De Vincenzo, C., & Mosca, M. (2017). I colloqui di orientamento per facilitare il successo accademico. Una indagine sperimentale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15, 215–228. <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-015-bias>.
- Caliendo, M., & Kopeinig, S. (2008). Some practical guidance for the implementation of propensity score matching. *Journal of Economic Surveys*, 22(1), 31–72. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6419.2007.00527.x>.
- Carson, R. D., & Reed, P. A. (2015). Pre-college career guidance on student persistence and performance at a small private university. *Career and Technical Education Research*, 40(2), 99–112. <https://doi.org/10.5328/cter40.2.99>.
- Chiteng Kot, F. (2014). The impact of centralized advising on first-year academic performance and second-year enrolment behavior. *Research in Higher Education*, 55, 527–563. <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9325-4>.
- Clayton, K., Wessel, R. D., McAtee, J., & Knight, W. E. (2019). KEY careers: Increasing retention and graduation rates with career interventions. *Journal of Career Development*, 46(4), 425–439. <https://doi.org/10.1177/0894845318763972>.
- Creamer, E. G., Creamer, D. G., & Valadez, J. R. (2018). Advising as a comprehensive campus process. In *Academic advising: A comprehensive handbook* (3rd ed., pp. 3–17). Jossey-Bass.
- De Vincenzo, C. (2021). Il ruolo dell'orientamento universitario in itinere per la prevenzione del drop-out e la promozione del successo formativo: Una rassegna di studi

- empirici recenti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 23, 219–236. <https://doi.org/10.7358/ecps-2021-023-devi>.
- Drake, J. K., Jordan, P. V., & Miller, M. A. (2010). *Academic advising: A comprehensive handbook* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Feraco, T., Bonelli, R., Da Re, L., & Meneghetti, C. (2025). Soft skills in high schools: Integrating self-regulated learning and social, emotional, and behavioral skills frameworks. *Social Psychology of Education*, 28(1), 1–24. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09951-0>.
- Folsom, B. (2000). The effect of a career development course on college student outcomes (Doctoral dissertation, Florida State University). *Dissertation Abstracts International*, 61(07A), 2575.
- Franceschini, C., Giraldo, A., Meggiolaro, S., & Da Re, L. (2025). Modelling university career paths: A competing risks analysis of dropout and degree completion at the University of Padua. *SSRN*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5652271>.
- Giraldo, A., Meggiolaro, S., Michieletto, A., Bonelli, R., & Da Re, L. (2023). Designing a cohort study of freshman as a resource for empowering university orientation and tutoring services. In L. Gómez Chova, C. López Martínez, & J. Lees (Eds.), *IC-ERI2023 proceedings* (pp. 7719–7725). IATED Academy.
- Hansen, J. M., Jackson, A. P., & Pedersen, T. R. (2017). Career development courses and educational outcomes: Do career courses make a difference? *Journal of Career Development*, 44(3), 209–223. <https://doi.org/10.1177/0894845316644984>.
- Harrison, N., & Waller, R. (2018). Challenging discourses of aspiration: The role of expectations and attainment in access to higher education. *British Educational Research Journal*, 44(5), 914–938. <https://doi.org/10.1002/berj.3475>.
- Kehm, B. M., Larsen, M. R., & Sommersel, H. B. (2019). Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 147–164. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.18>.
- Kuijpers, M., Meijers, F., & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.05.005>.
- Maguire, M., & Killeen, J. (2003). Outcomes from career information and guidance services. Paper prepared for an OECD review of policies for information, guidance and counselling services.
- OECD. (2004). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*. OECD.
- OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>.

- Rosenbaum, P. R., & Rubin, D. B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70(1), 41–55. <https://doi.org/10.1093/biomet/70.1.41>.
- Ruiz Alvarado, A., & Olson, A. B. (2020). Examining the relationship between college advising and student outputs: A content analysis of the NACADA Journal. *NACADA Journal*, 40(2), 49–62. <https://doi.org/10.12930/NACADA-19-15>.
- Seidman, A. (1991). The evaluation of a pre/post admissions/counseling process: Impact on Student Satisfaction with the Faculty and the Institution, Retention, and Academic Performance. *College and University*, 66(4), 223–232
- Seidman, A. (2005). *College student retention: Formula for student success*. Praeger.
- te Wierik, M. L. J., Beishuizen, J., & van Os, W. (2015). Career guidance and student success in Dutch higher vocational education. *Studies in Higher Education*, 40(10), 1947–1961. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.914907>.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, 59(4), 438–455. <https://doi.org/10.2307/1981920>.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed). University of Chicago Press.
- Valto, P., & Nuora, P. (2019). The role of guidance in student engagement with chemistry studies. *LUMAT*, 7(1), 165–182. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.7.1.402>.

12. Culture valutative *fair* nei percorsi di Orientamento e Tutorato. Tensioni e possibilità

di Debora Aquario e Federica Pasqual*

12.1. Tensioni valutative: dall'*accountability* all'*improvement*

Parlare di Valutazione oggi giorno rappresenta una sfida certamente importante, in ragione del fatto che il tema porta con sé eredità sempre più complesse e cariche di responsabilità. Il contesto universitario, nella sua funzione formativa, politica e culturale è chiamato ad orientare la sua azione nella prospettiva del bene comune globale, ponendo al centro l'educazione in qualità di valore sociale (Unesco, 2015; Ajjawi *et al.*, 2023). Molteplici sfide e tensioni si intrecciano con i nuovi orizzonti della conoscenza, generando possibilità di approcci alternativi caratterizzati da elementi che trovano fondamenta nell'inclusività, nell'autenticità, nella partecipazione e nella sostenibilità. Domande forti, capaci di scuotere identità, missione e futuro dell'Università, spesso – se poste dinanzi ad un bivio di tensione – rischiano di incontrare risposte strutturali deboli (De Sousa Santos, 2012).

Nell'itinerario della valutazione una diramazione che dovrebbe invitare gli attori coinvolti a fermarsi – per riflettere – e orientarne così il percorso, è data proprio dalla prospettiva che la sottende; il dibattito connesso alla logica dell'*accountability* vs la logica dell'*improvement* (Ajjawi *et al.*, 2023) rappresenta uno dei principali nodi da sciogliere nell'ambito delle pratiche valutative.

Prendendo come riferimento la definizione proposta dall'UNESCO, includiamo nell'*accountability* dell'istruzione superiore quei processi e quelle

* Il contributo è frutto del lavoro congiunto di entrambe le Autrici. Tuttavia, è possibile attribuire a Federica Pasqual par. 12.1, a Debora Aquario par. 12.2. Le conclusioni (par. 12.3) sono state scritte congiuntamente dalle Autrici.

pratiche che garantiscono a docenti, istituzioni e studenti la responsabilità del raggiungimento di standard stabiliti e degli obiettivi educativi. Si tratta di quell'insieme di attività che “rendono conto” dei risultati, delle risorse e delle decisioni rispetto a determinati standard in risposta ad obblighi di trasparenza, misurazione delle performance, reportistica e responsabilità verso gli *stakeholder*. Essa non va considerata come un concetto statico ma un fenomeno emergente e processuale, profondamente intrecciato con le trasformazioni del contesto socioeconomico e politico (Macheridis & Paulsson, 2021). Tale variabilità porta con sé inevitabili conseguenze e rischi, primo su tutti la ridefinizione del concetto di qualità che, abbandonando lo standard accademico intrinseco, è sempre più orientato verso logiche di mercato e competizione (Pitman, 2014). In questo quadro, come evidenzia Tight (2019), l'*accountability* si traduce in sistemi di valutazione istituzionale, ranking, e survey sulla soddisfazione degli studenti rischiando, paradossalmente, di misurare la percezione della qualità piuttosto che la qualità effettiva. In questa prospettiva, la riflessione dunque che si pone è: verso chi realmente risponde l'istituzione? Cosa e come sta valutando? La letteratura più recente rinforza l'idea che l'*accountability* universitaria non possa ridursi a meccanismi formali di rendicontazione, ma richieda una cultura della fiducia che legittimi la partecipazione di tutti gli stakeholder – studenti inclusi, affinché possa rappresentare un terreno di negoziazione continua tra trasparenza e riservatezza, tra pressione democratica e stabilità istituzionale (Lo, 2025). All'interno del *continuum* valutativo del sistema accademico, la funzione di *accountability*, per essere realmente significativa, dovrebbe includere forme di rilevazione in grado di riflettere gli esiti in termini di equità, accesso e giustizia sociale; solo in questo modo la rendicontazione può diventare leva strategica per contrastare le disuguaglianze (Tight, 2019).

Dall'altro capo del filo si presenta la logica dell'*improvement*. Essa fonda le sue radici sull'idea del cambiamento continuo delle pratiche didattiche, organizzative e di governance al fine di aumentare la qualità dell'insegnamento, della ricerca e dei servizi. Tale logica vuole superare una certa visione delle pratiche rendicontative che le riduce a meccanismi di compliance e controllo burocratico (Annalakshmi, *et al.*, 2025), per trasformare la valutazione da strumento di controllo a strumento di apprendimento istituzionale; il focus si sposta così dall'istituzione al *learner*, dalla conformità all'innovazione, dall'ispezione alla conversazione costruttiva (Harvey & Newton, 2004).

La sfida non è solo tecnica – progettare strumenti migliori – ma culturale e strutturale: costruire sistemi di incentivo coerenti con gli obiettivi dichiarati, ristabilire

la fiducia tra i diversi attori e creare le condizioni affinché i sistemi di valutazione possano essere vissuti non come controllo dall'esterno ma come responsabilità condivisa verso la qualità e la giustizia educativa. Si tratta dunque di co-costruire valutazioni (Aquario & Pasqual, 2025) che non riproducano, o meglio, che contrastino le disuguaglianze strutturali, rispondendo alle nuove dimensioni poste dalle politiche contemporanee – equità, sostenibilità, impatto sociale – che ridefiniscono cosa le università devono migliorare e verso chi sono responsabili.

Il movimento e la tensione verso la logica dell'*improvement* rappresenta ancora oggi una sfida ma soprattutto un percorso in evoluzione, ricco di resistenze e contraddizioni, la cui direzione appare sempre più nitida: costruire e consolidare pratiche e, soprattutto, *culture* che consentano alle istituzioni accademiche di trasformare la valutazione da esercizio di controllo a leva strategica di apprendimento organizzativo. In un contesto caratterizzato da massificazione, complessità crescente e aspettative diversificate degli *stakeholder*, limitarsi alla rendicontazione non è sufficiente: occorre uno sguardo ed un approccio che permetta di interpretare i dati, individuare criticità, sperimentare soluzioni monitorando gli effetti nel tempo. L'*improvement* valorizza la professionalità del personale, promuove processi partecipativi e sostiene una cultura della qualità che non si esaurisce nella conformità agli standard, ma sostiene il miglioramento dell'esperienza educativa e formativa degli studenti, l'efficacia dei percorsi formativi e la capacità dell'istituzione di innovare all'interno di orizzonti che promuovono principi di universalità ed equità.

Questa tensione qui descritta è coerente anche in riferimento all'oggetto specifico del presente volume. Nell'ambito delle azioni di orientamento e tutorato, l'intero processo valutativo (rispetto a tutte le sue dimensioni, contestuali, processuali, di prodotto e di impatto) ha finalità formative quando, a partire da opinioni, giudizi e punti di vista differenti, vengono attivati processi di costruzione della conoscenza con una riflessione in primis sulle possibilità di miglioramento dell'azione in funzione degli obiettivi prefissati e, quindi, in chiave trasformativa (Bonelli, 2024).

12.2. Con-versare su Accessibilità e Giustizia

Mantenere lo sguardo orientato verso la logica del miglioramento ci aiuta a tracciare – o forse meglio dire eliminare – i confini dell'idea di valutazione che si vuole qui presentare. Prima di addentrarci nello specifico oggetto del presente

volume, si tratta infatti di provare ad immaginare la valutazione, seppur all'interno di un continuo movimento tensivo, nella sua più ampia possibilità di raggiungere e dare espressione ad ogni (s)oggetto coinvolto nei processi educativi e formativi. La tela che fa da sfondo a questo disegno valutativo poggia su alcuni capisaldi valoriali che richiamano sfide legate all'inclusione, all'equità, alla cooperazione, alla solidarietà e alla responsabilità collettiva; esse implicano necessariamente un impegno collettivo e comunitario che, attraverso conoscenza e innovazione, possa dar forma a futuri sostenibili ancorati alla giustizia sociale (UNESCO, 2021). Il desiderio, dunque, è quello di creare quello *spazio* utile dove le possibilità e le impossibilità possono trovare il modo di interagire tra di loro (Boggino, 2018), all'interno di una prospettiva di valutazione che, attraversando la complessità, trova la spinta per valorizzare la diversità. Uno spazio che innestandosi sui principi dell'Accessibilità Universale (Boggino, 2021), consente di abitare la cultura della diversità promuovendo scenari valutativi innovativi e creativi, capaci di rispondere alle sfide tecniche e soprattutto culturali precedentemente esposte.

Nel panorama accademico, la dimensione culturale assume un rilievo cruciale: i sistemi di valutazione sono chiamati a conciliare l'esigenza di massima qualità con quella di maggiore efficacia. Tuttavia, il rischio insito nell'agire unicamente in base alla logica dell'eccellenza è quello di trasformare una potenziale opportunità valutativa in una "machine à évaluer" (Chemin, 2013). La valutazione rischia così di trasformarsi in uno «strumento di competizione permanente» (Hadji, 2023), capace di suscitare sentimenti improduttivi tipicamente associati ai momenti valutativi (timore, sfiducia, ansia ecc.) e diametralmente opposti alla finalità dell'*improvement*. Liberare la valutazione dal senso di minaccia e paura rappresenta una responsabilità – oltre che politica – etica (Hadji, 2023) che la *governance* accademica non dovrebbe trascurare.

Diventa allora necessario riflettere su come riuscire a promuovere pratiche e culture valutative all'interno dei processi di orientamento e tutorato che riflettano gli intenti prefigurati, evitando le derive della logica rendicontativa.

A tal fine, occorre ripensare i paradigmi di riferimento e provare a immaginare orizzonti nuovi entro i quali collocare il discorso valutativo. Può essere interessante far dialogare due quadri concettuali, la Valutazione per l'apprendimento da un lato (Wiliam, 2011; Swaffield, 2011) e la Progettazione universale per l'apprendimento dall'altro (CAST, 2011, 2024; Rose, *et al.*, 2002). Il primo consente di scegliere di considerare prioritario aspirare alla promozione dell'apprendimento attraverso la valutazione: in altre parole non esiste un processo

valutativo che non punti al miglioramento e non miri a favorire crescita nelle e delle persone coinvolte. Valutare *per* l'apprendimento (e non più solo l'apprendimento) comporta una proiezione in avanti, un pensiero orientato a ciò che sarà sulla base di ciò che è stato e sui progressi in itinere, oltre ad un uso consapevole e formativo del feedback per promuovere crescita.

L'altro framework concettuale sposta il focus verso le idee di pluralità e variabilità attraverso tre principi progettuali che possono essere declinati anche in riferimento alla valutazione. Si tratta di offrire molteplici mezzi di: rappresentazione (diversi formati valutativi), azione ed espressione (diverse modalità di espressione degli apprendimenti), coinvolgimento (differenti opzioni per promuovere partecipazione, interesse e motivazione). In sintonia con la logica dell'*improvement*, la Progettazione universale per l'apprendimento invita a un pensiero "anticipatorio" rispetto all'eterogeneità puntando ad una progettazione/valutazione di azioni e percorsi che possa rispondere a tale eterogeneità tenendo conto delle specificità ed eliminando barriere superflue che potrebbero costituire un ostacolo per la partecipazione ai processi e alle pratiche.

12.3. Dimensioni e intrecci per valutazioni *Fair*

Nei paragrafi precedenti sono già emersi alcuni concetti chiave che potrebbero essere considerati dimensioni di cambiamento su cui costruire culture valutative esplicitamente orientate verso l'accessibilità e la giustizia. Si tratta di concetti messi a fuoco in seguito ad una ricerca biennale¹ condotta al fine di gettare le basi per un approccio alla valutazione attento alle differenze e promotore di benessere e fioritura umana e relazionale (Ghedin, 2017; Gergen & Gill, 2020).

L'approccio qui proposto pone la dimensione identitaria come elemento centrale. Il processo valutativo, infatti, richiede una profonda riflessione sul ruolo del valutatore, sulle sue convinzioni, esperienze e valori. Questo sottolinea la necessità di superare il concetto di *assessment literacy* (Stiggins, 1991; Xu & Brown, 2016) a favore dell'*assessment identity* (Looney *et al.*, 2017), che abbraccia non solo le competenze tecniche ma anche le credenze, le emozioni e il senso della propria

¹ Il Progetto *Shaping and Inspiring a Fair thinking in assessment for equity* (SHIFT) è un progetto biennale approvato e finanziato dal Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università degli Studi di Padova. Per un approfondimento si veda: Aquario, D. (Ed.) (2025). *Fair assessment. Culture e pratiche valutative tra giustizia e accessibilità*. Liguori.

funzione professionale. Ne emerge chiaramente una componente etica ineludibile, legata al concetto di responsabilità, che impone di interrogarsi su come garantire che le azioni valutative siano *fair* per tutti e socialmente giuste.

Su questo aspetto possono essere innestate le altre dimensioni accennate precedentemente e che qui saranno riprese e declinate in rapporto ai percorsi di orientamento e tutorato.

Il percorso riflessivo proposto è orientato sulla base di un modello valutativo (Aquario, 2025) che individua nella connessione tra quattro dimensioni, l'opportunità di valutare secondo la prospettiva qui aspirata; nello specifico una valutazione *fair* incontra possibilità generative quando è caratterizzata da logiche volte a sostenere la *partecipazione*, la *valenza formativa*, la *continuità* e la *pluralità*.

La natura *partecipativa* della valutazione trova un *habitat* naturale all'interno di un pensiero progettuale universale, capace di promuovere percorsi fondati sull'accessibilità. I processi di valutazione non possono essere immaginati come atti solitari e monodirezionali, bensì caratterizzati dal valore della dialogicità che porta con sé elementi quali ascolto reciproco, rispetto dell'alterità e co-costruzione dei significati.

Promuovere partecipazione significa creare ambienti e spazi valutativi in cui i diversi soggetti incontrano opportunità di espressione, di confronto e di crescita. Grazie alla connessione tra i molteplici attori è possibile generare un'espansione di sguardi, posture e metodi valutativi. Ciò si rivela particolarmente proficuo all'interno dei programmi di Orientamento e Tutorato (O/T) in quanto la complessità dell'ambito— dunque la difficoltà insita nell'individuazione degli indicatori di efficacia, criteri di misurazione e interpretazione – spesso frena ed ostacola le iniziative di valutazione (Chalmers & Gardiner, 2015).

L'azione partecipata assume così le vesti di “facilitatore” all'interno di una progettazione valutativa di sistema, richiamando la promozione verso una responsabilità condivisa, in ottica comunitaria. I programmi di O/T si esplicitano all'interno di un quadro d'azione caratterizzato da molteplici risorse, istituzioni, attori, servizi e beneficiari. In fase di progettazione e sviluppo dei programmi, il coinvolgimento dei docenti risulta fondamentale per l'accettazione delle nuove iniziative (Bryman, 2007; Gosling & O'Connor, 2006); le possibilità partecipative rappresentano infatti una fonte di motivazione importante. Sebbene le università possano incoraggiare la diffusione e l'adozione delle migliori pratiche, senza il coinvolgimento dei docenti nelle strategie e nei processi innovativi è probabile che vi sia scarsa adozione e conseguente cambiamento nelle pratiche (Southwell *et al.*, 2010).

La valutazione, dunque, non può certo esimersi dal considerare questa pluralità di voci (Bonelli, 2024) proprio in virtù della finalità trasformativa e formativa che mira a perseguire.

La dimensione *formativa* apre scenari evolutivi orientati alla crescita, all'apprendimento e al miglioramento continuo anche grazie al ruolo determinante legato al valore del *feedback* (Sadler, 1989; Stiggins, 2005; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Hattie & Timperley, 2007): un amplificatore di opportunità dialogiche all'interno dei processi valutativi. Sulla scia della dimensione precedentemente descritta, nel tessuto intrecciato di attori, risorse e *stakeholder* coinvolti nei programmi O/T, la valenza formativa assume il carattere della pervasività, coinvolgendo in itinere tutte le figure in gioco attraverso momenti di riflessione, autovalutazione e feedback tempestivi finalizzati al miglioramento continuo di azioni e processi (Galliani *et al.*, 2011; Bonelli, 2024).

Osservando gli elementi che caratterizzano la dimensione formativa – *orientamento verso il miglioramento, sguardo apprezzante, valorizzazione dell'errore e promozione del percorso in ottica fiorente, attenzione e responsabilità verso i vissuti e le emozioni* – non risulta difficile creare una connessione con i programmi e le finalità dell'O/T. L'attenzione rivolta a studentesse e studenti, che pone al centro dell'intervento lo sviluppo della loro identità (Guglielmini & Battini, 2024), è connaturata ad uno sguardo valutativo *apprezzante* (Aquario, 2025) che punta al riconoscimento e alla valorizzazione delle risorse così da sostenere la persona nel percorso di consapevolezza decisionale. Un percorso che nella sua soggettività, nel panorama educativo universitario, può configurarsi per tentativi, prove ed errori; dopotutto «orientarsi significa sperimentarsi nell'incertezza» (Formenti *et al.*, 2017, 74).

La valutazione allora – se orientata al miglioramento – impara ad abitare tale sperimentazione; l'errore si trasforma in opportunità di crescita, rispondendo a quella funzione formativa e nutriente, propria dei percorsi di Orientamento e Tutorato, per la realizzazione di percorsi professionali generativi e fiorenti (Mari-gliano *et al.*, 2023). In questa prospettiva, la responsabilità dei molteplici soggetti che ruotano attorno ai processi valutativi nelle azioni di O/T è duplice: da un lato c'è l'azione orientativa sulla persona che deve tener conto della sua storia, dei vissuti e delle emozioni; nel tutoring, pur non essendoci un abbinamento formale, l'approccio supera l'intervento standard attraverso una personalizzazione fondata sull'ascolto attivo e la valorizzazione dei bisogni del singolo (Guerra Martín *et al.*, 2017). Dall'altro c'è una valutazione di sistema che traccia la rotta verso un miglioramento continuo della qualità dei servizi offerti. In questo

parallelismo, il principio della continuità rappresenta un collante essenziale in termini di progettazione delle azioni e, di conseguenza, di monitoraggio e valutazione.

La dimensione *continua* della valutazione si iscrive all'interno della circolarità dei processi, dando origine a quel vettore di cambiamento che consente di "aggiustare il tiro", ri-orientare l'agire di chi valuta attraverso un percorso di riflessività continuo. Il processo diventa funzionale, formativo e dunque, migliorativo, quando la valutazione è vissuta come alleata: una partner capace di dischiudere possibilità di cambiamento a tutti gli attori coinvolti. Purtroppo, non sempre ciò accade, spesso infatti – osservando le culture valutative dei docenti (Brown, 2004; Remesal, 2009; Remesal, 2011; Montalbetti, 2015; Aquario, *et al.*, 2017; Ciani & Rosa, 2021) – le vengono attribuite connotazioni negative legate a sentimenti o ricordi spiacevoli (Pasqual, 2024). Credenze di questo tipo influenzano le pratiche anche all'interno dei processi di valutazione di O/T che rischiano di incontrare resistenze in termini di valore e continuità proprio in virtù dello scarso riconoscimento che viene loro attribuito (Bonelli, 2024).

Un altro elemento che sostiene il principio della continuità è la logica temporale. Una valutazione che mantiene uno sguardo longitudinale appare coerente con la prospettiva di orientamento, potendo offrire azioni valutative fondate su capisaldi quali sistematicità, ricorsività e sostenibilità (Peersman, *et al.*, 2015) all'interno di un sistema caratterizzato dalla complessità.

La variabile della complessità ci consente di introdurre la quarta dimensione del modello presentato, che richiama il valore della *pluralità* da promuovere all'interno dei momenti di progettazione e realizzazione delle pratiche valutative. È un valore che rappresenta una sorta di fil *rouge* che tiene legati i discorsi sulla valutazione all'interno del tessuto contestuale caratterizzato dalla molteplicità. Farvi fronte significa giocare d'anticipo, usando la lente del pre: pre-venire/preparare/pre-vedere idee, progetti e azioni capaci di offrire risposte *universally designed*, ovvero accessibili a chiunque. Coloro che beneficiano dei programmi di Orientamento e Tutorato riflettono una moltitudine, una diversità di soggetti che va accompagnata all'interno di un percorso educativo-formativo e istituzionale attraverso servizi e strumenti che siano realmente capaci di riconoscerla, rispettarla e valorizzarla garantendo il rispetto dei principi di equità e giustizia sociale.

Nella misura in cui assumiamo l'idea di riconoscere «il valore educativo delle azioni orientative come prime e fondamentali leve di ogni singolo talento [...]» (Manese, 2023), diventa necessario garantire la qualità e l'efficacia di tali azioni attraverso culture, posture e pratiche valutative motivate, positive, fiorenti, aperte al cambiamento e continue nel tempo.

Il percorso riflessivo delineato in questo capitolo ha cercato di tracciare le coordinate di un approccio valutativo *fair* capace di abitare la complessità propria dei contesti di Orientamento e Tutorato nell'*higher education*. Le quattro dimensioni individuate – partecipazione, formatività, continuità e pluralità – non rappresentano categorie isolate, bensì elementi di un sistema interconnesso e dinamico, la cui forza generativa risiede proprio nella loro reciproca tensione. Una valutazione orientata alla giustizia e all'accessibilità non può essere il frutto di un'azione solitaria né di un momento puntuale: essa richiede una cultura condivisa, nutrita da responsabilità collettiva e da uno sguardo *apprezzante* verso ogni soggetto coinvolto nel processo.

Guardando avanti, la sfida più significativa appare quella di tradurre questi principi in pratiche situate, sostenibili e riconosciute all'interno delle istituzioni universitarie. Ciò implica investire nella formazione dei valutatori, promuovere contesti organizzativi che valorizzino la riflessività e costruire strumenti capaci di restituire la ricchezza e la complessità dei percorsi individuali. Solo attraverso un impegno sistemico e continuativo sarà possibile fare della valutazione non un atto di misurazione, ma un autentico atto di cura.

Bibliografia

- Ajjawi, R., Tai, J., Boud, D., & Jorre de St Jorre, T. (Eds.). (2023). *Assessment for inclusion in higher education: Promoting equity and social justice in assessment*. Routledge.
- Annalakshmi, N., Bhavana, E., & Bhavana, A. R. (2025). Accountability in higher education institutions—A study of State University of Tamil Nadu. In *Governance and autonomy in higher education in India: Challenges and opportunities* (pp. 203–218). Springer Nature.
- Aquario, D. (Ed.). (2025). *Fair assessment: Culture e pratiche valutative tra giustizia e accessibilità*. Liguori.
- Aquario, D., Ghedin, E., & Segnanfreddo, J. (2017). Per una co-valutazione inclusiva: Una ricerca sulle culture valutative di docenti in servizio. In *La funzione educativa della valutazione: Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 417–438). Pensa Multimedia.
- Aquario, D., & Pasqual, F. (2025). Processi valutativi nelle università e itinerari di cambiamento. Una scoping review. *Studium Educationis*, 2, 60–68. <https://doi.org/10.7346/SE-022025-07>.

- Boggino, N. (Ed.). (2021). *¿Inclusión o accesibilidad educativa para todos? Pensar una escuela que no excluya. Análisis de casos*. Homo Sapiens Ediciones.
- Boggino, N. (2018). Pensare l'educazione dal punto di vista dell'accessibilità universale e della complessità. In E. Ghedin, D. Aquario, N. Boggino, I. Pais, & P. Boggino (Eds.), *Accessibilità e universi possibili: Riflessioni e proposte per promuovere l'educazione per tutti* (pp. 41–62). Guerini.
- Bonelli, R. (2024). *La valutazione delle attività di mentoring e tutoring a supporto dell'insegnamento e apprendimento in università*. Pensa Multimedia.
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693–710. <https://doi.org/10.1080/03075070701685114>
- Brown, G. T. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301–318. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>.
- CAST. (2011). *Universal design for learning: Guidelines version 2.0*. CAST.
- CAST. (2024). *Universal design for learning guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>.
- Chemin, A. (2013). L'entreprise, machine à évaluer. *Le Monde*, 16 marzo 2013.
- Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educar*, 51(1), 53–80.
- Ciani, A., & Rosa, A. (2021). CONVAL: Validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(39), 94–113. <https://doi.org/10.19241/lll.v17i39.648>.
- De Sousa Santos, B. (2012). The university at a crossroads. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 10(1), 7–16.
- Formenti, L., Luraschi, S., Galimberti, A., & Rossi, M. (2017). Orientamento cooperativo: Dalle storie di vita al sistema orientante. In F. Batini & S. Giusti (Eds.), *Empowerment delle persone e delle comunità* (pp. 72–79). Pensa Multimedia.
- Galliani, L., Bonazza, V., & Rizzo, U. (2011). *Progettare la valutazione educativa*. Pensa Multimedia.
- Gergen, K. J., & Gill, S. R. (2020). *Beyond the tyranny of testing: Relational evaluation in education*. Oxford University Press.
- Ghedin, E. (2017). *Felici di conoscere: Insegnamento inclusivo e apprendimento positivo a scuola*. Liguori.
- Gosling, D., & O'Connor, K. (2006). From peer observation of teaching to review of professional practice (RPP): A model for continuing professional development. *Educational Developments*, 7(3), 1–4.
- Guerra-Martín, M. D., Lima-Serrano, M., & Lima-Rodríguez, J. S. (2017). Effectiveness of tutoring to improve academic performance in nursing students at the University of Seville. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(2), 93–102. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.7.201>.
- Guglielmini, G., & Batini, F. (Eds.). (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Il Mulino.

- Hadji, C. (2023). *Una valutazione dal volto umano: Oltre i limiti della società della performance*. Scholé.
- Harvey, L., & Newton, J. (2004). Transforming quality evaluation. *Quality in Higher Education*, 10(2), 149–165. <https://doi.org/10.1080/1353832042000230635>.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Lo, W. Y. W. (2025). Trust and tension: Shared governance in higher education amid student activism. *Studies in Higher Education*, 50(12), 3016–3031. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2449243>.
- Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F., & Harris, K. (2017). Reconceptualising the role of teachers as assessors: Teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(5), 442–467. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090>.
- Macheridis, N., & Paulsson, A. (2021). Tracing accountability in higher education. *Research in Education*, 110(1), 78–97. <https://doi.org/10.1177/0034523721993143>.
- Mannese, E. (2023). Epistemologia tra generatività e confine: Democrazia, tecnica e forme di soggettivazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1 Suppl.), 56–61. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-10>.
- Marigliano, R., Mannese, E., & Lombardi, M. G. (2023). Il paradigma della pedagogia generativa tra orientamento e sviluppo dell’empowerment individuale. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 101–110. <https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.791>.
- Montalbetti, K. (2015). Esperienze e rappresentazioni della valutazione negli insegnanti in formazione iniziale. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 209–226. <http://hdl.handle.net/10807/67767>.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>.
- Pasqual, F. (2024). Valutazione e accessibilità in dialogo. Uno studio di caso in prospettiva grounded theory (Doctoral dissertation, Università degli Studi di Padova). <https://hdl.handle.net/11577/3522085>.
- Peersman, G., Guijt, I., & Pasanen, T. (2015). *Evaluability assessment for impact evaluation: Guidance, checklists and decision support*. METHODS LAB. <https://odi.org/en/publications/evaluability-assessment-for-impact-evaluation-guidance-checklists-and-decision-support/>.
- Pitman, T. (2014). Reinterpreting higher education quality in response to policies of mass education. *Quality in Higher Education*, 20(3), 348–363. <https://doi.org/10.1080/13538322.2014.957944>.
- Remesal, A. (2009). Spanish student teachers’ conceptions of assessment when starting their career. In *13th Conference of the European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI)*.

- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472–482. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>.
- Rose, D. H., Meyer, A., Strangman, N., & Rappolt, G. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>.
- Southwell, D., Gannaway, D., Orrell, J., Chalmers, D., & Abraham, C. (2010). Strategies for effective dissemination of teaching and learning projects. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(1), 55–67. <https://doi.org/10.1080/13600800903440550>.
- Stiggins, R. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72, 534–539.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education*, 18(4), 433–449. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.582838>.
- Tight, M. (2019). Mass higher education and massification. *Higher Education Policy*, 32(1), 93–108. <https://doi.org/10.1057/s41307-017-0075-3>.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384298>.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>.
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>.

13. Verso un *assessment* sistemico dell'orientamento e del tutorato universitario: un framework per la valutazione delle pratiche di accompagnamento

di *Roberta Bonelli, Lorenza Da Re ed Emilia Restiglian**

13.1. Introduzione

Il capitolo affronta il tema della valutazione delle azioni di orientamento e tutorato (O/T) nei contesti di educazione superiore, alla luce del ruolo crescente che tali interventi rivestono nel promuovere il successo formativo e sostenere le transizioni educative. La valutazione viene dunque assunta come dispositivo strategico per comprendere, orientare e migliorare le pratiche di accompagnamento.

Il contributo si apre con una revisione della letteratura sulla valutazione educativa, con particolare riferimento alla prospettiva della *program evaluation*, intesa come processo sistematico di raccolta, analisi e interpretazione dei dati volto a formulare giudizi fondati e a supportare il miglioramento delle pratiche.

A partire dalle evidenze emerse, e in coerenza con gli obiettivi del progetto PRIN2022PNRR di riferimento, viene successivamente proposto un *framework* di valutazione applicabile ai programmi di orientamento e tutorato universitari. Il modello, concepito come strumento flessibile e adattabile, accompagna l'intero ciclo di vita delle azioni di O/T e intende supportare la progettazione e l'implementazione di processi valutativi sistematici.

* Il Capitolo è frutto del lavoro congiunto di tutte le Autrici. Tuttavia, è possibile attribuire a Emilia Restiglian i par. 13.2 e 13.3, a Lorenza Da Re il par. 13.4, a Roberta Bonelli i par. 13.5 e 13.6. L'introduzione e le conclusioni sono state elaborate congiuntamente da tutte le Autrici.

13.2. Il valore strategico della valutazione

Valutare significa, citando Bezzi (2007; 2021), emettere un giudizio di valore fondato su una ricerca empirica, distinguendo chiaramente tra il semplice “monitoraggio” (verifica della regolarità) e la “valutazione” (analisi del senso e dell’efficacia). Tale processo si inserisce nel più ampio dibattito sulla *Quality Assurance* universitaria, dove la valutazione diventa un dispositivo di riflessività istituzionale necessario per garantire l’equità formativa (Martin, 2010).

Come ha ben identificato Stame (2007), la letteratura ha distinto tre paradigmi della valutazione, ciascuno dei quali sottende una specifica visione della realtà educativa.

Il paradigma positivista-sperimentale, orientato alla misurazione oggettiva e alla ricerca di nessi causali, concepisce la valutazione come avente l’obiettivo di verificare se gli obiettivi prefissati siano stati raggiunti, spesso paragonando gruppi sperimentali e di controllo per isolare l’effetto dell’intervento di supporto sul successo accademico (Campbell & Stanley, 1963). Si fonda sull’idea che il cambiamento sia quantificabile e attribuibile a variabili specifiche.

Il paradigma pragmatista (o dell’utilizzabilità) si focalizza sull’utilità dei risultati per gli stakeholder. Come teorizzato da Patton (1997; 2012) con l’*Utilization-Focused Evaluation*, la qualità di una valutazione si misura dalla sua capacità di produrre cambiamenti reali e di essere effettivamente utilizzata per migliorare il servizio. Qui l’enfasi è posta sulla pertinenza delle domande valutative rispetto ai bisogni dei decisori.

Il paradigma costruttivista-sociale, invece, influenzato dai lavori di Guba e Lincoln (1989) sulla “valutazione di quarta generazione”, rifiuta l’idea di una verità unica. La valutazione è intesa come un processo di negoziazione in cui il valore del programma emerge dal dialogo tra tutti i partecipanti (studenti, tutor, docenti). Non si misurano solo i risultati, ma i significati che gli attori attribuiscono alla loro crescita e alla relazione educativa.

Nell’attuale panorama dell’istruzione superiore, la valutazione dei programmi di tutoring e orientamento non può ridursi a un mero adempimento amministrativo. Essa si configura come un’attività sistematica di ricerca volta a interpretare il valore di un intervento educativo per orientare le decisioni future. Proprio per il valore che la valutazione assume nella dimensione temporale, essa non si limita a verificare gli esiti di un’azione già conclusa, ma diventa uno strumento di riflessione e orientamento capace di guidare le scelte successive e

migliorare progressivamente la qualità di qualsivoglia intervento educativo. L'aggancio al paradigma costruttivista-sociale, più che altri, risulta chiaro.

La valutazione assolve a funzioni multiformi che possono essere classificate in base alla loro finalità politica o pedagogica. Da un lato, risponde all'esigenza di *accountability* (rendicontazione), termine che indica l'obbligo di documentare l'efficienza nell'uso delle risorse pubbliche e l'efficacia istituzionale. Dall'altro, assume una funzione trasformativa e formativa (*learning-oriented*): l'analisi dei dati consente di identificare le criticità strutturali e di affinare le metodologie di intervento.

Un altro scopo fondamentale è lo sviluppo professionale: valutare l'operato dei professionisti che operano nell'O/T significa fornire loro un *feedback* prezioso per potenziare le loro competenze relazionali e pedagogiche, in linea con le prospettive di Lave e Wenger (1991) sulle comunità di pratica. Infine, il contributo della valutazione alla ricerca scientifica permette di validare modelli innovativi, come quello denominato FAMT (*Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring*) (Bonelli, 2023, 2024), proposto come sintesi originale tra teoria e prassi per sistematizzare l'impatto dei programmi di accompagnamento. A partire da tale modello, nel contesto del presente PRIN2022PNRR è stata sviluppata una riflessione specifica, che ha condotto all'elaborazione di un approccio di valutazione sistemica pensato per i programmi di tutorato e orientamento in ambito universitario, illustrato nella seconda parte del contributo.

13.3. L'Architettura del processo valutativo

Un sistema di valutazione organico si sviluppa lungo l'intero ciclo di vita del progetto, secondo una scansione temporale precisa che richiama il modello CIPP (Context, Input, Process, Product) di Stufflebeam (2003), di seguito descritta.

La valutazione *ex ante* è fondamentale per la diagnosi dei bisogni. In questa fase si analizzano, ad esempio, i profili degli studenti in ingresso (es. dati di immatricolazione o test d'ingresso) e si definiscono gli obiettivi operativi, garantendo che il *design* del programma sia coerente con le necessità del contesto specifico (Leone & Prezsa, 1999).

La valutazione *in itinere* (monitoraggio) rappresenta il "cuore" dinamico del processo. Attraverso l'osservazione costante e l'uso di strumenti come il diario di bordo o brevi questionari di soddisfazione, il monitoraggio consente aggiustamenti tempestivi. Come suggerito da Scriven (1967), questa valutazione

formativa (*formative evaluation*) è essenziale per il miglioramento continuo e per rispondere in tempo reale a eventuali derive progettuali.

La valutazione *ex post* (di impatto), infine, si concentra sulla misurazione dei risultati finali in quanto valutazione sommativa (*summative evaluation*). Essa non analizza solo i dati quantitativi (numero di esami superati, media dei voti), ma esplora lo sviluppo di competenze trasversali (*soft skills*), l'incremento della resilienza accademica e la capacità di auto-orientamento dello studente, temi oggi centrali nella letteratura internazionale sulle transizioni formative (Da Re, 2017).

La complessità degli interventi di orientamento e *tutoring* impone l'adozione di un approccio *mixed methods* (Creswell & Plano Clark, 2011). L'integrazione di strumenti quantitativi e qualitativi garantisce, infatti, la robustezza delle conclusioni attraverso la triangolazione, che permette di validare i dati numerici con la profondità delle narrazioni. Tra gli strumenti quantitativi si privilegiano questionari strutturati su scala Likert, analisi statistica delle carriere, indicatori di *retention* (persistenza negli studi) e analisi dei tassi di superamento degli esami. Tra quelli qualitativi, invece, si possono considerare focus group con i tutor, interviste in profondità con i destinatari, analisi del contenuto dei diari riflessivi e osservazioni sul campo.

La valutazione si pone in questo senso non come un atto calato dall'alto, ma come il risultato di un dialogo tra studenti beneficiari, tutor/orientatori e coordinatori scientifici. Citando il lavoro di Weiss (1998), possiamo affermare che la valutazione è un atto politico e sociale: decidere cosa valutare significa decidere cosa ha valore all'interno dell'istituzione. Questa visione partecipativa è supportata da studi recenti sulla "valutazione democratica" nell'istruzione superiore (Mertens, 2015), che promuovono l'*empowerment* degli attori coinvolti.

La letteratura più recente, come gli studi di van Kessel e altri (2025) o le ricerche di Biasin (2018) sul tutoring universitario in Italia, sottolinea come la valutazione debba oggi misurare anche l'impatto sulla *student agency* e sul senso di appartenenza (*belonging*). Ricerche internazionali condotte da Kahu e Nelson (2018) evidenziano anche che il successo degli studenti è il risultato di un'interazione complessa tra supporto istituzionale e impegno individuale. In questa cornice, la valutazione si pone l'obiettivo di intercettare l'*output* finale, ma non solo, considerando anche e soprattutto la qualità intrinseca del processo di accompagnamento e il benessere percepito.

13.4. La *program evaluation* come cornice per la valutazione dell'orientamento e tutorato

In continuità con quanto finora argomentato, la valutazione delle azioni di orientamento e tutorato può essere efficacemente inquadrata all'interno della prospettiva della *program evaluation*, nella quale il carattere sistematico del processo valutativo rappresenta un elemento fondamentale. La valutazione non consiste in una semplice raccolta occasionale di informazioni: si tratta piuttosto di un *continuum* strutturato e metodologicamente fondato di raccolta, analisi, utilizzo e valorizzazione dei dati di un programma, in relazione a dinamiche eterogenee (processi, attività, caratteristiche, risultati, ecc.). L'obiettivo è quello di formulare giudizi fondati, migliorare l'efficacia degli interventi e supportare i processi decisionali relativi allo sviluppo futuro delle azioni intraprese (Centers for Disease Control and Prevention, 1999; Bezzi, 2021).

Applicare tali principi ai programmi di O/T nell'istruzione superiore implica l'adozione di un approccio sistematico alla valutazione delle azioni di accompagnamento, che ne riconosca la complessità e la pluralità degli attori coinvolti. La valutazione non considera dunque solo singole attività o interventi isolati: essa si configura come un processo strutturato e continuo, orientato alla comprensione e al miglioramento dell'insieme delle pratiche di O/T.

A partire dalle considerazioni emerse dalla letteratura e finora sintetizzate, è stato sviluppato un modello di *assessment* specificamente dedicato alle azioni di orientamento e tutorato in ambito universitario. Ne deriva uno strumento adattabile, in grado di guidare e organizzare i processi valutativi, tenendo conto sia delle peculiarità degli interventi sia della complessità dei contesti istituzionali in cui si collocano.

Tale percorso di ricerca ha condotto alla definizione di un *framework* di valutazione operativo per l'istruzione superiore. Il modello si ispira ai principi della *program evaluation* e ad approcci presenti in letteratura che promuovono una valutazione sistematica, flessibile e olistica dei programmi educativi (ad es.: Kreber *et al.*, 2001; Chalmers & Gardiner, 2015; Office of Planning, Research and Evaluation, 2018; Clerici *et al.*, 2019). Lo studio valorizza l'approccio del FAMT (Framework for the Assessment of Mentoring and Tutoring) (Bonelli, 2024), accogliendone i principi, ma rielaborandone struttura e contenuti in funzione di un *focus* specifico sulle azioni di orientamento e tutorato in ambito universitario.

Il riadattamento del modello si è sviluppato a partire dall'analisi della letteratura di riferimento (si vedano par. 13.1 e 13.2) e dal confronto con le esigenze

operative del progetto PRIN2022PNRR di riferimento. In particolare, il *framework* è stato pensato come uno strumento flessibile e adattabile a diversi contesti istituzionali, pur tenendo conto delle specificità delle università coinvolte nel progetto, in particolare l'Università di Padova e l'Università di Foggia.

Quanto proposto rappresenta uno strumento pensato per accompagnare la valutazione dell'intero ciclo di vita delle azioni di O/T, dalla progettazione fino alla riflessione su processi ed esiti. Esso mira a supportare la definizione delle principali dimensioni della valutazione, aiutando a individuare i livelli di analisi più rilevanti e proponendo poi domande di riflessione utili alla progettazione di tutto il processo valutativo e a orientare la scelta di strumenti e metodologie adeguati.

13.5. Principi e aspetti metodologici del modello di valutazione

Il modello di valutazione proposto si basa su un approccio metodologico volto a coniugare sistematicità, flessibilità, adattabilità e trasferibilità ai diversi contesti dell'*higher education* dove le azioni di orientamento e tutorato vengono progettate e implementate. Per quanto concerne i *principi* che hanno sotteso il modello proposto, è possibile considerare quanto di seguito argomentato (rielaborazione da: Leone & Prezza, 1999; Trincherò, 2004; Mizikaci, 2006; Peersman *et al.*, 2015; Clerici *et al.*, 2019; Bezzi, 2021; Torre, 2022; Bonelli, 2024).

- *Principio 1: ciclicità e dimensione processuale della valutazione.* La valutazione è concepita come processo continuo che accompagna l'intero ciclo di vita di un programma di O/T. Essa si articola in diversi momenti, che consentono di analizzare bisogni e specificità iniziali del progetto e del contesto (*ex ante*), monitorare i processi e supportare eventuali adattamenti (*in itinere*), nonché valutare esiti, efficacia, efficienza e impatto delle azioni realizzate (*ex post*).
- *Principio 2: approccio sistematico.* L'adozione di un approccio sistematico implica la progettazione intenzionale del processo valutativo, con esplicitazione di obiettivi, criteri, strumenti, tempistiche e modalità di raccolta e utilizzo dei dati. La valutazione diventa dunque parte integrante della progettazione delle azioni di O/T, contribuendo a rendere più trasparenti i processi decisionali e a sostenere una riflessione critica sulle pratiche educative.
- *Principio 3: sostenibilità.* La progettazione e implementazione di un processo valutativo richiede una riflessione sulla sua fattibilità, in relazione alle risorse disponibili, agli obiettivi perseguiti e all'utilizzo atteso dei risultati. In assenza di condizioni adeguate, il rischio è quello di attivare pratiche valutative

difficilmente sostenibili o poco utili ai fini del miglioramento, impiegando notevoli energie in un *assessment* che poi non viene valorizzato, aspetto importante da scongiurare.

- *Principio 4: molteplicità di attori e punti di vista.* Le azioni di O/T coinvolgono una pluralità di soggetti, ciascuno portatore di specifici punti di vista, e integrare tali prospettive all'interno della valutazione consente di ottenere una comprensione più articolata dei processi e degli esiti e di migliorare la qualità delle decisioni e delle pratiche educative. A livello metodologico, il modello valorizza il principio della triangolazione, promuovendo l'utilizzo integrato di fonti, strumenti e prospettive diverse per raccogliere e interpretare i dati. Ciò consente di ottenere una lettura più completa e affidabile dei fenomeni di O/T, attraverso l'impiego di metodologie qualitative, quantitative o miste in funzione degli obiettivi della valutazione e delle caratteristiche del contesto.

Accolti in prospettiva dialogica, questi principi costituiscono la base concettuale del *framework* proposto, orientato a supportare la progettazione e la conduzione di processi di valutazione in modo consapevole e trasparente, favorendo al contempo il miglioramento continuo delle pratiche e la produzione di conoscenze nel campo dell'orientamento e del tutorato universitario.

13.6. Struttura e utilizzo operativo del modello

Facendo seguito ai principi metodologici descritti (par. 13.5), è stato sviluppato un modello di valutazione concepito come uno strumento operativo per supportare la progettazione e l'implementazione dei processi di *assessment* delle azioni di orientamento e tutorato nei contesti universitari. Il *framework* è stato strutturato in forma di griglia di analisi, organizzata in modo sistematico per guidare la riflessione sui diversi aspetti del processo valutativo e facilitare la raccolta e la documentazione delle informazioni rilevanti.

La struttura del modello, riadattando e personalizzando l'approccio del FAMT (Bonelli, 2024), si basa sull'identificazione di diversi livelli e dimensioni di valutazione, che permettono di analizzare le azioni di O/T da prospettive differenti. Per ciascun livello, che rappresenta "cosa" voglio valutare, vengono proposte alcune "domande guida", utili a orientare la definizione degli obiettivi della valutazione, la scelta degli attori coinvolti, dei tempi e degli strumenti di raccolta dei dati, nonché a riflettere su cosa accadrà dopo la valutazione stessa. Questo approccio

consente di costruire un percorso valutativo coerente con le finalità del programma e con le caratteristiche del contesto in cui esso viene implementato.

Un elemento preliminare del modello invita a riflettere sulla sostenibilità del processo valutativo prima di avviarlo: vengono considerati aspetti quali le risorse disponibili, le autorizzazioni necessarie, le possibili criticità organizzative e eventuali ostacoli iniziali. Successivamente, il modello guida l'identificazione degli obiettivi della valutazione, la selezione dei focus di analisi e la definizione delle strategie metodologiche (strumenti, tempistiche, attori) più adeguate per raccogliere e interpretare i dati. In Tab. 1 è possibile prendere visione della struttura "base" del *framework* riadattato nello specifico per la valutazione dell'O/T.

Seguendo la struttura proposta (Tab. 1), nella fase *ex ante* la valutazione assume una funzione diagnostica e progettuale, orientata a verificare la qualità e la coerenza del disegno degli interventi. In questa fase, l'analisi dei bisogni degli *stakeholder* e del contesto consente di fondare le azioni su evidenze realistiche, mentre la verifica dell'allineamento progettuale tra obiettivi, attività e destinatari permette di esplicitare la logica degli interventi. In parallelo, la disponibilità di risorse e di sistemi informativi adeguati rappresenta una condizione di fattibilità che incide direttamente sulla sostenibilità e valutabilità del programma.

In itinere la valutazione svolge una funzione formativa e regolativa, in quanto consente di monitorare l'implementazione delle azioni e di coglierne l'andamento in tempo reale. L'attenzione ad aspetti come partecipazione, qualità percepita e realizzazione delle attività permette di individuare eventuali scostamenti rispetto alla progettazione iniziale, offrendo elementi utili per introdurre adattamenti durante lo svolgimento del programma.

Nella fase *ex post*, la valutazione assume una funzione sommativa e riflessiva, finalizzata ad analizzare esiti ed effetti delle azioni di O/T realizzate. L'attenzione si concentra non solo sugli *output* immediati, ma anche sugli impatti in termini di sviluppo di competenze, consapevolezza delle scelte e successo formativo, nonché sul contributo delle iniziative agli obiettivi istituzionali e alla riprogettazione delle azioni future.

Tab. 1. Struttura base del framework.

	6. Cosa accadrà dopo la valutaz.?	5. Come valutare?	4. Chi va coinvolto nella valutaz.?	3. Quando si dovrebbe idealmente valutare e quando effettivamente si valuta?	2. Perché può essere importante lavorare su questo aspetto?	1. Cosa si desidera ottenere con questa valutaz.?	È sostenibile avviare (e mantenere) un processo di valutaz.?
Ex ante							
Qualità della stesura dei progetti di o/t esistenti							
Aderenza ai regolamenti/leggi							
Analisi contestuale							
Caratt. Figure formative							
Caratt. Destinatari							
Aspetti di coord.							
Aspetti di ricerca							
In itinere							
Informazioni sui partecipanti							
Informazioni sulle attività							
Andamento dei processi							
Aspetti di ricerca							
Coord. In itinere							
Disseminaz. in itinere							
Ex post							
Partecipaz. e completam.							
Bilancio processi							
Efficacia							
Impatto							
Efficienza							
Necessità formative del personale							
Trasferibilità							
Aspetti di ricerca							
Dissem. Ex post							
Coord. Ex post							

Operativamente, la griglia è pensata come uno strumento flessibile e adattabile, che può essere utilizzato per pianificare e documentare azioni di valutazione in diverse fasi del ciclo di vita di un programma di O/T. I livelli (colonna “cosa valutare”) possono essere adattati (selezionati, integrati, modificati) in base a cosa si desidera valutare e alle esigenze specifiche. Le riflessioni e le decisioni maturate durante il processo possono essere raccolte in un report strutturato (ad esempio compilando le celle della tabella, ma anche con un portfolio o documento narrativo) che consenta di tenere traccia *in progress* delle scelte effettuate e delle evidenze raccolte nel corso della valutazione.

Concludendo, la griglia proposta rappresenta uno strumento di supporto alla progettazione e alla gestione dei processi valutativi, finalizzato a rendere più espliciti e documentabili i passaggi che conducono alla valutazione delle azioni di O/T, favorendo al contempo la riflessione critica e il miglioramento continuo delle pratiche educative.

13.7. Prospettive, limiti e trasferibilità del *framework*

Il *framework* di valutazione proposto rappresenta un tentativo di strutturare in modo sistematico la riflessione sui processi di *assessment* delle azioni di orientamento e tutorato nei contesti universitari. Il modello proposto intende offrire uno strumento metodologico utile sia per la progettazione che per la documentazione e disseminazione delle pratiche valutative, contribuendo così a rafforzare una cultura della valutazione nell’ambito dei servizi di accompagnamento agli studenti nell’*higher education*. L’adozione di un approccio sistematico alla valutazione può favorire una maggiore consapevolezza delle finalità, dei processi e degli esiti delle azioni di O/T, supportando strategie di miglioramento continuo e una più ampia disseminazione delle esperienze sviluppate nei contesti universitari.

Tra le principali prospettive di sviluppo del *framework* vi è la possibilità di utilizzare il modello come strumento di supporto alla progettazione e valutazione delle azioni di O/T lungo l’intero ciclo di vita dei programmi. La struttura flessibile e non strettamente contestualizzata consente l’adattamento a contesti differenti e di selezionare, di volta in volta, i livelli e le dimensioni di valutazione più rilevanti in relazione agli obiettivi delle iniziative analizzate. Così concepito, il *framework* può contribuire a promuovere una maggiore integrazione tra progettazione, implementazione e valutazione delle pratiche educative, rafforzando il legame tra ricerca e intervento nei contesti universitari.

Accanto a queste potenzialità, è tuttavia necessario considerare alcuni limiti. Innanzitutto, l'implementazione di processi valutativi strutturati richiede risorse, competenze metodologiche, tempi adeguati, professionalità differenti: elementi che non sempre sono pienamente disponibili nei contesti organizzativi in cui operano i servizi di orientamento e tutorato. La complessità delle azioni di *assessment* può infatti rappresentare una criticità operativa, soprattutto quando le attività di valutazione devono essere integrate con altri compiti istituzionali o quando le risorse disponibili risultano limitate. Per questo motivo, il modello proposto non deve essere interpretato come uno schema da applicare integralmente in ogni situazione (non è possibile valutare tutti i livelli contemporaneamente); si tratta piuttosto di uno strumento di supporto che può essere utilizzato in modo selettivo e modulare, in funzione delle esigenze e delle possibilità dei contesti specifici.

In continuità con quanto finora discusso, uno degli aspetti più rilevanti del modello riguarda la sua flessibilità e potenziale trasferibilità. Il *framework* è stato concepito come uno strumento generale di supporto alla valutazione dei programmi di O/T nell'istruzione superiore e, proprio grazie alla sua struttura non legata a uno specifico Ateneo, può essere adattato e utilizzato anche in altri contesti accademici o in iniziative di O/T o di accompagnamento educativo. La possibilità di personalizzare le dimensioni di analisi e le domande guida consente poi di declinare il modello in funzione delle caratteristiche specifiche dei programmi valutati e degli obiettivi che ci si pone.

Ulteriori sviluppi del *framework* potrebbero riguardare sia la sperimentazione del modello in contesti istituzionali diversi, sia l'approfondimento delle modalità di integrazione tra valutazione, progettazione e ricerca nei servizi di orientamento e tutorato. Il modello proposto può rappresentare una base di lavoro per future ricerche e per il confronto tra diverse esperienze di valutazione, contribuendo alla costruzione di pratiche sempre più consapevoli e documentate nel campo dell'orientamento e del tutorato.

Per concludere le riflessioni finora argomentate, la valutazione dei programmi di supporto universitario si configura come un dispositivo di riflessività istituzionale indispensabile. Essa trasforma l'azione educativa in un oggetto di studio rigoroso, garantendo che il tutoring e l'orientamento non restino pratiche isolate o basate sull'estemporaneità, ma diventino componenti strategiche per la promozione dell'equità e del successo formativo. Il modello proposto rappresenta una risposta metodologica solida alla necessità di validare interventi che mirano a ridurre il rischio di abbandono e a favorire una piena cittadinanza accademica nel contesto globale dell'*higher education*.

Bibliografia

- Bezzi, C. (2007). *Il disegno della ricerca valutativa*. FrancoAngeli.
- Bezzi, C. (2021). *Manuale di ricerca valutativa* (1^a ed.). FrancoAngeli.
- Biasin, C. (2018). Tutoring accademico: Limiti e possibilità del tutorato all'Università. *Formazione, lavoro, persona*, 8(25), 149–157.
- Bonelli, R. (2023). *Strategie di accompagnamento all'apprendimento e all'insegnamento nell'educazione superiore: Dimensioni progettuali e processi di valutazione. Il tutorato formativo dell'Università di Padova e il Mentoring Polito Project del Politecnico di Torino* [Tesi di dottorato, Università degli Studi di Padova].
- Bonelli, R. (2024). *La valutazione delle attività di mentoring e tutoring in università*. Pensa Multimedia.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Rand McNally.
- Centers for Disease Control and Prevention. (1999). Framework for program evaluation in public health. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 48(RR-11), 1–40. <https://www.cdc.gov/mmwr/PDF/rr/rr4811.pdf>.
- Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). *The measurement and evaluation of teaching quality: Some issues and possible solutions*. Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Clerici, R., Giraldo, A., & Meggiolaro, S. (2019). Academic guidance and tutoring: The role of evaluation in higher education services. *Italian Journal of Sociology of Education*, 11(3), 70–91.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Sage.
- Da Re, L. (2017). *Il tutor all'università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Pensa Multimedia.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>.
- Kreber, C., Castleden, H., Erfani, N., & Wright, T. (2001). The development of a framework for evaluating teaching and learning. *Higher Education Research & Development*, 20(3), 285–301.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leone, L., & Prezza, M. (1999). *Costruire e valutare i progetti nel sociale*. FrancoAngeli.
- Martin, M. (Ed.). (2010). *Equity and quality assurance: A marriage of two minds*. UNESCO International Institute for Educational Planning.

- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (4th ed.)*. Sage.
- Mizikaci, F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 14(1), 37–53. <https://doi.org/10.1108/09684880610643601>.
- Office of Planning, Research and Evaluation. (2018). *The program manager's guide to evaluation*. U.S. Department of Health and Human Services.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text (3rd ed.)*. Sage.
- Patton, M. Q. (2012). *Essentials of utilization-focused evaluation*. Sage.
- Peersman, G., Guijt, I., & Pasanen, T. (2015). *Evaluability assessment for impact evaluation: Guidance, checklists and decision support*. ODI Methods Lab.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. E. Stake (Ed.), *Curriculum evaluation* (pp. 39–83). Rand McNally.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage.
- Stame, N. (Ed.). (2007). *Classici della valutazione*. FrancoAngeli.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 31–62). Kluwer Academic Publishers.
- Torre, E. (2022). *Valutare i processi educativi*. Carocci.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.
- van Kessel, G., Ryan, C., Johnson, N., Zariff, R. Z., & Stallman, H. M. (2025). Relationship between university belonging and student outcomes: A systematic review and meta-analysis. *The Australian Education Researcher*, 52(4), 2511–2534.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation: Methods for studying programs and policies (2nd ed.)*. Prentice Hall.

14. Costruire ecosistemi di accompagnamento formativo: principi pedagogici e linee guida per la progettazione e valutazione dell'orientamento e tutorato nell'educazione superiore

di *Lorenza Da Re, Roberta Bonelli e Ottavia Trevisan**

14.1. Introduzione

Il presente capitolo si colloca a conclusione delle riflessioni sviluppate nelle sezioni precedenti e propone una sintesi delle principali evidenze emerse dal percorso di studio e ricerca condotto nell'ambito del progetto PRIN2022PNRR di riferimento. Si intende offrire una riflessione volta a individuare principi pedagogici, suggestioni operative e prospettive di sviluppo per la progettazione, la riprogettazione e la valutazione delle azioni di orientamento educativo e professionale e di tutorato (O/T) nell'educazione superiore.

I capitoli precedenti hanno analizzato, da diverse prospettive teoriche ed empiriche, il ruolo dell'O/T nei percorsi di educazione superiore, evidenziandone la rilevanza per il successo formativo, il contrasto alla dispersione e la promozione di scelte educative e professionali consapevoli. È stata inoltre approfondita la funzione della valutazione come leva per sostenere e riprogettare le pratiche di accompagnamento. A partire da tali evidenze, il presente contributo valorizza gli esiti della ricerca e del confronto scientifico sviluppato nel corso del progetto, traducendoli in indicazioni utili per il miglioramento delle pratiche di O/T negli atenei.

L'obiettivo è elaborare una sintesi interpretativa che metta in luce alcuni elementi chiave per la costruzione di ecosistemi di O/T più efficaci, coerenti e sostenibili. Quanto presentato deriva dall'integrazione tra il dibattito scientifico nazionale e internazionale sui temi dell'orientamento, del tutorato e della valutazione, e le evidenze emerse dalle attività di ricerca del progetto PRIN2022PNRR. Lungi

* Il capitolo è frutto del lavoro di tutte le Autrici. Tuttavia, è possibile attribuire il par. 14.1 a Ottavia Trevisan e i par. 14.2, 14.3 e 14.4 a Lorenza Da Re e Roberta Bonelli.

dal voler offrire proposte prescrittive, il capitolo configura indicazioni operative come principi e buone pratiche di carattere pedagogico e metodologico a supporto dei processi di progettazione e riprogettazione nei contesti di educazione superiore. Le riflessioni proposte intendono così offrire un quadro di riferimento utile sia alla comunità scientifica sia agli attori istituzionali e professionali coinvolti nella progettazione e realizzazione di tali interventi.

14.2. Richiamo al quadro pedagogico di riferimento

Come evidenziato nei capitoli precedenti, l'ingresso all'università e il completamento degli studi rappresentano fasi particolarmente delicate del percorso formativo, con implicazioni accademiche, personali e professionali (Tinto, 2012; Krause & Coates, 2008; Da Re, 2017). Negli ultimi anni, in Italia e a livello internazionale è cresciuta la consapevolezza dell'importanza di sviluppare sistemi strutturati di orientamento educativo e professionale e di tutorato, che siano in grado di accompagnare gli studenti nelle diverse transizioni formative (OECD, 2004; Hori, 2009; European Commission, 2015; Raimondo, 2022). Tali dispositivi risultano fondamentali per favorire il successo accademico, contrastare la dispersione e sostenere percorsi formativi e professionali più consapevoli (Thomas, 2012; Biasi *et al.*, 2017; Kahu & Nelson, 2018).

La complessità e la diversità degli attuali sistemi formativi e lavorativi mettono in discussione la tradizionale funzione dell'orientamento e sollevano la necessità di superare un approccio focalizzato sul supporto alle decisioni immediate di carattere formativo e professionale. I bisogni sociali emergenti chiedono una concezione più globale e olistica, basata sulla capacità delle persone di gestire la propria carriera personale e professionale e sullo sviluppo delle competenze necessarie per la progettazione formativa e professionale e per l'inserimento e lo sviluppo socio-lavorativo (Athanasou & Perera, 2019; Da Re, 2024; Echeverría & Martínez Clares, 2018).

Definire cos'è l'orientamento oggi non è semplice: si tratta di un ambito complesso e ampio, un concetto polisemico, in continua evoluzione, che nel corso degli anni ha visto un fluttuante evolversi nelle definizioni e nelle pratiche, incentivando sempre di più la dimensione interdisciplinare. La letteratura nazionale e internazionale attuale sul tema converge sul fatto che l'orientamento figuri come un bene sociale ed economico, per lo sviluppo professionale e che ridireziona a fenomeni socioeducativi complessi (Brown & Lent, 2020; Dato, 2024). Si sottolinea, inoltre,

come sia «principalmente riferimento alla capacità [del soggetto] di trovare la propria strada, per quanto non tracciata in forma definitiva, assumendosi la responsabilità delle proprie decisioni e delle proprie azioni e con la consapevolezza – che assume anche una forte connotazione etica – della reciprocazione con gli altri e con il più generale contesto di vita» (Guichard, 2006, p. 36).

La prospettiva attuale dell'orientamento educativo e professionale è direzionata verso un orientamento sostenibile (Riva, 2023) per un futuro inclusivo, in chiave di sostenibilità personale, sociale, economica, ambientale e digitale. Si tratta di una visione di orientamento per l'inclusione personale, sociale, formativa e professionale delle persone, come processo continuo e flessibile: si valprizza un approccio di *lifelong, lifewide e lifedeeep learning*, che metta al centro lo studente e abbia come fine l'autorealizzazione di ognuno, per valorizzare le unicità individuali e per favorire il bene comune e la giustizia sociale (Da Re, 2024; Da Re, et al., 2025).

L'orientamento educativo e professionale si configura come un dispositivo fondamentale per favorire l'incontro tra le caratteristiche della persona (obiettivi, bisogni e vincoli) e le opportunità offerte dal contesto (Sultana, 2018; Hooley *et al.*, 2019). Non si tratta però di un intervento neutro o meramente tecnico: esso è da intendersi come un processo profondamente connesso alla formazione dell'individuo, che sostiene lo sviluppo dell'identità, la riflessione su di sé e la capacità di progettazione futura (Savickas, 2013; Guichard, 2009). In una prospettiva pedagogica, esso si caratterizza come un processo continuo e integrato nei percorsi formativi, in grado di accompagnare le diverse fasi delle traiettorie educative e professionali (OECD, 2021; European Commission, 2015). Valorizzando il quadro finora argomentato, l'orientamento può essere inteso come un diritto permanente, volto a sostenere lo sviluppo di competenze decisionali e di pensiero critico, nonché competenze legate all'autoconsapevolezza e alla partecipazione attiva alla vita sociale e professionale (Sultana, 2018; European Commission, 2015).

Per quanto riguarda il tutorato, esso rappresenta uno degli strumenti più rilevanti di accompagnamento nell'educazione superiore. Si configura come una relazione educativa flessibile, che può assumere forme diverse (ad es. individuali o di gruppo, tra pari o con docenti ed esperti, in presenza o online, ecc.) con l'obiettivo di sostenere il percorso formativo degli studenti, facilitandone l'inserimento e la permanenza nel contesto universitario e promuovendone l'autonomia (Colvin & Ashman, 2010; Wheeler & Birtle, 2021). Il tutor svolge una funzione di mediazione e supporto ai processi di apprendimento, contribuendo allo sviluppo dell'*engagement* e del successo accademico (Kahu & Nelson, 2018; Tinto, 2012). Il tutorato assume così una valenza formativa lungo l'intero percorso

di studi, favorendo inclusione, accessibilità, successo ed *empowerment* degli studenti attraverso pratiche di sostegno personalizzato e di mediazione con il contesto universitario (Thomas, 2012; Collings *et al.*, 2014; Wheeler & Birtle, 2021).

Accogliendo quanto finora premesso, orientamento e tutorato non possono essere concepiti come interventi episodici o limitati a specifici momenti decisionali: essi si dovrebbero sviluppare, al contrario, come processi continui di accompagnamento (Hooley *et al.*, 2019; European Commission, 2020). Si collocano all'interno di una prospettiva che riconosce il valore dell'ascolto e del supporto nelle diverse transizioni formative e professionali e nella costruzione progressiva del progetto di vita della persona (OECD, 2021; CEDEFOP, 2020).

Orientamento e tutorato possono essere dunque interpretati come pratiche educative intenzionali e qualificate, in grado di accompagnare lo sviluppo personale, accademico e professionale degli studenti (Da Re, 2017; Hooley *et al.*, 2019; OECD, 2021). Le competenze e le attitudini che si sviluppano attraverso tali esperienze risultano trasversali e rilevanti anche per la costruzione più ampia del proprio progetto di vita (European Commission, 2020; CEDEFOP, 2020).

14.3. Principi pedagogici per la progettazione di azioni di orientamento e tutorato efficaci

Alla luce di queste premesse, il presente capitolo propone una riflessione conclusiva in continuità con le analisi sviluppate nei contributi precedenti. L'obiettivo è offrire una sintesi interpretativa che metta in evidenza alcuni principi pedagogici e metodologici ritenuti particolarmente rilevanti per la progettazione, la riprogettazione e la valutazione delle azioni di orientamento e tutorato nell'educazione superiore.

Le suggestioni presentate non si riferiscono a un approccio/autore in particolare, ma sono state elaborate dal gruppo di ricerca a partire dall'esperienza del progetto PRIN2022PNRR e dal confronto con il dibattito scientifico nazionale e internazionale presentato nei precedenti capitoli (cfr. Annovazzi *et al.*, 2019; Da Re, 2017, 2024; Da Re & Bonelli, 2024; Dato, 2020; De Vincenzo, 2021; Di Vita, 2022; Guglielmini & Batini, 2024; La Marca *et al.*, 2023; Loiodice & Dato, 2017; Margottini, 2023; Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2018; Montanari, 2022; Piazza & Rizzari, 2020; Raimondo, 2022¹). Non intendono configurarsi

¹ Si rimanda ai capitoli precedenti per la discussione teorica completa.

come modelli prescrittivi; si tratta piuttosto di riferimenti utili per lo sviluppo di pratiche educative più consapevoli, efficaci, sostenibili e trasferibili nei contesti universitari.

Centralità dello studente e apprendimento attivo nell'O/T. Le iniziative di O/T dovrebbero porre lo studente (o, più in generale, il destinatario dell'intervento) al centro del proprio processo formativo, favorendone una partecipazione attiva e consapevole. Ciò implica il passaggio da un approccio prevalentemente "trasmissivo" a uno più esperienziale, dialogico e riflessivo, che stimoli il pensiero critico e l'autonomia. Gli studenti sono incoraggiati a riflettere sul proprio percorso, a individuare eventuali difficoltà e a sviluppare strategie per affrontarle in modo progressivamente autonomo, con il supporto e la guida del tutor/orientatore. Questo approccio favorisce un apprendimento più profondo e una maggiore consapevolezza di sé, rendendo gli studenti protagonisti delle proprie scelte.

Accompagnamento formativo ed empowerment. L'orientamento e il tutorato dovrebbero essere intesi come pratiche di accompagnamento educativo finalizzate sicuramente alla condivisione di informazioni, ma non solo: essi sono essenziali anche rispetto allo sviluppo delle competenze e della progettualità personale degli studenti, in ottica formativa e di crescita. Tali azioni mirano infatti a promuovere processi di *empowerment*, sostenendo gli studenti nella gestione attiva del proprio percorso formativo e professionale e rafforzando la loro capacità di compiere scelte consapevoli. Queste strategie contribuiscono, al contempo, allo sviluppo di competenze trasversali fondamentali, quali la capacità di autoapprendimento, il *problem solving*, la gestione dello stress, il lavoro collaborativo, l'ascolto attivo e la comunicazione efficace. Il tutor o l'orientatore assume il ruolo di facilitatore dei processi di apprendimento e di riflessione, accompagnando gli studenti (o altri destinatari) nel collegare il proprio percorso di studi e le opportunità di contesto con le aspirazioni personali e le prospettive professionali. Tale processo favorisce la costruzione di un senso di direzione e di significato rispetto alle proprie scelte, riducendo il rischio di smarrimento o disorientamento durante il percorso universitario. Dal punto di vista metodologico, appare quindi importante affiancare alle tradizionali attività informative anche esperienze di carattere laboratoriale e partecipativo, che consentano agli studenti di confrontarsi con problemi, metodi, pratiche e tensioni proprie dei diversi ambiti disciplinari e professionali. Attraverso tali esperienze, i partecipanti possono vivere in prima persona situazioni formative o professionali simulate, sperimentando un approccio attivo e immersivo che favorisce una comprensione più profonda delle opportunità e delle sfide connesse ai diversi percorsi di studio e di lavoro.

Personalizzazione e approccio inclusivo. Gli studenti presentano *background*, esigenze, risorse e potenzialità differenti; per questo motivo le azioni di O/T dovrebbero essere progettate in modo flessibile e personalizzato, così da rispondere in maniera adeguata alla pluralità dei bisogni educativi presenti nei contesti universitari. L'accompagnamento orientativo e tutoriale non può dunque basarsi su modelli standardizzati o uniformi: è essenziale che vengano riconosciute e valorizzate le traiettorie individuali degli studenti, tenendo conto delle loro caratteristiche personali, dei contesti socio-culturali di provenienza, delle esperienze pregresse e delle diverse modalità di apprendimento.

Un approccio inclusivo implica, inoltre, l'impegno a individuare e rimuovere gli ostacoli (di natura organizzativa, culturale, sociale o didattica) che possono limitare la piena partecipazione ai percorsi formativi. L'orientamento e il tutorato possono contribuire in modo significativo a rendere l'esperienza universitaria più equa e accessibile, sostenendo studenti con differenti bisogni educativi, provenienze socio-economiche o condizioni personali. Accogliendo il quadro finora delineato, la personalizzazione rappresenta un principio pedagogico ampio, che orienta la progettazione complessiva delle azioni di accompagnamento, superando una mera logica di supporto offerto principalmente agli studenti "in difficoltà". Orientamento e tutorato dovrebbero favorire processi di ascolto, dialogo e co-costruzione dei percorsi formativi, sostenendo gli studenti nella riflessione sulle proprie aspirazioni, sui propri interessi e sulle opportunità offerte dal contesto educativo e professionale.

Valorizzazione dell'errore. Un ecosistema di orientamento e tutorato inclusivo riconosce che i percorsi formativi non sono lineari e che errori, ripensamenti e cambi di direzione rappresentano componenti fisiologiche dei processi di apprendimento. L'errore è inteso come occasione di riflessione, regolazione, crescita e riorientamento, superando una logica che lo ha sempre associato all'idea di "fallimento". Orientamento e tutorato possono quindi sostenere gli studenti nella rilettura critica delle difficoltà, promuovendo consapevolezza e capacità di ri-progettazione. Ciò implica la presenza di dispositivi di riorientamento non stigmatizzanti e la costruzione di contesti educativi che sappiano accogliere traiettorie differenziate, contribuendo al contempo a interrogare le condizioni istituzionali che possono generare insuccesso e abbandono, promuovendo una cultura dell'errore.

Strategie di successo accademico e contrasto al drop-out. L'orientamento e il tutorato nell'educazione superiore si configurano come dispositivi strategici per sostenere il successo accademico e contrastare i fenomeni di abbandono.

Quando integrate in modo sistemico e continuo nei percorsi formativi, tali pratiche favoriscono l'*engagement* degli studenti, il senso di appartenenza, la persistenza negli studi e il successo accademico, incidendo positivamente sulla qualità delle traiettorie educative. O/T contribuiscono a ridurre il rischio di dispersione attraverso azioni di supporto mirate e promuovendo consapevolezza, autonomia e capacità di progettazione, elementi centrali per la costruzione di percorsi di studio significativi e sostenibili. La loro efficacia appare inoltre strettamente connessa alla capacità di rispondere alla pluralità dei bisogni degli studenti, attraverso pratiche personalizzate, attente ai bisogni e alle peculiarità individuali e orientate all'*empowerment*.

Pluralità delle modalità organizzative e relazionali. Dal punto di vista metodologico e operativo, O/T possono assumere configurazioni diverse: relazioni uno-a-uno o attività di gruppo, interventi condotti da un singolo professionista o da più figure, *peer support* oppure azione svolta da figure con ruoli differenti. Analogamente, le attività possono essere organizzate secondo calendari programmati, incontri occasionali, servizi su richiesta, così come possono avvenire in presenza o a distanza. In ogni caso, le modalità operative devono essere coerenti con gli obiettivi e con la natura del servizio tutoriale.

Ricerca, collaborazione e comunità di pratica. Lo sviluppo di pratiche efficaci di O/T è favorito dalla presenza di reti di collaborazione e di comunità di pratica tra professionisti del settore. Il confronto scientifico e professionale a livello nazionale e internazionale (ad es. attraverso reti, programmi di ricerca, seminari e attività di formazione, ecc.) contribuisce infatti alla diffusione di conoscenze e alla condivisione di buone pratiche. I programmi di O/T dovrebbero dunque essere progettati all'interno di una rete sinergica che coinvolga università, scuole, territorio, istituzioni e i diversi *stakeholder*, al fine di garantire continuità educativa e coerenza tra i diversi livelli formativi. Tale "collaborazione" consente di costruire percorsi di accompagnamento che non si limitano a momenti isolati di informazione, ma si configurano come processi integrati di supporto alle transizioni educative e professionali.

Necessità di una formazione adeguata delle figure orientative e tutoriali. La complessità dei processi di O/T richiede che le figure professionali coinvolte siano adeguatamente formate. Questo implica sicuramente una preparazione teorica e metodologica solida, ma non soltanto: va valorizzato anche lo sviluppo di competenze (relazionali, etiche, riflessive, ecc.) indispensabili per operare in modo consapevole all'interno di contesti educativi complessi e diversificati. L'esperienza tutoriale/orientativa rappresenta inoltre un contesto di apprendimento

significativo anche per i professionisti stessi, che nel corso della loro attività possono sviluppare competenze organizzative, comunicative e relazionali, nonché abilità di ascolto attivo, empatia e gestione delle dinamiche interpersonali.

Importanza della valutazione come agente di cambiamento e riflessione. La valutazione delle azioni di O/T rappresenta un elemento fondamentale per garantirne efficacia, qualità, trasformazione e sviluppo nel tempo. L'*assessment* costituisce infatti uno strumento essenziale per comprendere i processi attivati, analizzare i risultati ottenuti, orientare eventuali interventi di miglioramento e riprogettare in ottica generativa. Attraverso adeguati processi valutativi è infatti possibile raccogliere evidenze utili per monitorare l'andamento delle attività, individuare punti di forza e criticità e sostenere il miglioramento continuo delle pratiche di orientamento e tutorato. La valutazione consente poi di rendicontare le azioni realizzate, di valorizzare e disseminare le buone pratiche sviluppate nei contesti educativi e di favorire processi di apprendimento organizzativo all'interno delle istituzioni coinvolte. Le pratiche di *assessment* assumono un ruolo strategico per sostenere la qualità e la sostenibilità dei servizi di orientamento e tutorato, contribuendo alla loro progressiva evoluzione e alla diffusione di pratiche sempre più efficaci a supporto dei percorsi formativi degli studenti.

Potenziale trasformativo e non solo compensativo. Orientamento e tutorato non dovrebbero essere ridotti a dispositivi esclusivamente "compensativi", come spesso accade, orientati cioè a colmare "difficoltà individuali" favorendo l'adattamento a un contesto dato. Piuttosto, è importante considerarli anche come leve per interrogare e trasformare i contesti educativi stessi. Le criticità degli studenti sono lette come possibili indicatori di limiti sistemici legati alle pratiche didattiche, valutative e organizzative, superando una concezione legata primariamente a lacune "personali". L'O/T assume così una funzione duplice, di accompagnamento degli studenti nei loro percorsi e di attivazione di processi di riflessività istituzionale, contribuendo al contempo al miglioramento delle pratiche e delle culture accademiche. Ciò implica un riposizionamento di tali dispositivi all'interno di una visione più ampia, in cui essi diventano parte integrante dei processi di innovazione e promozione di ambienti di apprendimento più equi, inclusivi e consapevoli. 14.4. Conclusioni e prospettive future per l'orientamento e il tutorato nell'educazione superiore, in ottica di miglioramento, *empowerment* e contrasto al drop-out

Le "linee guida" per l'orientamento educativo e professionale e per il tutorato universitario qui discusse convergono verso una visione integrata, continua, sostenibile e sistemica dell'accompagnamento degli studenti lungo l'intero

percorso formativo. Accogliendo quanto discusso, orientamento e tutorato vengono valorizzati come componenti strutturali dei sistemi educativi, in grado di sostenere gli studenti dalle scelte iniziali fino alle transizioni verso il mondo del lavoro, scongiurando un approccio “episodico”. Lo studente è così riconosciuto come soggetto attivo del proprio percorso, da accompagnare attraverso pratiche orientate all’inclusione, alla personalizzazione e allo sviluppo dell’autonomia.

I principi teorici e metodologici discussi trovano traduzione in pratiche educative che richiedono un impegno istituzionale esplicito e politiche che sostengano in modo strutturale le azioni di orientamento e tutorato. In un contesto in cui il contrasto alla dispersione e la promozione del successo formativo rappresentano obiettivi strategici, tali dispositivi assumono un ruolo centrale nel favorire percorsi di studio più equi, consapevoli e sostenibili.

Emerge la necessità di promuovere, al contempo, processi continui di riprogettazione, alimentati dall’esperienza, dal confronto con il dibattito scientifico e da pratiche valutative sistematiche. La valutazione si configura così come risorsa di miglioramento e apprendimento organizzativo, a sostegno della riflessività istituzionale e del progressivo affinamento delle strategie di intervento.

Negli ultimi anni, gli investimenti e le iniziative promosse a livello istituzionale e territoriale hanno contribuito a rafforzare lo sviluppo di sistemi di O/T sempre più strutturati ed efficaci. Tuttavia, una lettura prevalentemente funzionalista continua a interpretarli come strumenti di adattamento degli studenti a un sistema dato, attribuendo le difficoltà principalmente a carenze individuali. Questo approccio rischia di oscurare le condizioni strutturali che producono disuguaglianze, limitando il potenziale trasformativo di tali pratiche.

Una prospettiva orientata alla giustizia educativa invita invece a considerare orientamento e tutorato come dispositivi capaci di interrogare criticamente i contesti accademici e di contribuire al loro ripensamento. Essi possono essere collocati, in questa chiave, lungo un *continuum* tra funzioni compensative e trasformative: da strumenti di supporto all’adattamento degli studenti a leve per attivare processi di riflessività istituzionale e di cambiamento delle pratiche educative. Questa tensione apre interrogativi pedagogicamente rilevanti rispetto alle condizioni necessarie affinché tali dispositivi possano incidere realmente sui contesti: dalla disponibilità di risorse e riconoscimento istituzionale, alla capacità di integrazione nei processi di progettazione didattica e nelle politiche educative più ampie.

Premesso ciò, i principi e le indicazioni proposte nel capitolo intendono configurarsi come riferimenti trasferibili e adattabili a contesti differenti dell’educazione superiore e, più in generale, ad altri ambiti formativi e professionali, non

come modelli rigidi. Ciò che abbiamo definito come “linee guida” sono da intendersi come raccomandazioni di senso nate dagli studi e dalle ricerche promosse dal PRIN2022PNRR oggetto di questo volume e dall’analisi della letteratura pedagogica nazionale e internazionale di settore. La loro efficacia risiede proprio nella possibilità di essere reinterpretati in relazione alle specificità organizzative, culturali e territoriali, favorendo processi di innovazione situata.

La disseminazione di tali strategie di accompagnamento assume quindi un ruolo strategico: la condivisione di esperienze, la costruzione di comunità di pratica e il dialogo tra ricerca e intervento possono contribuire a diffondere approcci più consapevoli e riflessivi all’orientamento e al tutorato. Il coinvolgimento di una pluralità di attori (docenti, tutor, orientatori, decisori istituzionali e professionisti dell’educazione, ecc.) risulta fondamentale per sostenere processi di cambiamento che travalicano i singoli contesti e si configurano come patrimonio condiviso.

Interrogare orientamento e tutorato nei termini proposti dal presente progetto PRIN2022PNRR significa, per concludere, riconoscere il ruolo nel sostenere il successo accademico e contrastare il drop-out, nonché nel contribuire alla costruzione di contesti formativi più equi, inclusivi e riflessivi. Investire in queste pratiche significa investire nella qualità dei sistemi educativi, nel diritto allo studio e nello sviluppo di percorsi di vita e di lavoro più equi e sostenibili. Un’università capace di accompagnare i propri studenti lungo l’intero percorso formativo realizza pienamente la propria missione educativa e sociale, contribuendo alla costruzione di una società più inclusiva e orientata all’apprendimento permanente e volta a favorire il bene comune.

Bibliografia

- Annovazzi, C., Camussi, E., Meneghetti, D., Olivieri Stiozzi, S., & Zuccoli, F. (2019). Orientamento e peer tutoring: Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l’avvio del percorso universitario. *Formazione, lavoro, persona*, 8(25), 201–209.
- Athanasou, J. A., & Perera, H. N. (Eds.). (2019). *International handbook of career guidance* (2nd ed.). Springer.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (Eds.). (2020). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (3rd ed.). Wiley.
- CEDEFOP. (2020). *Vocational education and training in Europe 1995–2035: Scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Publications Office of the European Union.

- Collings, R., Swanson, V., & Watkins, R. (2014). The impact of peer mentoring on levels of student well-being, integration and retention. *Higher Education*, 68(6), 927–942. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9752-y>.
- Colvin, J. W., & Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121–134. <https://doi.org/10.1080/13611261003678879>.
- Da Re, L. (2017). *Il tutor all'università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Pensa Multimedia.
- Da Re, L. (2024). Orientamento educativo e professionale: Prospettive e visioni pedagogiche. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & P. Malavasi (Eds.), *Dare la parola: Professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani* (pp. 28–35). Pensa Multimedia.
- Da Re, L., & Bonelli, R. (2024). Una buona pratica pedagogica per l'orientamento: PNRR e orientamento attivo nella transizione scuola-università nell'a.a. 2023–24 all'Università di Padova. *MeTis – Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 14(2), 413–432. <https://doi.org/10.30557/MT00300>.
- Da Re, L., Echeverría, B., & Martínez Clares, P. (2025). Orientamento educativo e professionale: Prospettive internazionali e il caso italiano. *Nuova Secondaria*, 6(XLII), 225–241.
- Dato, D. (2020). Crisi, emergenza, orientamento: La sfida del possibile. In D. Dato, S. Cardone, & F. Mansolillo (Eds.), *E-guidance: Percorsi online di orientamento formativo di gruppo per studenti universitari*. Progedit.
- Dato, D. (2024). L'orientamento “difficile”: Il ruolo delle istituzioni tra futuro e comunità di senso. In L. Da Re (Ed.), *Orientamento educativo e professionale: Teorie, pratiche e ricerche* (pp. 67–88). Pensa Multimedia.
- De Vincenzo, C. (2021). Il ruolo dell'orientamento universitario in itinere per la prevenzione del drop-out e la promozione del successo formativo: Una rassegna di studi empirici recenti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 23, 219–236. <https://doi.org/10.7358/ecps-2021-023-devi>.
- Di Vita, A. (2022). *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills*. Pensa Multimedia.
- Echeverría Samanes, B., & Martínez Clares, P. (2018). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4–34. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.831>.
- European Commission. (2015). *European lifelong guidance policy network (ELGPN): Guidelines for policies and systems development for lifelong guidance*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2020). *Achieving the European Education Area by 2025*. Publications Office of the European Union.
- Guglielmini, G., & Batini, F. (Eds.). (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Il Mulino.

- Guichard, J. (2006). L'orientamento nella società della conoscenza. In A. Grimaldi, K. Keiri Becherelli, & S. Ferrari (Eds.), *Orientare l'orientamento* (p. 36). Isfol.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 251–258. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.004>.
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2019). *Career guidance for emancipation: Reclaiming justice for the multitude*. Routledge.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>.
- Krause, K.-L., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university: The role of student experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493–505. <https://doi.org/10.1080/02602930701698892>.
- La Marca, A., Martino, F., & Falzone, Y. (2023). Attività di orientamento all'università: L'impatto delle buone pratiche. *Q-times Webmagazine*, 1(1), 271–283.
- Loidice, 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* (pp. 76–117). Armando Editore.
- Margottini, M. (2023). Guiding and being guided. A critical reading of the “Guidelines for Guidance”. *Pedagogia Oggi*, 21(2), 201–206.
- Martínez Clares, P., & Echeverría Samanes, B. (2018). Tutorato universitario. *Studium Educationis*, 19(1), 33–51.
- Montanari, M. (2022). L'orientamento universitario come processo formativo inclusivo. *Studium Educationis*, 2, 120–128. <https://doi.org/10.7346/SE-022022-12>.
- OECD. (2004). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*. OECD Publishing.
- OECD. (2021). *Career guidance for adults in a changing world of work*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9a94bfad-en>.
- Piazza, R., & Rizzari, S. (2020). L'orientamento formativo come antidoto alla dispersione universitaria: Un percorso di studio guidato per il rafforzamento delle abilità di autoregolazione degli studenti. *Annali della Facoltà di Scienze della Formazione Università di Catania*, 19, 47–65. <https://doi.org/10.15169/unict-asdf.19.2020.4>.
- Raimondo, E. M. (2022). Il ruolo pedagogico dell'auto-orientamento nel progetto di vita: Formare (al)le competenze decisionali. In A. Di Vita (Ed.), *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills*. Pensa Multimedia.
- Riva, M. G. (2023). Per un orientamento pedagogico e sostenibile. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, & I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, orientamento, lavoro* (pp. 40–44). Pensa Multimedia.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling* (2nd ed., pp. 147–183). Wiley.

- Sultana, R. G. (2018). Precarity, austerity and the social contract in a liquid world: Career guidance mediating the citizen and the state. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10775-017-9345-3>.
- Thomas, L. (2012). *Building student engagement and belonging in higher education at a time of change: Final report from the What Works? Student Retention & Success programme*. Paul Hamlyn Foundation.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.
- Wheeler, L., & Birtle, J. (2021). A systematic review of the impact of peer mentoring in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 45(9), 1219–1236. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1813262>.

Gli Autori

Lorenza Da Re, Principal Investigator del PRIN2022PNRR “Evaluation strategies to contrast university drop-out through empowerment and to design educational and career guidance practices”. È professoressa associata di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell’Università di Padova. I suoi studi vertono su tematiche relative all’Orientamento educativo e professionale e al tutorato, alla dispersione scolastica e universitaria, al ritiro sociale, alla metodologia della ricerca in ambito educativo, allo sviluppo di *soft skills* e alla *leadership* educativa. È docente di Leadership nelle organizzazioni educative e di Soft skills per la professione. Tra le sue pubblicazioni: L. Da Re (2017), *Il tutor all’Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti* (Pensa MultiMedia, Premio SIPED 2019). L. Da Re (2024) (Ed.), *Orientamento educativo e professionale: teorie, pratiche e ricerche* (Pensa MultiMedia); L. Da Re & L. Perulli (2025) (Eds.), *Il ritiro sociale in adolescenza, attualità e prospettive* (FrancoAngeli, Premio MeTis 2025).

Pilar Martínez Clares è professoressa ordinaria presso il “Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación” dell’Università di Murcia, con una solida esperienza nell’ambito dell’orientamento educativo e professionale, della formazione professionale, del tutorato, delle competenze professionali e dell’inserimento socio-lavorativo. Ha coordinato il Master interuniversitario in Orientamento e Intermediazione lavorativa ed è stata Editor associato della *Revista de Investigación Educativa*. Dirige il gruppo di ricerca E074-09 COFIE e coordina un gruppo di innovazione didattica finalizzato al miglioramento della formazione universitaria. La sua attività di ricerca riguarda

l'orientamento lungo tutto l'arco della vita, lo sviluppo delle competenze, il tutorato, l'occupazione, la transizione tra istruzione e lavoro e l'inserimento professionale. Vanta un'ampia produzione scientifica disponibile nel Portale della ricerca dell'Università di Murcia (<https://portalinvestigacion.um.es/investigadores/333310/detalle>). Il suo percorso combina *leadership* accademica, produzione scientifica di qualità, impegno nell'innovazione didattica e un contributo significativo allo sviluppo dell'orientamento educativo e professionale, sia in senso ampio sia nella ricerca applicata.

Maria Grazia Riva è professoressa ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Milano-Bicocca, dove insegna Pedagogia della relazione educativa al corso di laurea in Scienze dell'educazione e Consulenza clinica nella formazione al corso di laurea magistrale in Scienze pedagogiche. È membro del Collegio docenti del Dottorato di "Educazione nella società contemporanea". Attualmente è Vice-Presidente della SIPED – Società Italiana di Pedagogia. Ha svolto numerosi incarichi istituzionali nella sede universitaria e a livello nazionale. I suoi interessi di ricerca riguardano l'orientamento, la consulenza pedagogica, l'educazione alle relazioni, la trasmissione transgenerazionale della pedagogia nera e della violenza di genere. Al suo attivo ha numerose pubblicazioni, volumi, contributi e articoli.

Massimiliano Badino è professore associato di Logica e filosofia della scienza presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona. In precedenza, è stato *post-doc research fellow* al Max Planck Institute for the History of Science (Berlino) e *MSCA fellow* all'Università Autonoma di Barcellona e al MIT. Durante il sessennio 2019-2025 è stato referente del rettore per l'Orientamento e l'Inclusione. I suoi interessi di ricerca si concentrano sulla storia e filosofia della fisica moderna e sulle questioni epistemologiche ed etiche dell'intelligenza artificiale.

Daniela Dato è professoressa ordinaria di pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia dove insegna pedagogia del lavoro, pedagogia dell'orientamento e pedagogia generale. È altresì Delegata all'orientamento di Ateneo e responsabile scientifica del Centro di bilancio delle competenze e orientamento alla carriera nonché del *Career development Center* di Ateneo. È socia della SIPED e della SIPEGES all'interno delle quali coordina gruppi dedicati alla pedagogia del lavoro. È altresì componente della commissione

Cruì orientamento. Tra i suoi interessi di studio si ricordano i temi dell'orientamento, delle competenze trasversali e del benessere nelle organizzazioni.

Roberta Bonelli è dottoressa di ricerca (PhD) in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione ed è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università degli Studi di Padova. I suoi interessi di ricerca riguardano le strategie di supporto al successo formativo in ambito universitario, in particolare le attività di orientamento, tutorato e mentoring, temi su cui ha sviluppato numerose pubblicazioni. La sua attenzione si concentra poi sulle dinamiche valutative e di assessment connesse a tali dispositivi di supporto ai percorsi formativi.

Miriam Bassi è ricercatrice di Pedagogia generale e sociale (PAED-01/A) presso l'Università di Foggia e PhD in Cultura, Educazione, Comunicazione. È autrice di pubblicazioni scientifiche sul tema della pedagogia del lavoro e dell'orientamento. Ha insegnato Laboratorio di tecnologie didattiche e insegna pedagogia della riflessività e dello sviluppo professionale. Coordinatrice, insieme a Giuseppe Annacontini e ad Anna Paola Paiano, del Gruppo di Ricerca della Società italiana di Pedagogia Generale e Sociale (SIPeGeS) "Pedagogia e Future studies" e membro del gruppo Società Italiana di Pedagogia (SIPED) "Pedagogia del lavoro. Competenze e formazione per lo sviluppo umano e la transizione digitale ed ecologica". È componente del comitato scientifico della startup "Bene futuro" di Pesaro e del "Centro di bilancio di competenze e orientamento alla carriera" dell'Università di Foggia.

Angelica Bonin ha conseguito un dottorato di ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione dell'Università degli Studi di Padova (Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata). I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'orientamento educativo e professionale e il *peer tutoring*. Inoltre, tra i temi approfonditi vi sono anche quello delle competenze trasversali e del metodo di studio. Negli ultimi anni si sta occupando anche di pedagogia medica e di processi valutativi.

Claudia Franceschini è dottoranda in Scienze Statistiche presso l'Università degli Studi di Padova. Il suo lavoro di studio e ricerca mira a colmare il divario tra teoria e applicazioni nei settori della statistica sociale e medica. La sua attività di ricerca si focalizza sull'utilizzo di modelli di sopravvivenza per l'analisi del

percorso accademico e dell'abbandono universitario, e sull'esplorazione dell'integrazione tra i modelli ad equazioni strutturali e tecniche di *causal discovery* per la ricerca epidemiologica.

Cristina Zaggia è Professoressa Associata presso il Dipartimento FISPPA dell'Università degli Studi di Padova, dove fa ricerca e insegna negli ambiti della “Valutazione della qualità sostenibile”, della “Valutazione e certificazione della qualità e delle competenze” e del Bilancio e Portfolio di Competenze.

Cristina Romano è pedagoga e docente di materie letterarie nella scuola secondaria di secondo grado. Ha conseguito un dottorato di ricerca in “Cultura, educazione e comunicazione” e collabora stabilmente come consulente di orientamento senior con il Centro di Bilancio di competenze e Orientamento alla carriera dell'Università di Foggia.

Massimo Bilancia è professore associato di seconda fascia per il settore scientifico-disciplinare STAT-01/A (STATISTICA) presso l'università degli Studi di Bari Aldo Moro. I suoi interessi scientifici vertono sui metodi computazionali per l'inferenza Bayesiana, con le relative applicazioni alla medicina di precisione.

Barbara Cafarelli è professoressa ordinaria di Statistica presso il Dipartimento di Medicina clinica e sperimentale dell'Università di Foggia. Ha conseguito il Dottorato di Ricerca in Statistica. Ha maturato una vasta esperienza nella *governance* accademica come Delegata del Rettore alla Didattica, componente del Senato Accademico, della Commissione Didattica della CRUI e referente di ateneo per AlmaLaurea. Svolge attività di ricerca nell'ambito del *data mining*, *text mining*, *big data*, modelli spaziali, modelli spazio-temporali, modelli a variabili latenti per la *customer satisfaction*, valutazione della qualità del sistema universitario, *machine learning*, *statistical learning*, reti neurali e *deep learning*. Ha partecipato a progetti di ricerca internazionali e nazionali ed è autrice di numerose pubblicazioni su riviste scientifiche internazionali. È stata titolare di numerosi insegnamenti, tra cui Analisi dei dati e data mining, Statistica, Customer satisfaction analysis e Data analysis in corsi di laurea triennale e magistrale. È componente della Società Italiana di Statistica.

Andrea Nigri, Associate Investigator del PRIN2022PNRR “Evaluation strategies to contrast university drop-out through empowerment and to design

educational and career guidance practices”. È professore associato di Statistica presso il Dipartimento di Scienze Sociali dell’Università di Foggia. Si occupa dello sviluppo e del miglioramento della metodologia statistica nell’ambito delle scienze sociali. Ha un profilo interdisciplinare, con una formazione in Statistica e nelle sue applicazioni conseguita attraverso un dottorato di ricerca presso il Dipartimento di Statistica della Sapienza Università di Roma e attraverso la European Doctoral School of Demography, un programma di formazione dottorale paneuropeo svolto presso il Max Planck Institute for Demographic Research e l’Università della Danimarca Meridionale, che gli ha fornito un’ampia preparazione con particolare attenzione alle applicazioni nelle scienze sociali. È stato *honorary visiting fellow* presso la Business School della Macquarie University in Australia; *visiting scholar* presso il Max Planck Institute for Demographic Research, presso l’Interdisciplinary Centre on Population Dynamics dell’Università della Danimarca Meridionale e presso il Department of Clinical Epidemiology dell’Università di Aarhus in Danimarca.

Angela Maria D’Uggento è professore associato di Statistica Sociale presso il Dipartimento di Economia e Finanza dell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Ha conseguito il Dottorato di Ricerca in Statistica e svolge attività di ricerca nell’ambito dello sviluppo e dell’applicazione di modelli statistici avanzati e tecniche di *machine learning* per l’analisi di fenomeni complessi in ambito socio-economico e sanitario. I suoi studi includono l’utilizzo di reti neurali e modelli predittivi per la valutazione delle performance accademiche, dei comportamenti di salute e dell’impatto di fattori ambientali e climatici sugli individui. Ha partecipato a progetti di ricerca nazionali e internazionali ed è autrice di numerose pubblicazioni su riviste scientifiche internazionali, tra cui *Big Data Research, Quality & Quantity, Social Indicators Research, PLOS ONE* e *Clinical & Experimental Allergy*. È Associate Editor dell’*Italian Journal of Applied Statistics* e membro dell’Editorial Board dell’*American Journal of Theoretical and Applied Statistics*.

Anna Giraldo è professore associato di Statistica Economica al Dipartimento di Scienze Statistiche dell’Università di Padova. Dottore di ricerca in statistica applicata, si occupa da diversi anni dello studio delle carriere universitarie e delle determinanti del successo e insuccesso universitario. Altri temi di ricerca sono la valutazione d’impatto, lo studio del mercato del lavoro e delle dinamiche

familiari. Insegna “Inferenza Casuale” alla laurea magistrale in Scienze Statistiche e alla laurea magistrale in Local Development.

Silvia Meggiolaro è professoressa associata di Statistica Sociale presso il Dipartimento di Scienze Statistiche dell’Università di Padova. Ha partecipato a numerosi progetti di ricerca nazionali e internazionali su temi diversificati. Fra i suoi interessi di ricerca vi è lo studio delle determinanti del successo e dell’insuccesso universitario in ottica longitudinale e dell’efficacia di interventi di orientamento e tutorato. Si è occupata, inoltre, dell’analisi dell’effetto dell’instabilità familiare sul benessere e sulle condizioni di vita dei figli e, in generale, dell’analisi dei comportamenti legati alla transizione allo stato adulto. Su questi temi ha presentato interventi in numerosi convegni nazionali e internazionali e pubblicato articoli su riviste scientifiche di alto livello. È stata ed è attualmente titolare di insegnamenti di Statistica Sociale all’interno di corsi di laurea triennale presso l’Università di Padova.

Debora Aquario è professoressa associata nell’ambito della Didattica e della Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell’Università degli Studi di Padova. I suoi interessi di ricerca riguardano gli approcci valutativi basati sulla collaborazione e orientati alla promozione dell’accessibilità in una prospettiva di giustizia sociale. Insegna in Corsi di studio rivolti a educatori e psicologi ed è coinvolta nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti curricolari e specializzati per le attività di sostegno, così come nella progettazione e valutazione di interventi orientati all’inclusione in collaborazione con professionisti di alcune realtà del territorio che si occupano di disabilità.

Federica Pasqual è dottoressa in Scienze Pedagogiche, dell’Educazione e della Formazione presso l’Università degli Studi di Padova. È insegnante di sostegno di scuola primaria da oltre dieci anni. Negli ultimi anni coordina attività di progettazione educativa, formazione e supervisione di équipe educative nei servizi educativi all’infanzia (fascia 0-6) nelle province di Venezia, Treviso e Pordenone. I suoi principali ambiti di ricerca riguardano i temi della Valutazione e della Didattica Inclusiva.

Emilia Restiglian è professoressa associata di Pedagogia Sperimentale presso l’Università di Padova. È coordinatrice del corso di laurea magistrale in Scienze

della Formazione Primaria e docente nel Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione. La sua ricerca comprende la valutazione e la qualità nell'infanzia e nella scuola, la documentazione, il sistema integrato 0-6 anni e l'educazione alternativa. Questi temi sono anche oggetto di attività formativa e istituzionale di terza missione e public engagement. Ha svolto attività di insegnamento e ricerca presso l'Università di Lipsia ed è stata visiting scientist presso la Freie Universität di Berlino. Ha svolto docenza Erasmus+/KA1 in Spagna, Repubblica Ceca, Regno Unito e Romania. È co-direttrice della rivista internazionale *Excellence and Innovation in Teaching and Learning. Research and Practices* e revisore per riviste accademiche nazionali e internazionali.

Ottavia Trevisan è ricercatrice (RTT) presso l'Università degli Studi di Padova. Ha conseguito il dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione, concentrando la sua attività di ricerca sulla formazione degli insegnanti, sul *pedagogical reasoning* e sull'integrazione delle tecnologie educative nei paesi europei. Nel corso della sua carriera accademica, è stata co-autrice di oltre 26 pubblicazioni, collaborando con studiosi provenienti da diversi paesi al fine di esplorare come i futuri insegnanti possano essere meglio preparati a integrare le tecnologie digitali nelle loro pratiche didattiche. Le sue attività di ricerca includono collaborazioni internazionali in progetti con Stati Uniti, Europa e Australia, spesso valorizzate in presentazioni in conferenze internazionali in tutto il mondo.

Traiettorie di Pedagogia Sperimentale. Ricerca empirica per l'inclusione
diretta da A. Fornasari

Ultimi volumi pubblicati:

ALBERTO FORNASARI, MATTEO CONTE, *Formare per il domani*. Competenze, occupabilità e nuove frontiere del mercato del lavoro.

GIUSEPPINA RITA JOSE MANGIONE, GIUSEPPINA CANNELLA, STEFANIA CHIPA, *La Scuola Diffusa*. Innovazione pedagogica tra sperimentazione e scalabilità.

MATTEO CONTE, *Come fiori di cristallo*. Uno studio sul fenomeno Neet nel territorio pugliese.

FRANCESCO PAOLO ROMEO, *Allearsi*. Quadro concettuale, ricerche e pratiche sulla relazione scuola-famiglia e territorio (disponibile anche in e-book).

GIUSI ANTONIA TOTO (a cura di), *Verso l'Meta*. Riflessioni psicopedagogiche su nuovi ambienti di apprendimento.

GIUSI ANTONIA TOTO, SEBASTIANO VALERIO (a cura di), *Evoluzioni di hackathon*. L'esperienza del Wellbeethon.

ALESSIA SCARINCI, *Metodi e strategie didattiche innovative per l'educazione ambientale*.

MICHELE BALDASSARRE, FRANCESCO FORLIANO (a cura di), *Imparare a valutare nella scuola primaria*. Strumenti, teorie, pratiche.

BARBARA DE SERIO, GIUSI ANTONIA TOTO (a cura di), *Media ed emozioni*. Una sfida per l'apprendimento.

ALBERTO FORNASARI, *La Banca del Tempo*. Reti, relazioni, esperienze di comunità nell'Ateneo barese.

Open Access

diretta da A. Fornasari

SERGIO BELLANTONIO, ANGELO BASTA, *Pensarsi Docenti*. Il Team-Based learning per la progettazione didattica.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195757

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195757

Orientamento educativo e professionale e tutorato rappresentano risorse strategiche, nell'educazione superiore, per contrastare l'abbandono universitario e sostenere il successo accademico. Accompagnano gli studenti nelle transizioni e nei processi di scelta, favoriscono la permanenza nei percorsi universitari e promuovono condizioni più eque di partecipazione alla vita accademica. Per la loro complessità, richiedono letture multidimensionali e strumenti capaci di integrare prospettive pedagogiche, statistiche, istituzionali, progettuali e valutative.

Il volume raccoglie i contributi sviluppati nell'ambito di un progetto PRIN2022PNRR (coord. Lorenza Da Re), che ha visto la collaborazione delle Università di Padova e di Foggia. A partire dalla letteratura nazionale e internazionale e dalle esperienze dei due Atenei, il libro propone riflessioni teoriche, evidenze empiriche e strumenti operativi per progettare, ripensare e valutare le azioni di orientamento e tutorato.

La prima sezione offre una cornice epistemologica e istituzionale su orientamento e tutorato, con contributi nazionali e internazionali su teorie, politiche e pratiche nel contesto italiano ed europeo. La seconda presenta processi ed esiti delle ricerche condotte: pratiche sviluppate negli Atenei coinvolti, bisogni degli studenti nella transizione post-diploma e durante il percorso universitario, analisi sul drop-out, culture valutative e proposte per progettare e valutare orientamento e tutorato. L'opera, seguendo un approccio multidisciplinare pedagogico-statistico, legge tali strategie come dispositivi continui, relazionali e trasformativi, in grado di sostenere autonomia, consapevolezza, appartenenza e progettualità.

Il libro offre i contributi di D. Aquario, M. Badino, M. Bassi, M. Bilancia, R. Bonelli, A. Bonin, B. Cafarelli, L. Da Re, D. Dato, A. M. D'Uggen-
to, C. Franceschini, A. Giraldo, P. Martínez-Clares, S. Meggiolaro, A. Nigri, F. Pasqual, E. Restiglian, M. G. Riva, C. Romano, O. Trevisan e C. Zaggia.

Lorenza Da Re è professoressa associata di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova. I suoi studi vertono su tematiche relative all'Orientamento educativo e professionale e al tutorato, alla dispersione scolastica e universitaria, al ritiro sociale, alla metodologia della ricerca in ambito educativo, allo sviluppo di soft skills e alla leadership educativa.