

Renata Clerici, Lorenza Da Re,
Anna Giraldo, Silvia Meggiolaro

La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari

Il processo, la soddisfazione, l'efficacia

Prefazione di Luciano Galliani



università

Didattica, Valutazione, Professionalità docente

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



Università

Didattica, Valutazione, Professionalità docente

University: Teaching, Assessment and Professional Development

Direzione/Editors

Ettore Felisatti, Pierpaolo Limone, Anna Serbati

Comitato Scientifico/Scientific Committee

Marco Abate, *Università di Pisa*

Luciano Barboni, *Università di Camerino*

Pablo Beneitone, *University of Deusto, Spain*

Giovanni Bonciuti, *Università di Cagliari*

Joellen Coryell, *Texas State University, USA*

John Dirkx, *Michigan State University, USA*

Alison Farrell, *Maynooth University, Ireland*

Jorge Jaime dos Santos Fringe, *University Eduardo Mondlane, Mozambique*

Luciano Galliani, *Università di Padova*

Pierpaolo Limone, *Università di Foggia*

Bianca Maria Lombardo, *Università di Catania*

Antonella Lotti, *Università di Genova*

Pietro Lucisano, *Università di Roma La Sapienza*

Umberto Margiotta, *Università di Venezia*

Luìgina Mortari, *Università di Verona*

David Nicol, *University of Strathclyde, United Kingdom*

Loredana Perla, *Università di Bari*

Roberta Piazza, *Università di Catania*

Liisa Postareff, *University of Turku, Finland*

Maria Ranieri, *Università di Firenze*

Mary Deane Sorcinelli, *University of Massachusetts Amherst, USA*

Anita Tabacco, *Politecnico di Torino*

Roberto Trinchero, *Università di Torino*

Viviana Vinci, *Università Mediterranea di Reggio Calabria*

Robert Wagenaar, *University of Groningen, The Netherlands*

Miguel Angel Zabalza Beraza, *Università di Santiago de Compostela, Espana*

Vincenzo Zara, *Università del Salento*

All published books are double-blind peer reviewed.

The Scientific Committee is responsible of reviewing processes.

Scopo e obiettivi

Gli sviluppi della cultura, della scienza e dell'economia impongono alle istituzioni accademiche il compito di creare ambienti di apprendimento sempre più in linea con traguardi di eccellenza ed efficacia nei livelli di qualità della formazione erogata, favorendo le condizioni massime di accesso all'istruzione superiore. L'innovazione concreta di sistemi, strutture e pratiche nel campo della didattica è oggi imprescindibile e richiede un'alleanza forte fra istituzioni, società scientifiche e comunità professionali nel predisporre programmi, attività di ricerca e sperimentazioni capaci di rendere visibile e perseguibile la direzione del cambiamento auspicato. Docenti, studenti, personale tecnico-amministrativo e *stakeholders* si trovano sempre più coinvolti in un "governo sociale" dell'azione didattica e del servizio formativo in cui si modulano valori, culture e pratiche per insegnare. Così, l'efficacia di un insegnamento colloca in posizione centrale lo studente e il suo apprendimento in un dialogo tra aspetti disciplinari, pedagogici, metodologici e tecnologici fondati su un'integrazione flessibile delle prospettive nazionali e internazionali della ricerca, della didattica, dell'organizzazione e della *governance*.

Nella nuova *vision* e *mission* di Organismi sovranazionali, Stati e Istituzioni accademiche viene ribadito l'impegno delle Università nel promuovere e supportare iniziative e politiche di formazione in un *continuous professional development* per professori e professoresse e ad esplorare vie per un riconoscimento migliore della didattica innovativa e di alta qualità nelle carriere universitarie. Si afferma l'urgenza di investimenti su più versanti per un'azione pianificata e mirata, tesa a promuovere, sostenere e valutare lo sviluppo di una elevata professionalità dei docenti in un quadro di miglioramento costante di modelli e assetti della didattica e della formazione nel terzo millennio.

Anche nel contesto italiano, in un quadro di piena apertura alla ricerca nel campo della formazione e dell'istruzione superiore, si profila sempre più l'urgenza di affrontare tematiche riguardanti l'innovazione e la qualità della didattica, i processi di *assessment* e valutazione, il "good teaching", i nuovi modelli di insegnamento *apprendimento*, la qualificazione dei docenti e il riconoscimento delle competenze possedute. Le valide esperienze in atto a livello locale o di sistema necessitano di essere adeguatamente valorizzate, formalizzate e divulgate, affinché possano diventare patrimonio comune di riflessione, elaborazione e ricerca per delineare una "via italiana" alla preparazione della docenza universitaria in grado di inserirsi pienamente nel ricco dibattito internazionale. Su questa linea, la collana ospita volumi italiani e internazionali che affrontano gli argomenti da un punto di vista teorico, metodologico ed empirico, con riferimento ad esperienze e ricerche condotte sul campo; essa beneficia di un Comitato Scientifico e di referaggio costituito da accreditati esperti nazionali e internazionali sulle tematiche di sviluppo della professionalità docente, dell'innovazione della didattica e della qualificazione della formazione universitaria.

Renata Clerici, Lorenza Da Re,
Anna Giraldo, Silvia Meggiolaro

La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari

Il processo, la soddisfazione, l'efficacia

Prefazione di Luciano Galliani

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Publicazione effettuata con Fondi di ricerca MIUR ex-60% presso il Dipartimento di Scienze Statistiche dell'Università degli Studi di Padova.

Isbn open access: 9788891785312

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia* (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

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

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

Indice

Prefazione , di <i>Luciano Galliani</i>	»	9
Introduzione	»	13
1. Il tutorato formativo e i contesti della sperimentazione	»	17
1.1. Dalla <i>tutoria formativa de carrera</i> al tutorato formativo	»	17
1.2. Il progetto di ricerca e i contesti della sperimentazione	»	22
1.3. Le caratteristiche degli studenti dei corsi di laurea coinvolti	»	26
1.3.1. Dati di fonte amministrativa	»	27
1.3.2. Dati del Questionario Matricole	»	32
1.3.2.1. Status socio-culturale	»	33
1.3.2.2. Lavoro	»	35
1.3.2.3. Pendolarismo	»	37
1.3.2.4. Informazioni e motivazioni	»	38
1.3.2.5. Intenzioni di frequenza e di studio	»	43
1.3.2.6. Aspettative sull'andamento degli studi	»	45
1.3.2.7. Proseguimento degli studi	»	46
1.3.2.8. Futuro professionale	»	47
2. Il disegno valutativo	»	50
2.1. Introduzione	»	50
2.2. Gli attori	»	50
2.3. Strumenti e procedure	»	52
2.3.1. <i>Delphi panel</i>	»	52

2.3.2. <i>Focus group</i>	»	55
2.3.3. Questionari	»	56
2.3.4. Indagini <i>Cawi</i>	»	58
3. La propensione degli studenti a partecipare	»	63
3.1. Caratteristiche dei partecipanti	»	63
3.1.1. Caratteristiche da dati di fonte amministrativa	»	64
3.1.2. Caratteristiche da dati del Questionario Matri- cole	»	69
3.2. Fattori che influiscono sulla partecipazione	»	73
4. La valutazione multi-prospettica del processo e della soddisfazione	»	78
4.1. Introduzione	»	78
4.2. I tutor docenti	»	78
4.3. I tutor studenti	»	84
4.3.1. I questionari <i>pre</i> e <i>post</i> : caratteristiche, aspetta- tive, esiti	»	84
4.3.2. Il <i>focus group</i> : le dimensioni del TF secondo i tutor studenti	»	92
4.4. I Servizi dell'Ateneo	»	95
4.5. Gli studenti	»	98
4.5.1. Le indagini <i>Cawi</i> : nuovi elementi per caratte- rizzare i contesti della sperimentazione	»	98
4.5.2. L'approccio auto-regolato verso lo studio	»	104
4.5.3. I partecipanti	»	107
4.5.4. Miglioramento percepito e soddisfazione	»	111
4.5.5. Il profilo di chi ha partecipato regolarmente al programma	»	115
5. La valutazione dell'efficacia	»	117
5.1. Gli indicatori	»	117
5.2. Il metodo	»	120
5.2.1. Approccio controfattuale	»	121
5.2.2. Disegno quasi-sperimentale	»	123
5.2.3. <i>Propensity score matching</i>	»	124
5.3. I risultati della sperimentazione	»	125
5.4. Considerazioni sulla validità esterna	»	129

Bibliografia	»	131
Ringraziamenti	»	137
Le Autrici	»	139
Attribuzioni	»	140

Prefazione

di *Luciano Galliani**

Nel 2017 secondo l'indagine di Alma Laurea nei 74 Atenei consorziati è migliorata la situazione per cui i laureati in corso sono stati il 51,1% (50,8 triennali; 58,6 biennali; 39,1 ciclo unico) e i fuoricorso con 4 o più anni sono ancora il 9,8%. L'università italiana continua così ad avere da decenni un primato negativo a livello internazionale: secondo l'OCSE ancora nel 2016 il 40% degli iscritti abbandonava il ciclo di studi contro una media tra il 21% e il 28% dei Paesi dell'Europa occidentale.

Questi dati non erano molto diversi quando al Convegno nazionale organizzato dal MIUR e dalla CRUI all'Università di Camerino nel febbraio 2007 su “Università Italiana Università Europea. La convergenza dei percorsi formativi da Bologna 1999 a Londra 2007”, fui invitato – come presidente della Conferenza nazionale dei Presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione – a tenere una relazione alla presenza del Ministro Mussi, dal titolo “*Progettare e gestire nuove forme della didattica in una Università cambiata*”. Argomentavo allora che “i risultati contraddittori della riforma universitaria degli ordinamenti erano dovuti anche al *ritardo culturale della didattica* nel sostenere le due innovazioni che il ridisegno dei percorsi di laurea triennali e magistrali voleva perseguire:

a. la costruzione curricolare non solo di conoscenze di base, ma anche di competenze culturali e professionali mirate all'occupabilità, come condizione per l'integrazione sociale e lavorativa dei laureati;

b. il passaggio di centralità dall'insegnamento dei professori all'apprendimento degli studenti, per ridurre la dispersione (abbandoni e allungamenti dei percorsi di studio) con uno spreco intellettuale, prima che economico, nell'università di massa”.

* Professore emerito di Pedagogia sperimentale.

Era allora “un *ritardo culturale* sia nella componente *progettuale-organizzativa* dei curricula di studio sostenibili e spendibili, sia nella sua seconda componente *comunicativo-valutativa* di strategie di individualizzazione dell’insegnamento e di personalizzazione dell’apprendimento”. Nel primo caso si è sicuramente operato con successo negli anni soprattutto per l’intervento dell’ANVUR, che attraverso il sistema AVA (*Autovalutazione, Valutazione periodica, Accredimento*) ha contribuito a migliorare la qualità della didattica negli Atenei, attraverso procedure interne di progettazione, gestione, autovalutazione e miglioramento delle attività formative, con il rischio però di una “razionalizzazione burocratica” affidata ai soli responsabili dei corsi di laurea.

Per colmare questo ritardo a livello nazionale sul secondo versante, intendendo la didattica come “organizzazione sistemica delle azioni formative”, abbiamo dato vita nell’area pedagogica – era il 1993 – alla *SIRD-Società Italiana Ricerca Didattica*, che oggi conta oltre 150 soci che hanno prodotto da allora centinaia di studi e ricerche applicate, anche attraverso numerosi PRIN. Nell’Ateneo di Padova, con il Dipartimento di Scienze dell’Educazione abbiamo promosso nel 1996 la *Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria* che in otto edizioni, fino a quella del 2010 da me coordinata (*Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei*), ha anticipato e stimolato attraverso il confronto internazionale le innovazioni nei metodi di insegnamento e di valutazione dei risultati di apprendimento.

Eppure la disattenzione verso le difficoltà, i ritardi, il rifiuto nei confronti del “manifestarsi” dei saperi accademici agli studenti e l’uso monocolore delle forme di comunicazione didattica, enfatizzata sugli aspetti verbalistico-nozionistici delle singole discipline, hanno portato a “massimizzare la lezione” minimizzando nel contempo altre forme di mediazione cognitiva come l’*esercitazione* anche multimediale, il *seminario*, il *laboratorio*, l’*osservazione sul campo*, il *tirocinio*. Allo stesso modo si è “massimizzato l’esame finale” minimizzando al contempo le “forme intermedie di controllo docimologico” come la *valutazione diagnostica-orientativa* iniziale e la *valutazione formativa* in itinere, finalizzata al recupero e soprattutto all’*autovalutazione* degli studenti (*self assessment, peer assessment e portfolio*).

Occorre essere consapevoli che la questione è complessa perché riguarda, da un lato, il problema epistemologico della ricerca scientifica e del frazionamento dei saperi in discipline coerenti con i diversi gradi dell’istruzione scolastica e universitaria, e dall’altro il problema psico-pedagogico della relazione tra processi di insegnamento e processi di apprendimento. La ricer-

ca didattica, utilizzando metodi misti *qualitativo-ermeneutici e quantitativo-sperimentali*, ha dimostrato che si possono stimolare con diverse modalità/paradigmi di insegnamento (*informazionista, interazionista, costruttivista*) corrispondenti apprendimenti significativi (*per ricezione, per scoperta, per cooperazione*). In tutti e tre i casi di utilizzo consapevole delle diverse metodologie di insegnamento servono in primo luogo *interventi formativi specifici sui docenti* perché possano consapevolmente rinnovare la loro didattica e in secondo luogo una *corrispondente correzione dei servizi* di supporto didattico, logistico e tecnologico.

Per risolvere questa questione – scrivevo in quel contributo di 11 anni fa – non basta una visione funzionalista delle risorse (aule, laboratori, alloggi, mense, servizi culturali e sportivi, tecnologie informatiche e telematiche) proprie dei campus, rari o costosi nei nostri Atenei, in cui intrecciare lo studio con l'esperienza di vita comunitaria. Innovare la didattica universitaria richiede un impegno strategico su tre fronti:

- una visione pedagogica dei servizi di supporto (orientamento, tutorato, Erasmus, tirocinio e stage, *job placement*) per integrarli nel percorso curricolare degli studenti e una espansione della professionalità docente *oltre l'aula* verso pratiche di *counseling* didattico, orientativo ed educativo;
- una utilizzazione formativa “monitorale” degli studenti e dei giovani dottori di ricerca come *tutor* dei loro colleghi più giovani di 1° e 2° ciclo (che fu sperimentata e finanziata dal Ministero nel 2007 con Progetti di Ateneo per il recupero dei cosiddetti “fuoricorso”, applicato con successo anche a Scienze della Formazione di Padova);
- una preparazione psico-pedagogica specifica del personale tecnico-amministrativo che gestisce a livello di Ateneo e di Dipartimento i servizi di supporto alla didattica.

Terminavo quel contributo ricordando come le *attività di orientamento* – che assieme a Renata Clerici ed altri 12 colleghi e ricercatori valutammo nelle scuole, nei CFP e nelle Province di tutta la Regione Veneto con il Progetto ProValOr – a partire dagli interventi nelle scuole secondarie debbono accompagnare in modo particolare gli studenti con problemi e bisogni specifici (studenti lavoratori, lavoratori adulti studenti, studenti con esperienze formative pregresse, studenti con *bisogni educativi speciali*).

Dal lavoro di allora a Padova, favorito dalla mia delega rettorale alla “Valutazione della didattica e all’accreditamento dei corsi di studio” si sono avviate e poi consolidate due aree di ricerca originali nel panorama italiano. Una prima denominata PRODID, coordinata da Ettore Felisatti, che dalla valutazione della didattica universitaria ha portato ad azione sistema-

tiche di “Preparazione alla professionalità docente e Innovazione della didattica universitaria”, ed oggi ad un modello italiano di formazione dei docenti universitari applicato anche in altri Atenei. Non possiamo però ancora affermare che l’insegnamento universitario in Italia sia diventato *Scholarship of Teaching and Learning*, per cui le pratiche didattiche siano rese pubbliche per essere studiate e riconosciute anche ai fini della carriera dei docenti.

La seconda area di ricerca è quella che si è costituita in questi ultimi anni attorno alla tematica del tutorato formativo, poco studiato anche se praticato negli Atenei italiani, che per la prima volta, dopo lavori precedenti in particolare di Lorenza Da Re, presenta in Italia una ricerca valutativa, coordinata da Renata Clerici, sull’applicazione del tutorato formativo *in otto corsi di laurea* dell’Università di Padova.

Devo segnalare innanzitutto con piacere che la ricerca ha utilizzato in modo magistrale nel disegno valutativo, negli strumenti e nelle procedure un *approccio* non solo *mixed and multiple method*, con triangolazione ed integrazione di strumenti qualitativi-quantitativi, ma anche multi-interdisciplinare con integrazione di competenze pedagogiche, sociali, scientifiche nel gruppo dei ricercatori.

I risultati della sperimentazione confermano che “azioni ed interventi sinergici di *tutoring* (docenti universitari) e di *peer tutoring* (studenti debitamente formati) si sono rivelati come strumenti efficaci per l’*empowerment* degli studenti universitari, per il loro successo accademico e, di conseguenza, per contrastare e prevenire i fenomeni di dispersione”. A queste azioni di accompagnamento si sono utilmente aggiunti interventi di *service tutoring* mirati all’informazione e all’orientamento per un corretto utilizzo della vasta *rete di servizi* che l’Ateneo di Padova offre agli studenti.

Oltre all’evidenza di *validità interna* all’Università di Padova è ragionevole pensare – ed è ciò che auguro agli autori – che il *modello di tutorato formativo* adottato con successo, possa ambire anche ad una *validità esterna*, soprattutto se negli Atenei italiani si vorranno seriamente aggredire gli abbandoni degli studenti nel primo anno e il fenomeno dei cosiddetti fuoricorso, non imputando le colpe solo alle giovani matricole impreparate o agli studenti-lavoratori.

Introduzione

di Renata Clerici

Il testo si propone di documentare, in maniera completa e approfondita, il modello valutativo implementato allo scopo di monitorare i processi e verificare i risultati e l'efficacia del *programma di tutorato formativo* (TF), realizzato all'Università di Padova nell'anno accademico 2016/17 nell'ambito di un *Progetto di ricerca di Ateneo*¹, offerto a livello sperimentale ai nuovi iscritti di alcuni corsi universitari appartenenti a differenti ambiti scientifico-didattici.

Il modello adottato integra due dei principali paradigmi della valutazione (Galliani, 1998; Galliani e Notti, 2014; Stame, 2001): quello positivista che suppone l'esistenza di una relazione probabilistico-causale tra le azioni di un programma e i risultati da esso prodotti, e quello costruttivista-sociale che considera l'interazione tra esperienze, strumenti culturali di chi apprende, contesti, e forme di negoziazione sociale in vista di un giudizio condiviso.

Il programma oggetto di valutazione consta di una serie di attività (Da Re, Álvarez Pérez e Clerici, 2016) intese a prevenire il *drop-out* e favorire l'*empowerment* degli studenti universitari, in particolare dei nuovi iscritti ai percorsi accademici di primo livello, attraverso lo sviluppo di alcune competenze trasversali ritenute rilevanti nelle fasi di transizione e adattamento (*incorporation*) a un nuovo contesto educativo (Tinto 1988). Esso si ispira originariamente al modello spagnolo di *tutoria formativa de carrera* (Álvarez Pérez, 2002), che, a seguito di una serie di sperimentazioni avviate nell'a.a. 2014/15 (Da Re, 2017; Da Re, Clerici e Álvarez Pérez, 2017), è venuto ad assumere una fisionomia specifica e contestualizzata grazie a un lavoro di progressivo adattamento alla realtà italiana, concentrandosi sulle criticità del passaggio dalla scuola secondaria all'università.

¹ PRAT2015-CPDA157974, "Tutorato formativo: un modello di tutoring integrato per l'*empowerment* degli studenti universitari", Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA).

In questa prospettiva il TF trova perfetta sintonia con gli approcci classici ai temi della *student retention* e alle strategie proposte, ma ancora in divenire, tese a favorire la *persistence in the academic careers* (Tinto 2006).

Gran parte del buon esito di una carriera universitaria dipende dalla capacità di reperire informazioni ed elaborare strategie per adattarsi ai cambiamenti e affrontare nuovi tipi di situazioni e di relazioni. Nelle fasi di transizione e di adattamento al mondo universitario gioca tuttavia un ruolo cruciale, insieme alla motivazione e alla consapevolezza circa le proprie capacità, la chiarezza circa gli obiettivi personali e professionali che si vogliono raggiungere.

Il programma proposto integra diversi piani di azione tutoriale (tra pari, con il docente e dei servizi) e si caratterizza in particolare per una visione assolutamente originale del ruolo orientativo-educativo svolto dal docente universitario. Se la normativa (L. 341/1990, art. 13) e la riflessione pedagogica hanno infatti da tempo assegnato questo ruolo tutoriale anche al docente universitario, l'attuazione di questi orientamenti è nei fatti scarsamente praticata. Eppure, l'innovazione della didattica universitaria passa anche attraverso una nuova visione dei servizi di supporto (tra cui tutorato e orientamento) che devono essere strutturalmente integrati "nel percorso curricolare degli studenti [...] e nell'azione formativa dei docenti, con espansione della loro professionalità oltre l'aula verso pratiche di *counseling* educativo e didattico" (Galliani, 2017: 69).

Il volume si apre con la presentazione dei paradigmi che hanno ispirato, attraverso un costante e consapevole processo di adattamento ai contesti di attivazione, il *programma di tutorato formativo* per i nuovi iscritti ai corsi di laurea triennali dell'Università di Padova. Esamina i contesti accademici in cui il programma è stato proposto, e analizza, sfruttando opportunamente le fonti informative disponibili, le principali caratteristiche degli iscritti ai corsi di studio in cui si è attuata la sperimentazione.

Il secondo capitolo presenta l'articolazione del disegno valutativo del programma di TF, che ha integrato in un approccio processuale (Guba e Lincoln 1989), metodi, tecniche e strumenti quali-quantitativi, focalizzando per ciascuno degli attori coinvolti (matricole, tutor studenti, tutor docenti e servizi) gli aspetti preminenti.

Il capitolo seguente analizza le caratteristiche dei partecipanti al programma sperimentale, considerando sia aspetti oggettivi forniti dagli archivi amministrativi di Ateneo, che aspetti soggettivi rilevati mediante un questionario compilato dalla quasi generalità dei nuovi iscritti. Dal confronto tra caratteristiche, opinioni, propensioni, motivazioni di partecipanti e non

partecipanti, realizzato attraverso modelli statistici idonei, vengono messi in luce i fattori maggiormente influenti sulla scelta di aderire al tutorato formativo.

Il quarto capitolo presenta i risultati relativi ai processi partecipativi e alla soddisfazione dei vari attori, dai destinatari principali cioè gli studenti, ai tutor docenti, tutor studenti e servizi coinvolti nelle diverse attività previste dal programma. Per ciascun attore vengono messe in campo tecniche e strumenti valutativi idonei (*survey pre e post* per gli studenti, *focus group* per i tutor studenti e i tutor docenti, *Delphi panel* per i tutor docenti e i referenti dei servizi).

Da ultimo, nel capitolo quinto, si affronta il non banale problema della valutazione dell'efficacia del programma di TF sulle carriere degli studenti, rispetto al duplice obiettivo che questo si propone, ovvero la riduzione della dispersione e il miglioramento delle performance accademiche. Dopo la selezione degli indicatori di efficacia che rendono operativi i concetti di interesse, indicatori disponibili per tutti gli studenti delle coorti coinvolte nella sperimentazione (partecipanti e non), viene illustrato il metodo utilizzato per la valutazione dell'efficacia, cioè il confronto a coppie (partecipanti-non partecipanti). Partecipanti e non partecipanti vengono abbinati sulla base delle loro caratteristiche mediante *propensity score matching*. Il confronto degli indicatori scelti nei due gruppi così formati consente di ottenere una stima dell'efficacia del TF.

I risultati complessivamente molto soddisfacenti, pur con varie coloriture rispetto ai corsi di studio coinvolti, suggeriscono di affidare il *programma di tutorato formativo* a una platea più ampia di sperimentatori e valutatori. L'eterogeneità dei contesti di sperimentazione e la grande varietà degli attori coinvolti permettono infatti di confidare nella possibilità che il programma qui valutato presenti ottime *chances* di successo anche al di fuori dello specifico campo di sperimentazione (validità esterna), previa una accurata analisi e un conseguente opportuno adattamento alle differenti realtà di applicazione.

1. Il tutorato formativo e i contesti della sperimentazione

di Lorenza Da Re, Renata Clerici e Silvia Meggiolaro

1.1. Dalla *tutoria formativa de carrera* al tutorato formativo

La complessità della società in cui viviamo ci pone di fronte a numerose sfide educative. Un momento storico definito da Martínez Clares e Echeverría Samanes (2018) come *l'era del flusso continuo* (Thomas e Seely Brown, 2009), insita alla *modernità liquida* (Bauman, 2003), che tanto ha bisogno di fare riferimento al *paradosso delle elezioni* (Schwartz, 2004), per non naufragare nell'ambiente volatile, incerto, complesso e ambiguo (*volatility, uncertainty, complexity and ambiguity - VUCA*) del XXI secolo.

Una delle più difficili sfide educative con la quale le università italiane si devono confrontare è quella di contrastare l'insuccesso formativo e l'abbandono degli studi. Al giorno d'oggi sono sempre più gli studenti che accedono all'università rispetto al passato, condizione che Zabalza (2002) definisce come *massificazione degli studi*, per mettere l'accento sui cambiamenti sociali dell'assetto universitario. Se ieri l'università era beneficio solamente di una *élite*, oggi accedere all'università è diventata un'opportunità per molti, compreso chi dispone di un bagaglio socio-culturale medio-basso, e potenzialmente più a rischio in termini di insuccesso accademico.

In Italia, il livello di dispersione universitaria è particolarmente elevato, soprattutto nel primo anno degli studi. Come sottolineano Buralassi, Biasi, Capobianco e Moretti (2016: 106): “la quota di studenti i quali conseguono il titolo entro la durata legale del corso di laurea si colloca poco al di sopra del 30% degli iscritti, a fronte di un valore medio europeo attestato a circa il 40% (ANVUR, 2014; OCSE, 2014). Per l'abbandono, invece, le rilevazioni statistiche indicano un livello di mancato completamento del ciclo degli studi che per l'Italia si aggira intorno al 40% degli iscritti mentre nei

paesi dell'Europa occidentale oscilla tra il 21% e il 28% (OCSE, 2013; Quinn, 2013)".

La letteratura in materia di abbandono universitario è molto ricca di categorizzazioni e schemi interpretativi, progettati per proporre azioni preventive e correttive coerenti ed efficaci. Un'analisi esaustiva di questa letteratura è stata condotta in precedenti lavori del gruppo di ricerca di Padova impegnato nello studio dell'abbandono, del ritardo nelle carriere universitarie, e della performance accademica (Clerici, Giraldo e Meggiolaro, 2015; Da Re, 2016, 2017; Da Re e Clerici, 2017; Da Re e Zago, 2011; Meggiolaro, Giraldo e Clerici, 2017; Zago, Giraldo e Clerici, 2014). Molti degli Autori analizzati¹ riferiscono dell'influenza dei fattori individuali (caratteristiche degli studenti) e contestuali (caratteristiche dell'ambiente e dell'organizzazione accademica). Tra i primi troviamo le caratteristiche socio-demografiche (sesso, gruppo etnico, residenza, età all'immatricolazione); variabili socio-culturali (famiglia di origine, condizioni economiche, situazione professionale, origine sociale); caratteristiche psicologiche (autostima, ottimismo, auto-efficacia, autoregolazione, motivazione, capacità di superare gli ostacoli); fattori psico-pedagogici relativi allo studio (difficoltà di apprendimento, numero di ore dedicate allo studio); fattori legati all'orientamento (scelta del percorso, orientamento pre-universitario); fattori legati al percorso pre-universitario (fallimenti, tipo e voto di diploma); rendimento scolastico. Nella seconda categoria troviamo gli aspetti relativi al corso di laurea (vicinanza tra l'università e la residenza dello studente, frequenza alle lezioni, area scientifico-didattica di riferimento, dimensioni del corso); le variabili relative all'organizzazione universitaria e all'integrazione nell'ambiente universitario; la discrepanza tra aspettative e opportunità di lavoro reali; aspetti relativi ai servizi offerti dall'università e dal corso di laurea, dalla conoscenza e dall'uso degli stessi, dalle scarse condizioni organizzative; soddisfazione per il percorso scelto; fattori legati all'insegnamento e all'apprendimento (relazione e caratteristiche degli insegnanti, metodologie, supporto personalizzato agli studenti, relazione con le discipline e particolari difficoltà di determinati esami).

Una possibile chiave interpretativa dell'insuccesso formativo all'università (De Beni, 2002; Smith e Naylor, 2001) è rappresentata dalla difficoltà dello studente di coniugare la gestione autonoma dello studio con i problemi che derivano dall'integrazione nella struttura universitaria (Arcuri, Paggini, e Zago, 2002; Chickering e Gamson, 1987). L'incapacità di organizza-

¹ Per approfondimenti si vedano i lavori precedenti del gruppo di ricerca, in cui è disponibile una ricognizione più completa della letteratura.

re impegni e tempi, o di adattare il metodo di studio, sono tra le principali fonti di stress emotivo in entrata all'università. Recenti studi (Zago, Giraldo e Clerici, 2014) mostrano, inoltre, che altri indicatori di rischio sono rappresentati dalla formazione ricevuta nella scuola superiore (provenienza da istituti tecnici, basso voto di maturità, carriera scolastica irregolare) e da carenza di interventi di orientamento o dei servizi di supporto attivati nella transizione dalle superiori all'università. La conoscenza di tali fattori consente di agire in forme preventive e di intervenire sui soggetti potenzialmente più in difficoltà.

Tra tutte ricordiamo la teoria di Tinto (2006) relativa alla *student retention*, letteralmente la “conservazione”, il “mantenimento” del percorso di studio intrapreso. La questione della *student retention* emerse come questione di interesse nell'*Higher Education* circa 60 anni fa, quando però si pensava che tutto dipendesse dalle attitudini, competenze e motivazione dello studente. Le cose cambiarono attorno agli anni '70, quando presero piede le teorie relative al ruolo del contesto anche nel percorso accademico (tra tutti ricordiamo gli studi di Spady, 1970). È focale in questo approccio il concetto di integrazione al nuovo contesto durante il primo anno degli studi, il più critico nella transizione dalla scuola secondaria all'università (Astin, 1977; Pascarella e Terrenzini, 1980). Secondo Tinto, lo studente decide di abbandonare gli studi come prodotto di un processo di misconoscimento dell'assetto valoriale rispetto alle proprie aspettative e in relazione con il nuovo contesto formativo. È qui che introduce il concetto di *persistence*, ossia lo sforzo e l'impegno di fronte alla difficoltà, in opposizione al fallimento: è una caratteristica chiave del successo accademico, in quanto aspetto trainante, correlato alla motivazione e alla *self-efficacy*, che porta lo studente a raggiungere i propri obiettivi.

Un costrutto simile esiste anche nella letteratura in lingua spagnola, e può essere riconosciuto nel concetto di “*demora de la recompensa*” (Carducci, 2009), intesa come la capacità di resistere alla tentazione della ricompensa immediata per una ricompensa successiva, ossia, in ambito accademico, la possibilità dello studente di procrastinare una ricompensa futura (a lungo termine la laurea o a breve termine l'esito positivo di un esame).

Quello che è cruciale e che emerge chiaramente nelle teorie di Tinto, ma anche più in generale nella letteratura internazionale, è che ciò che fa la differenza nel processo di integrazione a un nuovo contesto e che porta al successo formativo è il “coinvolgimento” (*involvement*) degli studenti, o meglio, il loro “impegno” (inglese: *engagement*; spagnolo: *compromiso formativo*) rispetto al percorso intrapreso (Tinto, 2001; Upcraft, Gardner e Barefoot, 2005): tanto più lo studente sarà parte attiva del processo di transi-

zione (in termini di ricerca attiva delle informazioni, di integrazione nel nuovo gruppo di pari, di pianificazione del proprio percorso di studio, di adattamento del proprio metodo di studio al nuovo assetto, ecc.) tanto più avrà la possibilità di riuscire nel percorso formativo.

Orientamento e tutorato, applicati in ambito universitario (Álvarez Pérez, 2002, 2005; Barrows, 1988; Goodlad, 1979; Topping, 1997; Torre, 2006; Toscano e Monescillo, 2010), rivestono un importante ruolo per quanto riguarda l'integrazione e l'accompagnamento degli studenti nel nuovo contesto universitario. Entrambi si propongono di prevenire e contrastare l'abbandono e il rallentamento degli studi universitari e di aiutare gli studenti ad attuare scelte consapevoli, sostenendoli in eventuali fasi critiche del percorso di studio e di vita (Da Re e Zago, 2014).

Riprendendo la definizione di orientamento del Consiglio d'Europa del 21/11/2008, esso viene presentato come “un insieme di attività che mette in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della vita di identificare le proprie capacità, competenze, interessi; prendere decisioni consapevoli in materia di istruzione, formazione, occupazione; gestire i propri percorsi personali di vita nelle situazioni di apprendimento, di lavoro e in qualunque altro contesto in cui tali capacità e competenze vengono acquisite e/o sviluppate”².

Per quanto concerne il tutorato, la Legge 341 del 1990 (*Riforma degli ordinamenti didattici universitari*) prevede che in ciascuna università si provveda a istituirlo, intendendo per tutorato tutte quelle “azioni per gli studenti atte a offrire una serie di attività e di servizi finalizzati a orientare e ad assistere gli studenti, a renderli attivamente partecipi del processo formativo e a rimuovere gli ostacoli a una proficua frequenza dei corsi universitari”³.

Concentrandoci sulle azioni di tutorato, oggetto della sperimentazione di cui si sta trattando, come evidenziano Álvarez Pérez e González (2008), l'azione tutoriale ha influenza diretta sulla qualità della didattica da più punti di vista: per il miglioramento della soddisfazione degli studenti, per la riduzione del tasso di abbandono e del rallentamento degli studi, per la promozione di strumenti che possono favorire il futuro inserimento lavorativo. Possiamo sintetizzare in tre categorie le principali finalità epistemologiche del tutorato (Da Re, 2017): (i) azione per il miglioramento della qualità della didattica e dell'apprendimento universitario; (ii) *fil rouge* della didattica universitaria e come contenuto trasversale dell'insegnamento; (iii)

² <http://www.isfol.it/sistema-documentale/banche-dati/normative/archivio/18383>.

³ Per approfondimenti si rimanda a Da Re e Zago (2014).

azione per contrastare il *drop-out* e per potenziare il rendimento accademico.

Con l'attuazione di azioni di tutorato non solo si assiste a un miglioramento della qualità della didattica come conseguenza del potenziamento del processo di apprendimento-insegnamento degli studenti, ma anche a un miglioramento del passaggio di informazioni e, di conseguenza, anche alla migliore organizzazione del percorso accademico e professionale degli studenti.

L'adottare modelli di tutorato all'università non comporta solo un diretto miglioramento della didattica, ma come sottolineano Garcia *et al.* (2005) consente anche un cambiamento più profondo, correlato al nuovo modello della Convergenza Europea, che vede *in primis* un cambiamento del ruolo del docente universitario, che non dovrà più occuparsi solo dell'aspetto di didattica diretta svolta nei propri insegnamenti, ma si occuperà anche dello sviluppo olistico degli studenti, per quanto riguarda gli aspetti personali, sociali e professionali. Il tutorato è uno spazio fuori dall'aula che riporta contenuti, significati e teorie che si affrontano nelle diverse materie universitarie. Secondo quest'ottica il tutorato può essere interpretato come uno spazio formativo che ottimizza tutti i *white space* dell'apprendimento accademico e della didattica universitaria. Questo non significa che nello spazio di apprendimento del tutorato si possa fare qualsiasi tipo di attività, bensì che nel tempo del tutorato potranno essere affrontati tutti i bisogni di carattere didattico, personale, accademico e professionale degli studenti, con la particolarità della personalizzazione a seconda del percorso di studio.

Alla luce della letteratura e delle molteplici esperienze nazionali ed internazionali di *tutoring* e *peer tutoring*, si è individuato nel modello di *tutoria formativa de carrera* (Álvarez Pérez, 2002), una possibile strategia per l'empowerment e il potenziamento del rendimento accademico degli studenti universitari e per il contrasto del *drop-out* anche nel contesto universitario italiano. Tale modello si basa sull'approccio cognitivo sociale (Lent, Hackett e Brown, 2004) in termini di auto-efficacia, responsabilità e impegno accademico, secondo una logica preventiva e proattiva (Savickas, 2010).

La *tutoria de carrera* (rivisitata nel contesto italiano come *tutorato formativo*⁴) può essere definita come l'azione che realizza un tutor che si occupa della formazione olistica di un piccolo gruppo di studenti (circa 15) lungo tutto il percorso degli studi accademici, e con particolare concentra-

⁴ Per approfondimenti sul modello di tutorato formativo proposto per l'università italiana si rimanda a Da Re (2017).

zione nel primo anno degli studi universitari. Il tutor facilita lo sviluppo formativo e l'apprendimento autonomo degli studenti in un'ottica personale, accademica e professionale (Álvarez Pérez e González, 2008).

I due precedenti anni di esperienza all'Università di Padova⁵ ci hanno consentito di rivedere il modello originario e di mettere le basi per una proposta formativa italiana di tutorato formativo (TF). Rispetto al modello originario, l'adattamento nel contesto padovano ha dimostrato da subito delle necessità proprie, dovute ad una serie di fattori caratterizzanti del contesto in cui è stata progettata e realizzata la sperimentazione⁶, quali le differenze logistiche e strutturali rispetto al contesto in cui si sviluppa il modello originario di *tutoria de carrera*, la cultura dell'orientamento diversa nei due Paesi, la forte istituzionalizzazione del *peer tutoring* nell'Ateneo padovano.

Risulta essenziale, per un buon funzionamento del modello, adattarlo allo specifico contesto, alla sua storia, cultura e tradizioni pedagogiche. Il modello padovano si caratterizza per alcune peculiarità: la maggior azione in termini di *empowerment* sugli studenti e sui tutor stessi; la riduzione del numero di sessioni annuali di TF; il potenziamento della strategia del *peer tutoring* come elemento essenziale del programma di TF; il lavoro di co-costruzione "collegiale" delle attività in *team* di tutor e per corso di laurea; maggiori difficoltà nel contesto italiano per la costruzione del *setting* (carenza di spazi e di orari adeguati per realizzare le attività di TF); la valutazione del modello, non solo in termini di processo e soddisfazione, ma anche in termini di efficacia degli interventi sulle carriere universitarie dei partecipanti.

1.2. Il progetto di ricerca e i contesti della sperimentazione

Il Progetto di ricerca che ha sostenuto la sperimentazione si basa sulla seguente ipotesi: "azioni ed interventi di *tutoring* (agite da docenti universitari) e di *peer tutoring* (agite da studenti dello stesso percorso universitario,

⁵ Il programma di TF è stato avviato nell'a.a. 2014/15 in 3 corsi di laurea triennali dell'Università di Padova (Sociologia, Scienze dell'Educazione e della Formazione, Ingegneria Meccanica), nell'ambito del progetto di ricerca della Tesi di dottorato di Lorenza Da Re (2016). A seguito della valutazione (qui presentata) della sperimentazione effettuata nel terzo anno, il programma ha visto ampliarsi progressivamente i suoi ambiti di applicazione e il numero degli studenti coinvolti: nell'a.a. 2015/16 si è aggiunto il CdL in Ingegneria Biomedica; nell'a.a. 2016/17 quelli in Astronomia, Fisica, Ottica e Optometria, Servizio Sociale.

⁶ Per approfondimenti relativi alle differenze tra i modelli di tutorato universitario italiano e quello spagnolo si rimanda a Da Re (2017).

debitamente formati a beneficio dei colleghi che fanno il loro ingresso nel mondo universitario), attivati in sinergia, si configurano come strumenti efficaci per l'*empowerment* degli studenti universitari, per il loro successo accademico e, di conseguenza, per contrastare e prevenire i fenomeni di dispersione. A queste azioni di accompagnamento possono utilmente aggiungersi interventi mirati all'informazione e all'orientamento al corretto utilizzo della vasta rete di servizi che l'Ateneo offre agli studenti (*service tutoring*)” (Da Re, 2016).

Obiettivo del progetto è dunque quello di proporre un modello di accompagnamento formativo atto a facilitare l'integrazione al contesto universitario degli studenti di nuovo accesso; lo scopo è di informare, orientare e aiutare gli studenti a pianificare il proprio percorso di studio, per consentir loro di potenziare alcune competenze trasversali, particolarmente utili al loro percorso di studio e alle loro scelte professionali.

Da un punto di vista metodologico, la ricerca è stata condotta mediante una sperimentazione rivolta al primo anno di alcuni corsi di laurea (CdL) triennali dell'Università di Padova. È stato utilizzato un *mixed and multiple method* (Kumar, 2014), che vede la triangolazione e integrazione di approcci qualitativi-quantitativi (Onwuegbuzie e Leech, 2005; Teddlie e Tashakkori, 2009), realizzata attraverso una forte interdisciplinarietà tra ambiti pedagogici, sociali e scientifici. Una diversificazione di tecniche di investigazione e di strumenti operativi è necessaria in questo approccio, affinché la tenuta teorica e lo sviluppo sperimentale siano coerenti e integrati rispetto allo scopo di adattare e applicare il modello di TF al contesto italiano, attraverso una sua validazione empirica. La metodologia della ricerca è dunque strettamente collegata alla metodologia della sperimentazione nelle sue varie fasi realizzative.

La sperimentazione del *programma di tutorato formativo* ha interessato gli studenti del primo anno di otto corsi di laurea triennale dell'Università di Padova nell'anno accademico 2016/17. I corsi considerati appartengono, secondo la classificazione MIUR⁷, a differenti aree scientifico-didattiche:

- I CdL di classe L-30 (Astronomia, Fisica, Ottica e Optometria), di classe L-8 (Ingegneria Biomedica) e L-9 (Ingegneria Meccanica) afferiscono all'area Scientifica⁸.

⁷ Cfr. <http://offf.cineca.it/pubblico.php/ricerca/ricerca/p/cercauniv>.

⁸ Tenendo conto della numerosità dei collettivi e della specificità dell'organizzazione didattica padovana, nelle nostre analisi i CdL verranno riaggregati in 2 aree: Scientifica (che ripropone l'originaria definizione Miur con Astronomia, Fisica, Ottica e Optometria, Ingegneria Biomedica, Ingegneria Meccanica) e Umanistico-Sociale (che associa le corrispondenti aree Miur).

- I CdL di classe L-39 (Servizio Sociale) e L-40 (Scienze Sociologiche) afferiscono all'area Sociale.
- Il CdL di classe L-19 (Scienze dell'Educazione e della Formazione- sede di Padova) afferisce all'area Umanistica.

Gli studenti che, da fonte amministrativa di Ateneo⁹, risultano aver avviato una nuova carriera (al primo anno) in uno dei CdL coinvolti nella sperimentazione, sono complessivamente 1.770. Si tratta di 374 studenti iscritti nei corsi di classe L-30 (82 ad Astronomia, 253 a Fisica, 39 a Ottica e Optometria), 761 iscritti nei corsi di Ingegneria (335 ad Ingegneria Biomedica e 426 a Ingegneria Meccanica), 188 iscritti al corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione e 447 nei corsi di laurea di area Sociale (368 a Scienze Sociologiche e 79 a Servizio Sociale).

La pubblicizzazione e promozione del programma sperimentale sono state realizzate in forme e modi differenti nei diversi contesti didattico scientifici, tenendo in debita considerazione l'organizzazione interna di ciascun corso di laurea e le sue specifiche esigenze. In linea di massima i passi sono stati i seguenti:

- sono stati progettati e predisposti, con la collaborazione attiva dei *tutor studenti* (e in qualche caso anche dei rappresentanti degli studenti), volantini e cartelloni che sono stati distribuiti e affissi nei luoghi frequentati dagli studenti nel periodo del perfezionamento delle pratiche di immatricolazione;
- è stata inviata a tutti gli immatricolati dei corsi di studio interessati una email al nuovo indirizzo istituzionale assegnato in seguito all'immatricolazione (*cognome.nome@studenti.unipd.it*) contenente la presentazione del TF e l'invito a partecipare alle attività proposte;
- la presentazione dettagliata e diretta è avvenuta durante le giornate di benvenuto alle matricole organizzata dalle varie strutture;
- durante la fase di avvio del programma sono state fatte delle brevi presentazioni di *recall* a lezione, chiedendo la disponibilità ai docenti del primo anno dei rispettivi corsi di laurea.

Il programma ha previsto una serie di incontri formativi e informativi distinti in:

- *Service tutoring*: i Servizi agli studenti dell'Ateneo hanno incontrato gli studenti orientandoli all'utilizzo delle loro risorse e proposte (Diritto allo Studio e Tutorato, Segreterie Studenti, Segreterie Didattiche dei CdL,

⁹ Ufficio Offerta Formativa e Assicurazione della qualità, Università di Padova. Dati aggiornati al 20 gennaio 2017.

Centro Linguistico di Ateneo, Servizio Orientamento, Relazioni internazionali);

- *Tutoring e peer tutoring*: gli studenti, divisi in piccoli gruppi, hanno lavorato su competenze trasversali (il metodo e le abilità di studio, la partecipazione alla vita universitaria, la conoscenza del contesto accademico, la riflessione circa le proprie aspettative accademiche e professionali, la capacità di valutare e valutarsi, lo sviluppo di strategie di *problem solving*, la capacità di lavorare in gruppo, il saper fare scelte consapevoli, ecc.), con il supporto e il coordinamento di un docente del corso di studio (*tutor docente*), o di uno studente degli anni successivi al primo (*tutor studente*).

Ogni corso di laurea ha creato un proprio calendario a partire dalla riprogettazione dell'anno precedente, qualora il programma fosse già stato attivato, o lo ha creato *ex novo* nei contesti di nuova attivazione (vedi nota 5), a partire dai materiali di riferimento messi a disposizione. Il numero complessivo degli incontri è stato da un minimo di 10 a un massimo di 16 per CdL¹⁰.

Sono stati realizzati per gli 8 CdL incontri informativi con i Servizi per gli studenti, oltre a un incontro sul metodo di studio universitario. Complessivamente sono stati realizzati circa 35 incontri con i Servizi con il coinvolgimento di circa 40 esperti che operano in essi.

In riferimento alla personalizzazione dell'azione formativa, sono stati progettati e condivisi con i gruppi di lavoro attività di tutorato docente e di tutorato studente diversificate e pensate *ad hoc* per ogni contesto, ma allo stesso tempo coerenti con la proposta formativa e standardizzate da strumenti e materiali proposti come riferimento formativo (Da Re, Álvarez Pérez e Clerici, 2016).

Sono stati creati i seguenti gruppi di TF per CdL: 2 per Fisica, 2 per Astronomia, 1 per Ottica e Optometria, 1 per Servizio Sociale, 2 per Ingegneria Biomedica, 1 per Ingegneria Meccanica, 2 per Scienze dell'Educazione e della Formazione, e 5 per Scienze Sociologiche.

Sono stati coinvolti nelle attività 29 tutor docenti e 38 tutor studenti. Complessivamente sono stati realizzati circa 80 incontri con i tutor docenti e circa 70 incontri con i tutor studenti.

Gli studenti con almeno un accesso al TF sono stati: 228 tra Ingegneria Meccanica e Biomedica, 214 di Scienze (tra Astronomia, Fisica, Ottica e

¹⁰ Per difficoltà organizzative a Ottica e Optometria sono stati svolti solo 2 incontri. A causa di questa disomogeneità del trattamento realizzato questo CdL non potrà essere compreso nello studio dell'efficacia del programma presentato nel capitolo 5.

Optometria), 162 per Scienze dell'Educazione e della Formazione, 54 per Servizio Sociale, 202 per Scienze Sociologiche.

Mentre coloro che hanno partecipato a più della metà degli incontri proposti sono stati circa 100 tra Ingegneria Meccanica e Biomedica, 50 studenti di Scienze (tra Astronomia, Fisica, Ottica e Optometria), 30 studenti per Scienze dell'Educazione e della Formazione, 10 per Servizio Sociale, 80 per Scienze Sociologiche (tab. 1.1).

Tabella 1.1 – Partecipazione degli studenti al TF (a.a. 2016/17) per CdL

<i>Corso di laurea</i>	<i>Immatricolati 2016/17</i>	<i>Almeno un accesso al TF</i>	<i>Partecipazione superiore al 50%</i>
Ingegneria Meccanica e Biomedica	761	32%	14%
Scienze (Astronomia, Fisica, Ottica e Optometria)	374	57%	13%
Scienze dell'Educazione e della Formazione	188	86%	16%
Servizio Sociale	79	68%	13%
Scienze Sociologiche	368	55%	22%

Per ogni CdL, con tempi e modi diversificati, sono stati organizzati incontri di coordinamento tra tutor docenti e tutor studenti per la gestione dei gruppi di lavoro, e incontri di progettazione delle attività. Soprattutto per i nuovi contesti è stato organizzato un incontro preparatorio con i tutor per definire in termini di macro e micro le attività, sia in merito ai contenuti da presentare con il sussidio di un pacchetto di schede standard (Da Re, Álvarez Pérez e Clerici, 2016), sia in merito alla metodologia da utilizzare.

1.3. Le caratteristiche degli studenti dei corsi di laurea coinvolti

In questo paragrafo si esaminano le caratteristiche dei collettivi interessati dalla sperimentazione desunte da due fonti di dati. Da un lato la fonte amministrativa, ovvero gli archivi informatizzati dell'Università di Padova, e dall'altro il *Questionario Matricole*, questionario online proposto a tutti coloro che si accingono ad avviare una nuova carriera presso questa università, che indaga, tra le varie cose, le ragioni della scelta del corso di studio, le aspettative e le prospettive professionali. Mentre la fonte amministrativa contiene informazioni su tutti gli immatricolati, il questionario matricole, molto ricco dal punto di vista informativo, è soggetto ad una quota di mancate risposte. Per l'anno accademico 2016/17 esso risulta completo, e quin-

di effettivamente utilizzabile ai nostri fini, per l'83% della coorte (1462 casi) di nuove carriere avviate in uno dei CdL oggetto della sperimentazione del programma di TF. La tabella 1.2 illustra, nel dettaglio dei singoli CdL e nell'aggregazione per area scientifico-didattica, la quota di carriere avviate di cui è disponibile un questionario valido per lo svolgimento delle analisi di interesse. Si nota una certa variabilità nei livelli di partecipazione all'indagine; infatti, se il dato medio è, come detto, dell'83%, i tassi per CdL variano dal 74 al 90%. Non è possibile dunque utilizzare le informazioni raccolte col *Questionario Matricole* per l'intera coorte di immatricolati considerata, e si dovrà scontare, nell'utilizzo di tali dati, un errore di copertura che potrebbe essere non casuale.

Tabella 1.2 – Nuove carriere avviate nei CdL coinvolti nella sperimentazione, Questionari Matricole completati, e percentuale di questionari per CdL e area scientifico-didattica

<i>Corso di Laurea Area</i>	<i>Nuove Carriere</i>	<i>Questionari Completati</i>	<i>% Questionari Completati</i>
Astronomia	82	71	87%
Fisica	253	214	85%
Ottica e Optometria	39	29	74%
Ingegneria Biomedica	335	274	82%
Ingegneria Meccanica	426	328	77%
<i>Totale Scientifica</i>	<i>1.135</i>	<i>916</i>	<i>81%</i>
Scienze Educazione e Formazione	188	162	86%
Scienze Sociologiche	368	313	85%
Servizio Sociale	79	71	90%
<i>Totale Umanistico-Sociale</i>	<i>635</i>	<i>546</i>	<i>86%</i>
<i>Totale 8 CdL</i>	<i>1.770</i>	<i>1.462</i>	<i>83%</i>

1.3.1. Dati di fonte amministrativa

I dati desunti dagli archivi amministrativi di Ateneo¹¹ (disponibili per tutti i 1.770 studenti che risultano aver avviato una nuova carriera al primo anno in uno dei CdL coinvolti nella sperimentazione) permettono di descrivere alcune caratteristiche degli studenti in ingresso, con particolare riferimento a sesso, anno di nascita, tipo di istituto superiore di provenienza, tipo

¹¹ *Ufficio Accreditamento, sistemi informativi e qualità della didattica*, Università di Padova. Dati aggiornati al 20 gennaio 2017.

di titolo superiore conseguito, voto di maturità, anno di immatricolazione, punteggio conseguito nel concorso (test) di ammissione all'università, ed eventuali *obblighi formativi aggiuntivi* (OFA) assegnati in seguito al risultato insoddisfacente del test di ammissione.

Complessivamente, gli immatricolati (in gergo tecnico “nuove carriere”) si presentano abbastanza equamente suddivisi tra maschi (53%) e femmine (47%), ma questa situazione media nasconde in realtà una grande eterogeneità per area scientifico-didattica. La tabella 1.3 illustra questa variegata composizione per sesso delle varie sotto-popolazioni studentesche.

Tabella 1.3 – Nuove carriere avviate nei CdL coinvolti nella sperimentazione, per sesso e area scientifico-didattica. Profili percentuali per area scientifico-didattica

Area	Sesso		Totale (=100)
	Femmina	Maschio	
Scientifica	28,4%	71,6%	1.135
Umanistico-Sociale	79,4%	20,6%	635
Totale 8 CdL N	826	944	1.770
Totale 8 CdL %	46,7%	53,3%	100,0%

Gli immatricolati appartengono in massima parte alle generazioni di nati tra il 1996 e il 1997, ma si riscontra la presenza di studenti più “attentati” soprattutto nei CdL di area Umanistico-Sociale (cfr. tab. 1.4). Più omogeneo dal punto di vista dell'anno di nascita è il gruppo di area Scientifica, anche se la gamma delle età copre un intervallo di 30 anni tra lo studente più giovane e quello più anziano.

Tabella 1.4 – Nuove carriere avviate nei CdL coinvolti nella sperimentazione, per area scientifico-didattica e indici statistici relativi all'anno di nascita dello studente

Anno di nascita Indici statistici	Area		Totale 8 CdL
	Scientifica	Umanistico-Sociale	
Media	1996	1994	1996
Mediana	1997	1997	1997
Deviazione standard	2	7	4
Minimo	1968	1954	1954
Massimo	1998	1998	1998
Intervallo	30	44	44
Intervallo interquartile	0	1	1

Analoghe considerazioni possono essere svolte a riguardo dell'anno (o età) al conseguimento della maturità (vedi tab. 1.5). Gli immatricolati hanno conseguito la maturità in massima parte tra i 19 e i 20 anni e si sono di norma subito direttamente iscritti all'università (dato che l'anno mediano di conseguimento del titolo coincide con l'anno della sperimentazione). L'anno di conseguimento della maturità si presenta più variabile per l'area Umanistico-Sociale, riflesso evidente della presenza di studenti più anziani che hanno avviato la carriera universitaria in tempi successivi (più o meno lunghi) rispetto al conseguimento della maturità.

Tabella. 1.5 – Nuove carriere avviate nei CdL coinvolti nella sperimentazione, per area scientifico-didattica e indici statistici relativi all'anno di conseguimento della maturità

<i>Anno della maturità Indici statistici</i>	<i>Area</i>		<i>Totale 8 CdL</i>
	<i>Scientifica</i>	<i>Umanistico-Sociale</i>	
Media	2016	2014	2015
Mediana	2016	2016	2016
Deviazione standard	1	6	4
Minimo	1991	1972	1972
Massimo	2016	2016	2016
Intervallo	25	44	44
Intervallo interquartile	0	1	0

Il voto conseguito nell'esame di maturità¹² si presenta complessivamente con media 79,2/100 e deviazione standard 11,9. La mediana è leggermente più bassa, pari a 78, segnale di una lieve asimmetria nella distribuzione: se il punteggio di 70/100 delimita il 25% dei valori più bassi, il punteggio di 87/100 fissa il limite inferiore del 25% di punteggi più elevati. Come per le variabili precedentemente illustrate, tuttavia, questa "normalità" è solo apparente, compendiando situazioni molto differenziate tra aree scientifico-didattiche, sia per quanto riguarda i livelli che le forme delle distribuzioni dei punteggi. La tabella 1.6 testimonia la notevole variabilità tra le due aree.

¹² I punteggi sono stati tutti riportati all'attuale scala in centesimi, operando una normalizzazione per quelli conseguiti prima della riforma Berlinguer del 1997.

Tabella 1.6 – Nuove carriere avviate nei CdL coinvolti nella sperimentazione, per area scientifico-didattica e indici statistici relativi al voto di maturità

Voto di maturità Indici statistici	Area		Totale 8 CdL
	Scientifica	Umanistico-Sociale	
Media	81,1	74,7	79,2
Mediana	80,0	74,0	78,0
Deviazione standard	14,3	9,9	11,9
Minimo	60	60	60
Massimo	100	100	100
Intervallo	40	40	40
Intervallo interquartile	21	14	17

Identiche considerazioni possono essere svolte per i risultati dei test di ammissione¹³. Il punteggio medio conseguito nel test di ammissione è pari a 54,8/100 con deviazione standard 19,9. La mediana è leggermente più bassa, pari a 54,3, segnale di una lieve asimmetria nella distribuzione: il punteggio di 39,4/100 delimita il 25% dei valori più bassi, mentre il punteggio di 69,2/100 fissa il limite inferiore del 25% di punteggi più elevati. Anche in questo caso, tuttavia, questi valori complessivi compendiano situazioni molto differenziate tra le due aree scientifico-didattiche, sia per quanto riguarda i livelli che le forme delle distribuzioni dei punteggi, come mostra la tabella 1.7.

Tabella 1.7 – Nuove carriere avviate nei CdL coinvolti nella sperimentazione, per area scientifico-didattica e indici statistici del punteggio conseguito al test di ammissione

Punteggio test ammissione Indici statistici	Area		Totale 8 CdL
	Scientifica	Umanistico-Sociale	
Media	62,9	39,7	54,8
Mediana	63,6	38,3	54,3
Deviazione standard	17,8	14,1	19,9
Minimo	7,5	- 4,2	- 4,2
Massimo	100	82,2	100,0
Intervallo	92,5	86,3	104,2
Intervallo interquartile	24,3	17,9	29,6

¹³ Anche in questo caso i risultati dei test di ingresso sono stati normalizzati e riferiti univocamente a una scala in centesimi per rendere praticabili considerazioni comparative.

Le prove in ingresso proposte dai CdL prevedono anche la possibilità di definire OFA per quelle carriere che presentano deficit specifici o generali che possono pregiudicare l'avvio della carriera universitaria in quel particolare percorso universitario, in quanto segnali di assenza di prerequisiti ritenuti essenziali. Tra i CdL interessati alla sperimentazione, cinque hanno definito i requisiti minimi per l'accesso e quindi hanno attribuito specifici OFA per le carriere inidonee, mentre i due CdL di area Sociale non hanno attribuito obblighi aggiuntivi in ingresso. La tabella 1.8 presenta le distribuzioni della presenza/assenza di OFA per gli immatricolati con riferimento alle due aree scientifico-didattiche.

Tabella 1.8 – Nuove carriere avviate nei CdL coinvolti nella sperimentazione, per area scientifico-didattica e attribuzione di OFA. Profili percentuali per area scientifico-didattica

<i>Area</i>	<i>Obblighi formativi aggiuntivi</i>		<i>Totale (=100)</i>
	<i>No</i>	<i>Sì</i>	
Scientifica	56,6%	43,4%	1.135
Umanistico-Sociale	93,5%	6,5%	635
<i>Totale 8 CdL</i> <i>N</i>	<i>1.237</i>	<i>533</i>	<i>1.770</i>
<i>Totale 8 CdL</i> <i>%</i>	<i>69,9%</i>	<i>30,1%</i>	<i>100,0%</i>

Complessivamente quasi il 42% delle nuove carriere universitarie qui considerate proviene dal Liceo Scientifico, che costituisce per l'area Scientifica nel suo complesso il primo tipo di Istituto Superiore di provenienza (vedi tab. 1.9). Per i CdL di area Umanistico-Sociale coinvolti nella sperimentazione la principale provenienza è il Liceo delle Scienze Sociali, mentre il Liceo Scientifico si colloca al secondo posto in ordine di rilevanza.

Tabella 1.9 – Nuove carriere avviate nei CdL coinvolti nella sperimentazione, per area scientifico-didattica e tipo di Istituto Superiore di provenienza. Profili percentuali per area

<i>Tipo di Istituto Superiore</i>	<i>Scientifica</i>	<i>Umanistico-Sociale</i>	<i>Totale 8 CdL</i>
Scuola Regionale	0,0%	0,3%	0,2%
Istituto d'Arte	1,1%	3,6%	2,0%
Istituto Professionale Alberghiero	0,1%	1,2%	0,5%
Istituto Professionale Femminile	0,0%	4,6%	1,6%
Istituto Professionale Industria e Artigianato	1,1%	0,5%	0,8%
Istituto Professionale per i servizi commerciali, turistici e della pubblicità	2,1%	4,2%	2,9%
Istituto Professionale per Agricoltura e Ambiente	0,0%	0,3%	0,1%
Istituto Tecnico Agrario	0,4%	0,0%	0,2%
Istituto Tecnico Areonautico	0,4%	0,0%	0,3%
Istituto Tecnico Commerciale per Geometri	1,7%	8,1%	4,0%
Istituto Tecnico Industriale	19,9%	3,6%	14,1%
Istituto Tecnico Nautico	0,4%	0,0%	0,3%
Istituto Tecnico per Attività Sociali (già ITF)	0,3%	9,3%	3,6%
Istituto Tecnico per Geometri	3,2%	1,4%	2,5%
Istituto Tecnico per il Turismo	0,8%	2,7%	1,5%
Liceo Classico	6,8%	5,8%	6,4%
Liceo Linguistico	1,8%	6,9%	3,7%
Liceo Scientifico	57,4%	13,7%	41,7%
Liceo Scienze Sociali	1,1%	30,1%	11,5%
Scuola Magistrale	0,3%	1,3%	0,6%
Scuola Estera	1,1%	1,6%	1,2%
Non Definito	0,0%	0,8%	0,3%
<i>Totale (=100)</i>	<i>1.135</i>	<i>635</i>	<i>100%</i>

1.3.2 Dati del Questionario Matricole

Il *Questionario matricole* (QM), i cui dati sono disponibili per l'83% della coorte, contiene informazioni molto ricche sugli immatricolati. Esso si articola in sei sezioni, che indagano:

- 1 - Le fonti di informazione e l'orientamento agli studi
- 2 - Percorsi dopo il diploma di maturità
- 3 - Le scelte
- 4 - Il primo anno all'università

- 5 - Attitudini e prospettive
- 6 - Il futuro professionale possibile

Tra gli aspetti indagati alcuni sono parsi di particolare rilevanza per la caratterizzazione degli studenti delle diverse aree scientifico-didattiche.

1.3.2.1. *Status socio-culturale*

Alcuni quesiti del questionario permettono di ricavare degli indicatori che descrivono aspetti rilevanti del contesto socio-economico e culturale della famiglia d'origine dello studente. Naturalmente si tratta di informazioni "riferite", non di fonte diretta, e quindi affette da una certa quota di *bias* (per difetto di memoria o conoscenza, per volontaria alterazione del dato oggettivo). Tuttavia, potendo il rispondente scegliere di non rispondere ai singoli quesiti, possiamo ragionevolmente ritenere che l'errore di rilevazione sia soprattutto concentrato nelle mancate risposte. Combinando le risposte ai quesiti sul livello di istruzione del padre e della madre dello studente è stato ricavato un indicatore di sintesi¹⁴ che classifica il *livello culturale* della famiglia d'origine dell'insieme dei rispondenti al QM in basso (19,3%), medio (52,5%), o alto (28,2%). La quota di mancate risposte è piuttosto consistente, pari al 15,7% dei questionari analizzati.

La tabella 1.10 evidenzia l'associazione del livello culturale familiare col tipo di percorso universitario scelto: ad esempio nelle famiglie degli studenti dell'area Scientifica è relativamente più frequente trovare almeno un genitore con titolo universitario.

Combinando le risposte ai quesiti sulla condizione professionale dei genitori è stato ricavato l'indicatore di sintesi¹⁵ che classifica il *livello profes-*

¹⁴ I due quesiti utilizzati per la costruzione dell'indice "livello culturale della famiglia d'origine" sono: *Qual è/era il titolo di studio di suo Padre?* e *Qual è/era il titolo di studio di sua Madre?*, con modalità di risposta: *Nessun titolo; Licenza elementare; Licenza media inferiore; Diploma di scuola superiore; Titolo Universitario*. L'indicatore di sintesi classifica in tre gradi il livello culturale della famiglia d'origine: *Basso* (nessuno dei genitori ha titolo di studio superiore alla licenza media); *Medio* (almeno un genitore ha conseguito il diploma superiore, ma nessuno dei due ha conseguito un titolo universitario); *Alto* (almeno un genitore ha conseguito un titolo universitario).

¹⁵ I due quesiti utilizzati per la costruzione dell'indice "livello culturale della famiglia d'origine" sono: *Qual è/era l'ultima posizione professionale di suo Padre?* e *Qual è/era l'ultima posizione professionale di sua Madre?*, con modalità di risposta:

- *Autonomo: Imprenditore, artigiano, commerciante, coltivatore diretto; Libero professionista*
- *Dipendente: Dirigente, funzionario, direttivo, quadro; Insegnante; Impiegato o intermedio; Operaio, apprendista, subalterno*

sionale della famiglia d'origine degli studenti che hanno compilato il QM in basso (14,8%), medio (30,2%), o alto (55,0%). Anche in questo caso la quota di mancate risposte è piuttosto consistente, pari al 15,4% dei questionari analizzati.

Tabella 1.10 – Rispondenti al QM tra le nuove carriere avviate nei CdL coinvolti nella sperimentazione, per livello culturale della famiglia d'origine e area scientifico-didattica

Area	Livello culturale familiare	%
Scientifica	Basso	13,9%
	Medio	52,7%
	Alto	33,4%
	<i>Totale Scientifica (=100)</i>	<i>776</i>
	Non risponde	15,9%
Umanistico-Sociale	Basso	28,3%
	Medio	52,2%
	Alto	19,5%
	<i>Totale Umanistico-Sociale (=100)</i>	<i>466</i>
	Non risponde	15,2%
Totale 8 CdL	Basso	19,3%
	Medio	52,5%
	Alto	28,2%
	<i>Totale (=100)</i>	<i>1.242</i>
	Non risponde	15,7%

La tabella 1.11 mostra come il livello professionale della famiglia d'origine presenta deboli accenni di associazione al contesto di apprendimento: tra gli studenti di area Scientifica, ad esempio, si nota una minore presenza di condizioni professionali basse (alle dipendenze e poco qualificate) (11,8%) e un'alta percentuale di condizioni elevate (57,6%).

- *Casalinga/Casalingo (solo se non ha mai svolto attività lavorative retribuite).*

L'indicatore di sintesi classifica in tre gradi il livello professionale della famiglia d'origine: *Basso* (entrambi i genitori sono/sono stati operai o apprendisti o subalterni o casalinghi, o in mancanza della risposta di uno dei due il rispondente è/è stato operaio o apprendista o subalterno o casalingo/a); *Medio* (almeno un genitore è o è stato insegnante, impiegato o intermedio, e l'altro ha o ha avuto una posizione inferiore); *Alto* (almeno un genitore ha o ha svolto la professione in posizione di Autonomo o Dipendente di alto livello).

Tabella 1.11 – Rispondenti al QM tra le nuove carriere avviate nei CdL coinvolti nella sperimentazione per livello professionale della famiglia d'origine e area scientifico-didattica

<i>Area</i>	<i>Livello professionale familiare</i>	<i>%</i>
Scientifica	Basso	11,8%
	Medio	30,6%
	Alto	57,6%
	<i>Totale Scientifica (=100)</i>	<i>772</i>
	Non risponde	15,7%
Umanistico-Sociale	Basso	19,8%
	Medio	29,5%
	Alto	50,7%
	<i>Totale Umanistico-Sociale (=100)</i>	<i>465</i>
	Non risponde	14,8%
Totale 8 CdL	Basso	14,8%
	Medio	30,2%
	Alto	55,0%
	<i>Totale (=100)</i>	<i>1.237</i>
	Non risponde	15,4%

1.3.2.2. Lavoro

Dopo il conseguimento della maturità circa un terzo degli studenti che hanno compilato il QM ha svolto una qualche attività lavorativa, altri hanno cercato un lavoro ma senza successo, mentre il 55% di essi non ha neppure cercato un lavoro.

L'esperienza lavorativa dopo la maturità è diversamente presente a seconda del percorso universitario scelto: tra gli studenti che hanno intrapreso carriere in ambito scientifico la quota di coloro che neppure ha cercato un lavoro sale al 63% e, di converso, quella di chi ha svolto una qualche attività si riduce al 27%; in ambito umanistico-sociale ha citato esperienze lavorative il 43%, mentre solo il 41% ha escluso questa possibilità.

Al momento dell'immatricolazione la stragrande maggioranza degli studenti (84%) non era impegnata in attività lavorative ma, mentre nell'area Scientifica questa quota raggiunge il 90%, in quella Umanistico-Sociale la percentuale di studenti-lavoratori risulta significativamente superiore (+15%).

Per quanto riguarda poi le intenzioni di lavoro nel corso del primo anno

all'università, a fronte di un 42% medio di intenzionati ad essere studenti a tempo pieno calcolato su tutti i nostri rispondenti al QM, osserviamo una significativa differenza tra aree: in quella Scientifica si raggiunge il 52%; in quella Umanistico-Sociale questa intenzione è condivisa solo dal 27% delle matricole.

Sintetizzando i comportamenti e le intenzioni di lavoro succintamente sopra descritte, si è definito un nuovo indicatore “Intenzioni di lavoro al primo anno di università ed esperienze pregresse”¹⁶, la cui distribuzione per area scientifico-didattica è presentata in tabella 1.12. Questa nuova classificazione permette di identificare gli studenti “puri”, cioè senza precedenti esperienze o intenzioni lavorative (*Intende studiare a tempo pieno come ha sempre fatto*), da quelli ora intenzionati a studiare a tempo pieno, che hanno in passato avuto esperienze di lavoro (sia di tipo continuativo che saltuario), o che hanno comunque tentato di trovare un'occupazione senza però riuscirci. La categoria degli studenti “puri” rimane la più diffusa in area Scientifica (44%), mentre è molto ridotta (18,5%) negli altri contesti. A questi si affianca, almeno nelle intenzioni di svolgere il primo anno di corso impegnati unicamente nello studio, un piccolo gruppo di matricole con esperienze di lavoro pregresse. Si tratta di una quota (6-8%) indipendente dal contesto di studio.

Si sono distinti in tre differenti gruppi gli studenti che hanno espresso l'intenzione di lavorare: tra di essi il più numeroso è quello formato da chi “Intende lavorare ma non ha esperienze precedenti”, che nell'area Scientifica corrisponde a quasi il 26% degli studenti, e in quella Umanistico-Sociale addirittura al 32,8%, emergendo qui come categoria modale. Piuttosto diffusa l'intenzione di lavorare saltuariamente tra chi ha alle spalle una qualche esperienza di lavoro (continuativo o saltuario), sia in ambito Scientifico (14,8%) che ancor più in quello Umanistico-Sociale (23,2%). I lavoratori-studenti, ovvero coloro che intendono “lavorare continuativamente avendo già lavorato” sono scarsamente presenti nei corsi di area Scientifica (meno del 4%), mentre hanno una certa presenza in quelli di tipo Umanistico-Sociale (15%).

¹⁶ I tre quesiti utilizzati per la costruzione dell'indice “Intenzioni di lavoro al primo anno di università ed esperienze pregresse” sono: *Durante il primo anno di corso ha intenzione di svolgere un'attività lavorativa?*, *Dopo il diploma di maturità ha lavorato o cercato di lavorare?* e *Attualmente svolge un'attività lavorativa?* L'indicatore di sintesi classifica in cinque principali categorie, più due residuali, le intenzioni di lavoro al momento dell'immatricolazione e la storia lavorativa che l'ha preceduta.

Tabella 1.12 – Rispondenti al QM tra le nuove carriere avviate nei CdL coinvolti nella sperimentazione, per intenzioni lavorative durante il primo anno di corso e area scientifico-didattica

Area	Intenzioni di lavoro nel primo anno di università ed esperienze pregresse	%
Scientifica	Intende studiare a tempo pieno come ha sempre fatto	44,0%
	Intende studiare a tempo pieno pur con esperienze lavorative	7,6%
	Intende lavorare continuativamente avendo già lavorato	3,5%
	Intende lavorare saltuariamente avendo già lavorato	14,8%
	Intende lavorare ma non ha esperienze precedenti	25,5%
	Altro	4,6%
	<i>Totale Scientifica (=100)</i>	<i>846</i>
Umanistico-Sociale	Non esprime le sue intenzioni	8,0%
	Intende studiare a tempo pieno come ha sempre fatto	18,5%
	Intende studiare a tempo pieno pur con esperienze lavorative	5,8%
	Intende lavorare continuativamente avendo già lavorato	15,0%
	Intende lavorare saltuariamente avendo già lavorato	23,2%
	Intende lavorare ma non ha esperienze precedenti	32,8%
	Altro	4,7%
<i>Totale Umanistico-Sociale (=100)</i>	<i>513</i>	
Totale 8 CdL	Non esprime le sue intenzioni	6,4%
	Intende studiare a tempo pieno come ha sempre fatto	34,3%
	Intende studiare a tempo pieno pur con esperienze lavorative	6,9%
	Intende lavorare continuativamente avendo già lavorato	7,9%
	Intende lavorare saltuariamente avendo già lavorato	18,0%
	Intende lavorare ma non ha esperienze precedenti	28,2%
	Altro	4,6%
<i>Totale (=100)</i>	<i>1.359</i>	
	Non esprime le sue intenzioni	7,4%

1.3.2.3. Pendolarismo

Un quesito specifico¹⁷ presente nel QM permette di conoscere la soluzione abitativa scelta dagli studenti per affrontare il primo anno di università.

¹⁷ Il quesito *Durante il periodo delle lezioni pensa di abitare nella città (o nella periferia della città) dove ha sede il suo corso di studi? Se sì, in quale tipo di alloggio?* prevedeva 9 modalità: 1. No, farò il pendolare; 2. Sì, in abitazione di parenti/amici che mi ospitano; 3. Sì, in affitto con altri studenti; 4. Sì, in affitto da solo; 5. Sì, in collegio o pensionato; 6. Sì, in un altro tipo di alloggio; 7. Sì, in una residenza ESU; 8. Sì, vi abito già con la mia famiglia; 9. Altro. Si sono qui compattate le 6 modalità (da 2 a 7), che si riferiscono in dettaglio al tipo di abitazione in cui lo studente dimorerà nel periodo di studio, derivando dalla variabile originaria un indicatore “pendolarismo” classificato su di un numero più ridotto di modalità.

tà. Circa metà degli studenti della coorte sperimentale vivrà l'esperienza universitaria spostandosi quotidianamente dal luogo di residenza alla sede dell'università, cioè da "pendolare", un altro terzo troverà una sistemazione abitativa trasferendosi temporaneamente nella sede universitaria, il resto degli studenti (circa il 15%) già risiede nella città dove ha sede il corso di studio (o comunque non si sposterà dalla propria residenza abituale).

La tabella 1.13 presenta i profili specifici per area. Si segnala una maggior presenza di studenti con dimora temporanea nella sede universitaria nell'area Scientifica.

Tabella 1.13 – Rispondenti al QM tra le nuove carriere avviate nei CdL coinvolti nella sperimentazione, per pendolarismo e area scientifico-didattica

<i>Area</i>	<i>Pendolarismo</i>	<i>%</i>
Scientifica	Pendolare	48,8%
	Dimora temporanea	35,1%
	Residente	15,1%
	Altro	1,0%
	<i>Totale Scientifica (=100)</i>	<i>861</i>
	Non risponde	6,0%
Umanistico-Sociale	Pendolare	60,0%
	Dimora temporanea	21,7%
	Residente	16,1%
	Altro	2,2%
	<i>Totale Umanistico-Sociale (=100)</i>	<i>508</i>
	Non risponde	7,0%
Totale 8 CdL	Pendolare	53,0%
	Dimora temporanea	30,1%
	Residente	15,5%
	Altro	1,4%
	<i>Totale (=100)</i>	<i>1.369</i>
	Non risponde	6,4%

1.3.2.4. Informazioni e motivazioni

Il QM analizza in modo dettagliato le fonti informative e le motivazioni che hanno orientato gli studenti nella scelta del corso di laurea. Al fine di comprendere se vi siano differenze tra contesti didattico-scientifici, si sono qui selezionati ed analizzati alcuni di questi quesiti d'indagine. In alcuni casi essi sono stati preliminarmente trasformati in indicatori sintetici utili a rispondere agli interrogativi posti.

L'elenco delle fonti informative utilizzate dagli studenti per orientarsi

nella scelta del percorso di studio è sottoposto ai rispondenti una prima volta per capire quali siano state utilizzate, e successivamente per evidenziare quali siano state tenute in maggiore considerazione. La tabella 1.14 riporta i tassi di utilizzo delle diverse fonti orientative. Essi sono stati ottenuti combinando opportunamente le risposte ad entrambi i quesiti¹⁸.

Tabella 1.14 – Rispondenti al QM tra le nuove carriere avviate nei CdL coinvolti nella sperimentazione. Tassi di utilizzo delle fonti per orientarsi per area scientifico-didattica

<i>Area</i>	<i>Fonti utilizzate per informarsi</i>	<i>Tasso%</i>
Scientifica	Conoscenti/amici	47
	La scuola (i professori) che frequentavo	41
	Università (Servizio Orientamento, sito, call centre, guide)	38
	Genitori/parenti	32
	Internet (sito Regione Veneto, altro)	23
	“Scegli con noi il tuo domani” presso Agripolis a febbraio	19
	Saloni o fiere sull'Orientamento Universitario	12
	Organi d'informazione (TV, radio, giornali, riviste)	4
	Visite guidate o seminari dell'Università	2
	Organismi pubblici (Informagiovani, altro)	1
Altro	11	
	<i>N. Risposte</i>	<i>2.108</i>
	<i>N. Rispondenti (= 100)</i>	<i>916</i>

Segue

¹⁸ I due quesiti *multi-item* utilizzati per la costruzione dei “tassi di utilizzo delle fonti per orientarsi” sono *Quali fonti ha utilizzato per informarsi circa l'offerta didattica dell'Università di Padova?* e *Da quali fonti sono scaturiti i consigli che Lei ha più ascoltato nell'orientarsi agli studi?* Per ciascuna domanda vi è un elenco di fonti disponibili per ciascuna delle quali la risposta è indicata come sì/no/non risponde (n.r.). I tassi di utilizzo di ciascuna fonte sono stati ottenuti rapportando il numero di risposte positive al primo quesito (ponderate con pesi ricavati dalla distribuzione percentuale del secondo) al numero di studenti rispondenti appartenenti ai vari sottogruppi considerati. Si sono applicate due diverse distribuzioni di pesi, una per i rispondenti di area Scientifica, l'altra per quelli di area Umamistico-Sociale.

Segue Tabella 1.14

Umanistico- Sociale	Conoscenti/amici	42
	Università (Servizio Orientamento, sito, call centre, guide)	40
	Genitori/parenti	25
	La scuola (i professori) che frequentavo	21
	Internet (sito Regione Veneto, altro)	18
	“Scegli con noi il tuo domani” presso Agripolis a febbraio	10
	Saloni o fiere sull'Orientamento Universitario	9
	Organi d'informazione (TV, radio, giornali, riviste)	3
	Visite guidate o seminari dell'Università	2
	Organismi pubblici (Informagiovani, altro)	1
	Altro	14
		<i>Risposte</i>
	<i>Rispondenti (=100)</i>	<i>546</i>
	<i>N medio di fonti utilizzate</i>	<i>1,9</i>
Totale 8 CdL	Conoscenti/amici	45
	Università (Servizio Orientamento, sito, call centre, guide)	39
	La scuola (i professori) che frequentavo	34
	Genitori/parenti	29
	Internet (sito Regione Veneto, altro)	21
	“Scegli con noi il tuo domani” presso Agripolis a febbraio	16
	Saloni o fiere sull'Orientamento Universitario	11
	Organi d'informazione (TV, radio, giornali, riviste)	3
	Visite guidate o seminari dell'Università	2
	Organismi pubblici (Informagiovani, altro)	1
	Altro	12
		<i>Risposte</i>
	<i>Rispondenti (=100)</i>	<i>1.462</i>
	<i>N medio di fonti utilizzate</i>	<i>2,1</i>

Si osserva che, in tutti i contesti analizzati, nei primi quattro posti della graduatoria delle fonti informative e orientative utilizzate troviamo conoscenti e amici, professori, genitori e parenti, e i vari Servizi dell'università. Si nota tuttavia che, a parte il primo posto univocamente tenuto da “conoscenti e amici”, l'ordine delle scelte tra contesti varia, e va in particolare segnalato il differente peso che hanno avuto i professori, e in generale la scuola di provenienza, nell'orientare i ragazzi alla scelta del percorso universitario. Per gli studenti di area Scientifica questa fonte è stata di grande rilevanza. Complessivamente poi si nota una differente strategia tra gli studenti dei diversi contesti scientifico-didattici: mentre gli studenti di area Scientifica hanno investito di più nell'orientamento utilizzando diffusamente più fonti informative (in media 2,3), quelli di area Umanistico-Sociale ne hanno utilizzate un minor numero (in media 1,9).

Oltre a questa rilevazione dettagliata delle fonti utilizzate e di quelle ritenute particolarmente utili nella scelta del percorso universitario, il questionario propone un quesito che chiede allo studente di valutare se “*alla fine, ha scelto l'Università e il corso di studi con le debite informazioni o crede che le informazioni assunte per decidere siano insufficienti*”. La tabella 1.15 riporta i profili percentuali delle risposte degli studenti per area. Non risultano evidenze di significativa associazione rispetto all'area, mantenendosi simili nei vari sottogruppi le quote di chi afferma di avere alla fine avuto la disponibilità di debite informazioni (80%), rispetto a chi pensa che ne sarebbero servite altre (20%).

Tabella 1.15 – Rispondenti al QM tra le nuove carriere avviate nei CdL coinvolti nella sperimentazione, per valutazione delle informazioni assunte per la scelta del percorso di studio e area scientifico-didattica

<i>Area</i>	<i>Ha scelto l'Università e il corso di studi con le debite informazioni o crede che le informazioni assunte per decidere siano insufficienti</i>	<i>%</i>
Scientifica	Con le debite informazioni	80,7%
	Molte altre informazioni necessarie	19,3%
	<i>Totale Scientifica (=100)</i>	<i>867</i>
	Non risponde	5,3%
Umanistico-Sociale	Con le debite informazioni	79,2%
	Molte altre informazioni necessarie	20,8%
	<i>Totale Umanistico-Sociale (=100)</i>	<i>524</i>
	Non risponde	4,0%
Totale 8 CdL	Con le debite informazioni	80,2%
	Molte altre informazioni necessarie	19,8%
	<i>Totale (=100)</i>	<i>1.391</i>
	Non risponde	4,9%

Con due distinte batterie di item il QM indaga i motivi che hanno portato lo studente a iscriversi all'università e a scegliere un certo tipo di studi¹⁹. Le risposte alle due batterie sono state analizzate attraverso l'estrazione delle componenti principali²⁰, ottenendo cinque indicatori sintetici capaci di

¹⁹ I due quesiti multi-item *Perché ha scelto di iscriversi all'università?* e *Quali tra i seguenti aspetti hanno maggiormente determinato la sua scelta degli studi?* sottopongono complessivamente 18 differenti aspetti codificando la risposta a ciascuno come sì/no/n.r.

²⁰ Si è applicata un'analisi fattoriale con il metodo delle componenti principali, estraendo tutti i fattori con autovalore superiore a 1. Sono risultati 9 fattori principali che complessivamente spiegano il 61% della variabilità totale. Tra i fattori estratti 5 sono risultati chia-

rappresentare con buon grado di validità di contenuto e affidabilità statistica²¹ alcuni aspetti che hanno motivato le scelte universitarie.

Il primo fattore, denominato “*Opportunità di lavoro e guadagno vs motivi culturali*”²² e il terzo “*Coerenza con studi precedenti vs necessità professionali*”²³, attengono, pur se con accezioni diverse, alla dicotomia tra una scelta funzionale al lavoro futuro e a una scelta più legata a interessi personali e culturali. Nel primo fattore gli item che concorrono sembrano di natura più generale e ideale, mentre nel terzo più concreti e pratici.

Il secondo fattore “*Desiderio, tradizione di famiglia e amici e indipendenza*”²⁴ pur raccogliendo item che non hanno ricevuto un numero particolarmente rilevante di scelte, individuano un sottogruppo di casi che attribuisce ad altri la scelta del percorso di studio.

Anche il quarto fattore “*Prestigio e qualità*”²⁵ raggruppa item che pongono le ragioni della scelta in aspetti sociali e strutturali estrinseci. Anche in questo caso il fattore raccoglie item non particolarmente opzionati dagli studenti, tuttavia essi riescono a definire una dimensione specifica e non trascurabile del panorama delle motivazioni indagato.

Infine, un ultimo fattore “*Per il lavoro attuale e perché si viene seguiti*”²⁶, anch’esso correlato ad item di modesta rilevanza quantitativa, risulta di qualche interesse in quanto sottolinea alcune funzioni di utilità connesse alla scelta.

Trattando opportunamente gli item associati ai fattori così descritti – mediante una prima sintesi sommativa ponderata, dove il sistema dei pesi è

ramente interpretabili e utilizzabili per la costruzione di indici sintetici dei vari aspetti motivazionali.

²¹ Sono stati considerati nella scelta e nell’interpretazione dei fattori solo gli item legati ai fattori con coefficienti superiori a 0,4.

²² Il primo fattore risulta correlato positivamente con gli item “*La laurea garantisce lavori migliori*” (0,6) e “*Perché la laurea offre possibilità di impiego e di guadagno*” (0,5) e negativamente con “*Non è sufficiente la cultura delle scuole superiori*”(-0,6) e “*Per motivi culturali, attitudini e aspirazioni personali*”(-0,5).

²³ Il terzo fattore risulta correlato positivamente con l’item “*Per coerenza con gli studi precedenti*” (0,5) e negativamente con “*Non ho ancora trovato un lavoro che mi soddisfi*” (-0,5) e “*Perché è necessario per la professione cui aspiro*” (-0,4).

²⁴ Il secondo fattore risulta correlato positivamente con gli item “*Per non stare a casa, per avere indipendenza*” (0,5), “*Per studiare (o stare assieme) con i miei amici*” (0,5), “*Per desiderio e tradizione di famiglia*” (0,5) e “*Per desiderio della mia famiglia*” (0,4).

²⁵ Il quarto fattore risulta correlato positivamente con gli item “*La laurea dà tuttora prestigio*” (0,6), “*Perché è ben organizzato, buone attrezzature e strutture*” (0,5) e “*Perché ci sono docenti prestigiosi, tutti ne parlano bene*” (0,4).

²⁶ Il quinto fattore estratto risulta correlato positivamente con gli item “*Perché ne ho bisogno per far carriera nel mio attuale lavoro*” (0,7) e “*Perché ha pochi iscritti, si viene seguiti*” (0,4).

desunto dai risultati dell'analisi fattoriale effettuata, e una successiva normalizzazione nell'intervallo 0-100 per una maggiore leggibilità e confrontabilità dei risultati –, si sono costruiti cinque indicatori sintetici a cui sono stati attribuiti gli stessi nomi dei fattori originari.

La tabella 1.16 riporta le medie di tali indicatori per area. Si vede che sono gli studenti dell'area Scientifica a manifestare motivazioni più alte rispetto agli altri studenti con riferimento al primo e, anche se in misura più debole, al terzo fattore.

Tabella 1.16 – Media e deviazione standard dei principali fattori di motivazione alla scelta del percorso di studio dei rispondenti al QM tra le nuove carriere avviate nei CdL coinvolti nella sperimentazione, per area scientifico-didattica. Indicatori normalizzati (0-100)

<i>Fattore</i>	<i>Indice statistico</i>	<i>Area Scientifica</i>	<i>Area Umanistico-Sociale</i>	<i>Totale</i>
Opportunità di lavoro e guadagno vs motivi culturali	Media	48,85	41,99	46,28
	Dev.std.	30,37	28,26	29,77
Desiderio, tradizione di famiglia e amici	Media	5,39	5,99	5,62
	Dev.std.	14,29	15,00	14,56
Coerenza con studi precedenti vs necessità	Media	58,92	56,84	58,14
	Dev.std.	26,11	26,19	26,15
Prestigio e qualità	Media	14,36	13,91	14,19
	Dev.std.	21,97	21,42	21,76
Per il lavoro attuale e perché si viene seguiti	Media	1,75	1,78	1,77
	Dev.std.	9,68	10,24	9,89
<i>Totale</i>		874	521	1.395
Non risponde		4,6%	4,6%	4,6%

1.3.2.5. Intenzioni di frequenza e di studio

Il QM propone alle matricole due quesiti circa l'impegno che intendono assumersi in relazione al nuovo percorso di studio. Nel primo si rileva l'intenzione di frequenza, nel secondo il tempo che verrà dedicato allo studio²⁷. I due quesiti sono stati sottoposti ad analisi delle corrispondenze, per

²⁷ Il primo quesito *Ha intenzione di seguire tutte le lezioni del primo anno?* propone 4 modalità ordinate di risposta (*Sì perché c'è l'obbligo di frequentare tutte le lezioni; Sì, ho intenzione di frequentare tutte le lezioni anche se non c'è l'obbligo; No, ho intenzione di frequentare soltanto alcuni corsi; Non ho intenzione di frequentare alcun corso*). Il secondo quesito *Durante il primo anno quanto tempo pensa di dedicare all'attività di studio auto-*

capire le associazioni tra le modalità delle variabili ottenute dai quesiti d'indagine, in modo da sintetizzare le varie combinazioni teoricamente possibili (ben 12, senza contare le mancate risposte), in un numero più ridotto di categorie. Tenendo conto dei risultati dell'analisi e della numerosità dei gruppi si sono costruite cinque categorie di un nuovo indicatore sintetico denominato "Impegno". La tabella 1.17 descrive la combinazione delle modalità delle variabili originarie che creano le nuove categorie dell'indicatore sintetico. L'assoluta maggioranza (62%) intende frequentare le lezioni e si propone un impegno di studio di 10-20 ore settimanali. Un quinto della coorte intende invece impegnarsi al massimo sia rispetto alla frequenza che alle ore di studio. Il resto si ripartisce tra chi pur non frequentando intende assumersi un impegno di studio abbastanza o molto consistente (6%), e chi frequentando o meno non intende impegnare molto tempo nello studio (11%).

Tabella 1.17 – Costruzione delle categorie dell'indicatore che sintetizza le intenzioni di frequenza e di impegno di studio nel primo anno

<i>Ha intenzione di seguire tutte le lezioni del primo anno?</i>	<i>Durante il primo anno quanto tempo pensa di dedicare all'attività di studio autonomo, oltre l'orario di lezione?</i>		
	<i>Meno di 10 ore settimanali</i>	<i>Da 10 a 20 ore settimanali</i>	<i>Più di 20 ore settimanali</i>
Non ho intenzione di frequentare alcun corso	MINIMO IMPEGNO	IMPEGNO CONSISTENTE CON SCARSA FREQUENZA	
No, ho intenzione di frequentare soltanto alcuni corsi			
Si perché c'è l'obbligo di frequentare tutte le lezioni	SCARSO IMPEGNO CON FREQUENZA	IMPEGNO CONSISTENTE E FREQUENZA	MASSIMO IMPEGNO
Si, ho intenzione di frequentare tutte le lezioni anche se non c'è l'obbligo di frequenza			

Come documentato dalla tabella 1.18, le intenzioni d'impegno, in particolare quelle relative sia alla frequenza costante che allo studio consistente, sono differenti per area scientifico-didattica: gli studenti di area Scientifica sono quelli che massimizzano le loro intenzioni d'impegno.

mo, oltre l'orario di lezione? gradua su 3 fasce orarie il tempo dedicato (Meno di 10 ore settimanali; Da 10 a 20 ore settimanali; Più di 20 ore settimanali).

Tabella 1.18 – Rispondenti al QM tra le nuove carriere avviate nei CdL coinvolti nella sperimentazione, per intenzioni di frequenza e di impegno di studio (“impegno”) durante il primo anno di corso e area scientifico-didattica

Area	Intenzioni di frequenza e di studio	%
Scientifica	Minimo impegno	6,4%
	Scarso impegno con frequenza	3,7%
	Impegno consistente con scarsa frequenza	3,4%
	Impegno consistente e frequenza	59,8%
	Massimo impegno	26,6%
	<i>Totale Scientifica (=100)</i>	<i>916</i>
Umanistico-Sociale	Minimo impegno	8,4%
	Scarso impegno con frequenza	5,7%
	Impegno consistente con scarsa frequenza	11,4%
	Impegno consistente e frequenza	65,4%
	Massimo impegno	9,2%
	<i>Totale Umanistico-Sociale (=100)</i>	<i>546</i>
Totale 8 CdL	Minimo impegno	7,2%
	Scarso impegno con frequenza	4,4%
	Impegno consistente con scarsa frequenza	6,4%
	Impegno consistente e frequenza	61,9%
	Massimo impegno	20,1%
	<i>Totale (=100)</i>	<i>1.462</i>

1.3.2.6. Aspettative sull'andamento degli studi

Il QM contiene un quesito²⁸ volto a rilevare una sorta di autostima, o fiducia, circa la probabilità di portare a termine nei tempi prestabiliti (3 anni accademici) il percorso universitario. Non considerando la pur consistente quota di non rispondenti (8,7%), troviamo che complessivamente quasi il 20% degli studenti che stanno affacciandosi alla vita universitaria attribuiscono al massimo il 60% di probabilità di concludere nei tempi programmati. Il 37% non vi scommette oltre all'80%, e solo poco più del 40% stima di “farcela” con una probabilità superiore all'80%.

La tabella 1.19 riporta le distribuzioni delle risposte al quesito (sintetizzate in cinque classi di probabilità) per area scientifico-didattica e mostra

²⁸ Che probabilità pensa di avere di concludere gli studi universitari nel tempo previsto? La risposta prevede 10 classi di probabilità, da 0% a 100%.

che non ci sono forti differenze fra le due aree se non per il fatto che gli studenti dell'area Scientifica sembrano leggermente più fiduciosi circa la possibilità di realizzare una carriera “regolare”.

Tabella 1.19 – Rispondenti al QM tra le nuove carriere avviate nei CdL coinvolti nella sperimentazione, per probabilità di portare a termine nei tempi prestabiliti il percorso universitario, per area scientifico-didattica

<i>Area</i>	<i>Probabilità di portare a termine nei tempi prestabiliti</i>	<i>%</i>
Scientifica	Fino al 60%	18,0%
	61-70%	12,0%
	71-80%	25,1%
	Oltre l'80%	44,9%
	<i>Totale Scientifica (=100)</i>	<i>841</i>
Umanistico-Sociale	Non risponde	8,2%
	Fino al 60%	20,5%
	61-70%	11,7%
	71-80%	24,3%
	Oltre l'80%	43,5%
<i>Totale Umanistico-Sociale (=100)</i>	<i>494</i>	
Totale 8 CdL	Non risponde	9,5%
	Fino al 60%	18,9%
	61-70%	11,9%
	71-80%	24,8%
	Oltre l'80%	44,4%
<i>Totale (=100)</i>	<i>1.335</i>	
	Non risponde	8,7%

1.3.2.7. Proseguimento degli studi

Oltre il 40% della coorte di matricole coinvolte nella sperimentazione è deciso a continuare con la laurea magistrale il percorso universitario appena intrapreso, e una percentuale analoga non esclude questa possibilità²⁹. Gli

²⁹ Nel QM il quesito *Dopo la laurea triennale, pensa di proseguire gli studi con l'iscrizione ad un corso di laurea magistrale?* rileva la propensione al continuamento degli studi. Le categorie originarie sono state accorpate in tre modalità ordinate: *Sicuramente sì* (accorpando *Sicuramente sì* e *Mi sto iscrivendo a un corso di laurea a ciclo unico*); *Forse sì* (man-

studenti dell'area Scientifica sono più compatti nella convinzione di un proseguimento degli studi (57%), quelli di area Umanistico-Sociale sono più propensi a parlarne come una possibilità (61%). La tabella 1.20 presenta le distribuzioni dell'indicatore per area.

Tabella 1.20 – Rispondenti al QM tra le nuove carriere avviate nei CdL coinvolti nella sperimentazione, per intenzione a proseguire gli studi e area scientifico-didattica

Area	Proseguimento degli studi	%
Scientifica	Sicuramente sì	56,8%
	Forse sì	37,7%
	Probabilmente no	5,5%
	<i>Totale Scientifica (=100)</i>	<i>851</i>
	Non si esprime	7,1%
Umanistico-Sociale	Sicuramente sì	23,4%
	Forse sì	61,1%
	Probabilmente no	15,5%
	<i>Totale Umanistico-Sociale (=100)</i>	<i>504</i>
	Non si esprime	7,7%
Totale 8 CdL	Sicuramente sì	44,4%
	Forse sì	46,4%
	Probabilmente no	9,2%
	<i>Totale (=100)</i>	<i>1.355</i>
	Non si esprime	7,3%

1.3.2.8. Futuro professionale

L'analisi congiunta di due quesiti del QM che vogliono far emergere le idee degli studenti circa la loro futura professione³⁰ ha permesso di individuare tre diversi atteggiamenti (tab. 1.21). Il primo (31%) caratterizza coloro che non vedono connessione tra percorso universitario e professione futura, intendendoli come momenti separati e indipendenti, ma che possono,

tenendo la categoria già presente); *Probabilmente no* (accorpendo alla categoria originaria anche *Sicuramente no* che raccoglieva un numero molto ridotto di risposte).

³⁰ Si tratta dei quesiti *Ha un'idea, anche vaga ma ricorrente, del tipo di lavoro ("professione") che potrà fare una volta che avrà conseguito il titolo verso il quale è orientato?* e *Dove immagina che lavorerà dopo la laurea, se le cose andranno come lei spera?* La definizione delle categorie è stata supportata da una preliminare analisi delle corrispondenze tra le due variabili.

o meno, immaginarsi in un qualche contesto lavorativo; un secondo (25%) accomuna nuovi iscritti che, pur possedendo un orientamento generale sia rispetto alla professione che al contesto lavorativo, non vogliono vincolarsi a singole figure, mantenendosi aperti a varie opportunità; il terzo atteggiamento (35%) esprime una certa fiducia nel legame tra scelta universitaria e futuro professionale, pur motivandola in modo diverso (conoscenza diretta di professionisti del settore, scelta di un corso espressamente rivolto a formare una data professione, idea che un certo percorso possa univocamente aprire le porte di una specifica professione). Una quota consistente di studenti non risponde a nessuno dei due quesiti qui considerati, determinando la necessità di creare un gruppo residuale, comunque di interesse per la ricerca.

Tabella 1.21 – Definizione delle categorie dell'indicatore che sintetizza il grado di consapevolezza circa il futuro professionale

<i>Ha un'idea, anche vaga ma ricorrente, del tipo di lavoro ("professione") che potrà fare una volta che avrà conseguito il titolo verso il quale è orientato?</i>	<i>Dove immagina che lavorerà dopo la laurea, se le cose andranno come lei spera?</i>		
	<i>Non risponde</i>	<i>In un posto di lavoro più o meno definito*</i>	<i>Non riesco proprio ad immaginarlo</i>
Non risponde.	n.r.		
No, l'università mi serve per migliorare cultura e alcune capacità, il lavoro è quasi indipendente			SCARSA
No, non mi sono posto il problema, prima studio poi si vedrà			
Ho un'idea vaga, quindi ho scelto un percorso di studi che mi consenta diverse opportunità		DISCRETA	
Sì, conosco persone che lavorano e che hanno seguito il corso di studi verso il quale sono indirizzato			BUONA
Sì, ho fantasticato sulle possibili attività professionali e il lavoro è stato alla base dell'immatricolazione			
Il percorso di studi che ho scelto porta a una sola professione, o a professioni analoghe			

* Questa modalità sintetizza 6 categorie originarie che dettagliavano la collocazione professionale immaginata (*In un ente / istituzione pubblica, In un proprio studio privato, In un'azienda privata, In un'organizzazione no-profit, In uno studio privato condiviso con altri professionisti, In altro posto di lavoro*).

La tabella 1.22 che presenta le distribuzioni dell'indicatore per area non fa emergere particolari differenze fra gli studenti delle due aree, se non una leggermente più scarsa consapevolezza per gli studenti dell'area Umanistico-Sociale.

Tabella 1.22 – Rispondenti al QM tra le nuove carriere avviate nei CdL coinvolti nella sperimentazione per consapevolezza circa il futuro professionale e area scientifico-didattica

<i>Area</i>	<i>Grado di consapevolezza circa il futuro professionale</i>	<i>%</i>
Scientifica	Scarsa	32,4%
	Discreta	27,5%
	Buona	40,1%
	<i>Totale Scientifica (=100)</i>	<i>833</i>
	Non si esprime	9,1%
Umanistico-Sociale	Scarsa	36,4%
	Discreta	28,3%
	Buona	35,3%
	<i>Totale Umanistico-Sociale (= 100)</i>	<i>495</i>
	Non si esprime	9,3%
Totale 8 CdL	Scarsa	33,9%
	Discreta	27,8%
	Buona	38,3%
	<i>Totale (=100)</i>	<i>1.328</i>
	Non si esprime	9,2%

2. *Il disegno valutativo*

di *Lorenza Da Re*

2.1. **Introduzione**

Il tutorato formativo (TF) si basa sull'azione formativa di una pluralità di attori: i tutor docenti, i tutor studenti, gli esperti dei servizi, il coordinatore del TF e gli studenti partecipanti, beneficiari delle attività. In linea con gli obiettivi formativi del TF e con l'intenzione di porre lo studente al centro del processo formativo, i tutor del TF progettano, in riunioni periodiche di coordinamento, e realizzano una pluralità di attività¹ per favorire il successo accademico degli studenti universitari.

Al fine di raccogliere elementi valutativi il più possibile esaustivi, è stato progettato e attuato un disegno valutativo complesso, che ha interessato i diversi attori coinvolti e che ha compreso sia la valutazione del processo e della soddisfazione dei diversi attori, sia la valutazione dell'efficacia degli interventi sulle carriere degli studenti.

2.2. **Gli attori**

I docenti (*tutor docenti*) che partecipano all'iniziativa in qualità di tutor aderiscono su base volontaria; essi sono responsabili di attività didattiche nel CdL, preferibilmente nel primo anno. Il docente tutor si caratterizza per essere un agente di accompagnamento continuo dello studente, che lo aiuta a capire quali sono le sue mete e come le può raggiungere, che lo supporta nei momenti di scelta orientando il processo di apprendimento, lo sviluppo delle diverse competenze, la riflessione personale e l'autonomia (Álvarez Pérez, 2002; Zabalza, 2003).

¹ Per approfondimenti si rimanda a Da Re, Álvarez Pérez e Clerici (2016).

Il *tutor studente* è uno studente dello stesso CdL degli studenti partecipanti, ma degli anni successivi al primo, che mette a disposizione dei compagni del primo anno tempo e conoscenze, per favorire il loro inserimento nel contesto universitario. Egli collabora con il tutor docente nell'attività di tutorato e svolge un ruolo di "intermediario" tra studente "novizio" e mondo accademico. Il tutor studente parte dalla sua esperienza di studente, maturata negli anni subito precedenti, e la mette a disposizione dei suoi colleghi appena arrivati all'università: egli conosce il contesto di studio dalla prospettiva dello studente, in termini operativi e diretti, e sfruttando il suo ruolo, può interagire alla pari con gli studenti del primo anno in maniera efficace. Il ruolo è assunto su proposta di docenti del CdL o per autocandidatura; a seconda dei contesti dovrebbe venire riconosciuto e attestato come parte integrante del tempo dedicato all'attività didattica.

Per *tutorato dei Servizi* si intende una serie di incontri informativi tenuti da "esperti" dei Servizi agli studenti. I Servizi per gli studenti esistenti nell'Ateneo sono proposti come "rete", con il duplice obiettivo di valorizzare i servizi offerti, diffondendo la conoscenza delle attività realizzate tra gli studenti che arrivano all'Università, e di orientare a un loro corretto utilizzo, con un diretto beneficio per i Servizi stessi.

L'attività di TF è coordinata e supervisionata da un esperto coordinatore che gestisce la comunicazione, le dinamiche relazionali e formative dei partecipanti. Il coordinatore del TF ha il compito di supervisionare tutte le attività del programma nelle diverse fasi (dalla selezione alla valutazione), agisce un'azione di *ricerca* e non di semplice servizio offerto: tutte le attività vengono valutate e ri-progettate in base alla valutazione degli attori partecipanti.

Il programma di TF è presentato e proposto a tutte le matricole del CdL in occasione degli incontri di orientamento in ingresso. Le matricole sono messe a conoscenza dell'iniziativa in vari momenti, anche con il supporto della piattaforma per la didattica o degli spazi *social*. La partecipazione avviene poi su base volontaria. I partecipanti vengono organizzati in piccoli gruppi (a seconda della numerosità del CdL e della partecipazione effettiva) per le attività con i tutor docenti e con i tutor studenti. Le attività con i Servizi si realizzano invece in plenaria. Ogni gruppo di TF viene composto con 1 o 2 tutor docenti (a seconda delle disponibilità e delle esigenze del CdL), da 1 a 4 tutor studenti, e dagli studenti partecipanti.

Nella sperimentazione qui presentata le attività sono state proposte agli studenti del primo anno, il più critico in termini di integrazione nel contesto accademico, quando è più probabile l'abbandono degli studi. Il modello di riferimento in realtà vorrebbe la prosecuzione delle attività per tutto il per-

corso di studio, con l'accompagnamento dello studente fino al termine del percorso accademico.

2.3. Strumenti e procedure

In questa parte si presentano il modello valutativo e l'articolazione delle differenti azioni valutative, condotte sia *in itinere* che *ex post*, con l'utilizzo di differenti tecniche, a seconda degli attori considerati, come riportato sinteticamente in figura 2.1.

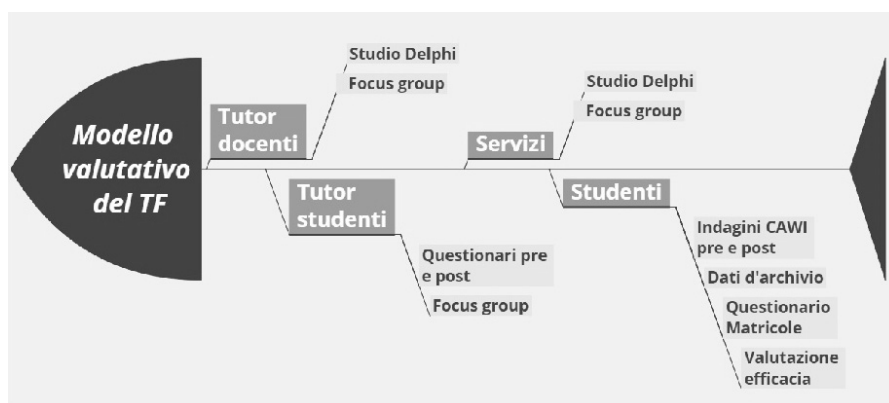


Figura 2.1 – Modello valutativo del programma di tutorato formativo

Di seguito vengono presentate, in dettaglio, per categoria di partecipanti (tutor docenti, Servizi, tutor studenti, studenti) le tecniche che sono state utilizzate per valutare i vari aspetti delle azioni realizzate. Per una sintesi delle tecniche per categoria di partecipante si rimanda rispettivamente alle tabelle 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4.

2.3.1. Delphi panel

Tutor docenti e Servizi dell'Università hanno preso parte a un *Delphi panel*. La tecnica *Delphi* consente di raccogliere informazioni, opinioni, punti di vista, nell'ambito di un processo di interrogazione collettiva, attraverso un'interazione indiretta e semi-strutturata tra i partecipanti (esperti della materia oggetto della rilevazione), senza che essi siano convocati collettivamente. L'obiettivo è quello di esplorare idee creative e appropriate e

di elaborare informazioni rilevanti a fini decisionali (Palumbo e Garbarino, 2006). La logica sottesa è che, se diversi osservatori analizzano un determinato fenomeno e lo descrivono in modo analogo, è molto probabile che tali osservazioni risultino essere attendibili (Bezzi, 2013).

Il *Delphi* classico prevede una serie di stadi (Bezzi, 2010): selezione e reclutamento degli esperti, costruzione e somministrazione del primo set di quesiti (primo *round*), primo interludio (sollecito), seconda somministrazione (secondo *round*), secondo interludio (sollecito), ultimo *round*, chiusura.

Il metodo prevede dunque diverse fasi:

1. i partecipanti esprimono in modo anonimo, attraverso un questionario auto-compilato o altro documento, la loro opinione,
2. si raccolgono i pareri che vengono sintetizzati in forma aggregata in un unico documento,
3. i partecipanti ri-analizzano i pareri emersi confrontandoli con la loro iniziale opinione,
4. si ritorna alla fase 1 e si ripetono, ciclicamente, le prime tre fasi, a seconda di quanti *round* si intendono realizzare.

Il grande vantaggio di questa tecnica è che può sostituire frequenti incontri diretti e limitare tempi e costi della raccolta dati, ma allo stesso tempo, consente di ottenere dati significativi mantenendo l'anonimato tra i partecipanti in modo che non vi siano condizionamenti o comunque interferenze tra i rispondenti.

Nel nostro caso, il gruppo degli esperti è stato selezionato (Bernardi, 2005) coinvolgendo alcuni tutor docenti ed esperti dei Servizi partecipanti alla sperimentazione del programma di TF 2016/2017. La rilevazione si è svolta in due *round*. Il primo è iniziato con l'invio di un questionario a domande aperte. Dopo aver ricevuto le risposte, è stato steso un report intermedio, come base per un "rilancio", e/o per approfondire le questioni che attengono al tema d'interesse, al quale è seguito un secondo *round*, attraverso l'invio di un secondo e ultimo questionario, analogo al precedente.

Le dimensioni trattate hanno riguardato aspetti relativi al senso epistemologico del progetto (le finalità, le funzioni del docente come tutor, la relazione con gli studenti e con i tutor studenti), e aspetti utili per la ri-progettazione del TF (contenuti delle attività, prospettive future e consigli per il miglioramento).

In merito allo studio *Delphi* rivolto ai tutor docenti (tab. 2.1), al primo *round* i rispondenti sono stati complessivamente 14 dei 25 docenti impegnati come tutor nel programma: 4 docenti di Scienze, 3 di Ingegneria, 3 di Scienze dell'Educazione e della Formazione, 3 di Scienze Sociologiche e 1

di Servizio Sociale. Al secondo *round* i docenti rispondenti sono stati 13: 4 di Scienze, 2 di Ingegneria, 3 di Scienze dell’Educazione e della Formazione, 3 di Scienze Sociologiche e 1 di Servizio Sociale.

Tabella 2.1 – Tutor docenti: tecniche, partecipanti e dimensioni conoscitive

<i>Tecnica</i>	<i>Partecipanti</i>	<i>Dimensioni indagate</i>
<i>Delphi panel</i>	N=14	<i>Primo round:</i> 1. Finalità del TF 2. Funzioni del tutor docente 3. Metodologia del TF 4. Contenuti delle attività 5. Relazione con gli studenti
	N=13	<i>Secondo round:</i> 1. Partecipazione degli studenti 2. Il ruolo dei tutor studenti 3. Prospettive future e consigli per il miglioramento
<i>Focus group</i>	N=4	1. Soddisfazione del ruolo di tutor docente 2. Riconoscimento delle attività 3. Bisogni formativi del tutor docente 4. Metodologia e materiali formativi utilizzati 5. Aspetti positivi del TF, criticità e proposte di miglioramento

In merito allo studio *Delphi* rivolto ai Servizi (tab. 2.2), al primo *round* i rispondenti sono stati complessivamente 10 dei 35 esperti dei Servizi dell’Università di Padova che hanno partecipato alla sperimentazione (Servizio Diritto allo Studio e Tutorato, Segreterie Studenti, Segreterie Didattiche dei CdL, CLA – Centro Linguistico di Ateneo, Servizio Orientamento, Relazioni internazionali, CUS – Centro Universitario Sportivo, SBA – Biblioteche, Servizio Stage e Career Service). Al secondo *round* sono stati 9 i rispondenti (Servizio Diritto allo Studio e Tutorato, Segreterie Studenti, Segreterie Didattiche dei CdL, CLA – Centro Linguistico di Ateneo, Servizio Orientamento, Relazioni internazionali, SBA – Biblioteche, Servizio Stage e Career Service).

Le dimensioni trattate hanno riguardato il ruolo e le funzioni degli esperti dei servizi in relazione alle finalità del progetto e i punti di forza e le eventuali criticità riscontrate.

Tabella 2.2 – Servizi: tecniche, partecipanti e dimensioni conoscitive

<i>Tecnica</i>	<i>Partecipanti</i>	<i>Dimensioni indagate</i>
<i>Delphi panel</i>	N=10	<i>Primo round:</i> 1. Funzioni dei Servizi nel TF 2. Metodologia del TF 3. Ricadute positive 4. Eventuali criticità
	N=9	<i>Secondo round:</i> 1. Partecipazione degli studenti 2. Prospettive future e consigli per il miglioramento
<i>Focus group</i>	N=6	1. Ruolo dei Servizi nel TF 2. Benefici per i Servizi del TF 3. Promozione del TF 4. Partecipazione degli studenti 5. Metodologia del TF e contenuti delle attività 6. Ruolo dei tutor docenti e dei tutor studenti 7. Aspetti positivi del TF, criticità e proposte di miglioramento

2.3.2 *Focus group*

Quattro tutor docenti, sei tutor studenti e sette esperti dei Servizi hanno preso parte a *focus group*, uno per ogni attore.

Il *focus group* è una tecnica di ricerca che si svolge come un'intervista di gruppo guidata da un moderatore con una griglia più o meno strutturata per stimolare e creare maggior interazione tra i partecipanti (Corrao, 2002; Frisina, 2010). I *focus group* hanno avuto come obiettivo quello di analizzare il ruolo del tutor studente, del tutor docente e dei Servizi, al fine di rilevare la motivazione degli attori coinvolti e di rilevarne i loro bisogni formativi, inoltre, sono stati utili strumenti per analizzare gli elementi da riprogettare e da proporre per il TF. I tre *focus group* hanno coinvolto docenti, studenti ed esperti in qualità di “testimoni privilegiati” aventi preso parte attivamente al progetto e alla sperimentazione.

Tutti e tre i *focus group* sono stati video registrati, i materiali verbali sono stati sbobinati e sono stati prodotti dei report che sintetizzassero ciò che è emerso. Per tutti e tre si è partiti con una domanda “rompi ghiaccio”, seguendo il modello “a imbuto”, al fine di creare il clima nel gruppo con una domanda generale, che consentisse di ambientarsi al contesto laboratoriale, per poi andare via via più nello specifico con domande più particolari.

2.3.3. Questionari

Sono stati progettati due strumenti, un *questionario pre* e un *questionario post* proposti ai tutor studenti partecipanti, al fine di rilevare le dimensioni della partecipazione, della motivazione a partecipare al progetto e dell'impatto formativo su di loro del TF.

I questionari² sono stati costruiti combinando la logica *bottom-up* e *top-down*, prendendo cioè in considerazione sia la letteratura di settore, sia considerando risultati di ricerche precedenti e da questi desumendo gli item di interesse. La logica *top-down*, infatti, considera un problema dall'alto, partendo dai costrutti generali e dall'epistemologia dell'ambito disciplinare, utilizzando quindi la letteratura di riferimento come supporto per la definizione dei concetti che verranno successivamente operativizzati. La strategia *bottom-up*, invece, ci consente di muovere da un contesto specifico (ricerche precedenti, esperienze realizzate, ecc.), risalendo dal particolare al generale. L'approccio *top-down* si basa sul metodo deduttivo: a partire da assiomi e postulati si ricavano dimostrazioni per spiegare fenomeni. L'approccio *bottom-up*, invece, si basa sul metodo induttivo e quindi sullo studio di esperienze e fatti particolari, per poi arrivare alla definizione generale e universale.

Entrambi gli strumenti sono composti da tre sezioni: (i) dati identificativi, (ii) partecipazione universitaria, (iii) aspettative e impatto formativo del TF per il *pre* e ricadute formative e spunti di miglioramento per il *post*. Solamente nel *post* si aggiunge una quarta sezione relativa alla soddisfazione generale.

I questionari contengono quesiti strutturati e semi strutturati, e avevano entrambi l'obiettivo di rilevare il costrutto della partecipazione e di definire aspettative e ricadute formative dei tutor studenti che hanno partecipato alla sperimentazione del TF.

Gli item relativi alla partecipazione avevano come obiettivo principale quello di verificare se la partecipazione dei tutor studenti avesse influito nella valutazione dell'esperienza.

Il questionario *pre* è composto da tre sezioni:

- *Dati identificativi*: dati di riferimento del rispondente, quali sesso, anno di frequenza, corso di laurea, crediti formativi (CFU) finora maturati, voto medio degli esami sostenuti.

² Gli strumenti sono stati progettati da Lorenza Da Re e Valentina Grion.

- *Partecipazione universitaria*: composta da 14 domande strutturate, su scala auto-ancorante da 1 a 10, in cui 1 corrisponde a “totale disaccordo” e 10 a “totale accordo”.
- *Aspettative e impatto formativo del TF*: composta da 4 domande aperte (motivazione della partecipazione, definizione dei bisogni degli studenti partecipanti, esperienze pregresse similari, aspettative di apprendimento).

Il questionario *pre* è stato compilato da 35 dei 43 tutor studenti che hanno collaborato alle attività del programma (tab. 2.3).

Tabella 2.3 – Tutor studenti: tecniche, partecipanti e dimensioni conoscitive

<i>Tecnica</i>	<i>Partecipanti</i>	<i>Dimensioni indagate</i>
<i>Questionari pre e post</i>	N=35	<i>Questionario pre:</i> 1. Dati identificativi 2. Partecipazione universitaria 3. Aspettative e impatto formativo del TF (motivazione della partecipazione, definizione dei bisogni degli studenti partecipanti, esperienze pregresse similari, aspettative di apprendimento)
	N=40	<i>Questionario post:</i> 1. Dati identificativi 2. Partecipazione universitaria 3. Impatto e resa formativa del TF (punti positivi del TF, punti negativi del TF, aspetti da migliorare, cosa si è imparato, messa a disposizione del proprio tempo) 4. Soddisfazione generale
<i>Focus group</i>	N=7	1. Finalità del TF e ruolo del tutor studente 2. Bisogni formativi dei tutor studenti 3. Metodologia del TF 4. Ruolo dei tutor docenti 5. Promozione del TF e partecipazione degli studenti 6. Aspetti positivi del TF, criticità e proposte di miglioramento

Il questionario *post* è composto da quattro sezioni:

- *Dati identificativi*: dati di riferimento del rispondente, quali sesso, anno di frequenza, corso di laurea, crediti formativi finora maturati, voto medio degli esami sostenuti, cambio CdL, altre lauree.
- *La partecipazione universitaria*: composta da 14 domande strutturate, su scala auto-ancorante da 1 a 10, in cui 1 corrisponde a “totale disaccordo” e 10 a “totale accordo”.

- *Impatto e resa formativa del TF*: composta da 5 domande aperte (punti positivi del TF, punti negativi del TF, aspetti da migliorare, cosa si è imparato, messa a disposizione del proprio tempo).
- Soddisfazione generale.
Il questionario *post* è stato compilato da 40 tutor studenti.

2.3.4. *Indagini Cawi*

Per gli studenti dei CdL partecipanti alla sperimentazione sono state progettate due indagini *Cawi* (*Computer assisted web interviewing*), proposte online.

La prima (*Cawi_1*) ha coinvolto tutti gli studenti immatricolati negli otto CdL interessati (cfr. tab. 2.4), al fine di rilevarne la partecipazione in termini quali-quantitativi, di valutare la loro soddisfazione e capire come migliorare *in itinere* le attività del secondo semestre, oltre che per comunicare a chi non stava partecipando che aveva ancora la possibilità di inserirsi nelle attività. L'indagine *Cawi_2*, invece, è stata rivolta solamente agli studenti partecipanti al TF (che come si vedrà nel capitolo 3 sono 749) ed è stata focalizzata sul rilevare la loro soddisfazione circa il programma.

Il questionario utilizzato per la rilevazione tra gli studenti è costituito da una selezione ragionata di quesiti e di sezioni di questionari utilizzati in indagini nazionali e internazionali, scelti in relazione agli specifici obiettivi, al fine di definire uno strumento che, con opportuni aggiustamenti e correzioni, fosse rispondente alle specifiche finalità della ricerca; a questi quesiti sono state aggiunte delle sezioni create *ad hoc* per la sperimentazione in atto. Le precedenti indagini da cui si è partiti riguardano ricerche già realizzate sul tema, o comunque con forti punti di contatto, o dimensioni di interesse affini. In particolare, sono stati rivisitati gli strumenti utilizzati nell'ambito di due principali progetti di ricerca realizzati presso l'Università di Padova:

- Progetto strategico “*Learning Difficulties and Disabilities from Primary School to University: Diagnosis, Intervention, and Services for the Community*” (Zago, Giraldo e Clerici, 2014),
- Tesi di Dottorato di Lorenza Da Re: “Rendimento accademico e Tutorato” (Da Re, 2016).

Nell'indagine *Cawi_1* sono state inserite alcune domande pensate per descrivere sei differenti aspetti:

- Abbandono, cambio CdL, cambio Ateneo,
- Non conoscenza, ma interesse a partecipare al TF,
- Non conoscenza e non interesse a partecipare al TF,

- Conoscenza ma non partecipazione e futura intenzione a partecipare al TF,
- Conoscenza ma non partecipazione e non futura intenzione a partecipare al TF,
- Conoscenza e partecipazione al TF.

Tabella 2.4 – Studenti: tecniche, partecipanti e dimensioni conoscitive

<i>Tecnica</i>	<i>Partecipanti</i>	<i>Dimensioni indagate</i>
Archivi Amministrativi di Ateneo	N=1770	Caratteristiche degli studenti del CdL Profilo dei partecipanti al TF
Questionario Matricole	N=1462	Caratteristiche degli studenti del CdL Profilo dei partecipanti al TF
Indagini <i>Cawi</i>	N=539	<i>Cawi_1</i> : 1. Domande introduttive 2. Conoscenza del TF 3. Partecipazione al TF 4. Studio e TF 5. Domande aperte e chiusura del questionario
	N=230	<i>Cawi_2</i> : 1. Domande introduttive 2. Partecipazione al TF 3. Domanda aperta e chiusura del questionario

L'indagine *Cawi 1* è stata aperta l'1 febbraio 2017 ed è stata chiusa il 15 marzo. L'indagine *Cawi_2* è stata aperta il 15 maggio 2017 ed è stata chiusa il 10 luglio. La somministrazione è avvenuta tramite *LimeSurvey*, per consentire agli studenti di poter valutare con calma le singole domande. *LimeSurvey* è una piattaforma *open source* dedicata alla creazione di questionari online: si tratta di software flessibile per le indagini *Cawi*. Sono state caricate manualmente tutte le domande e impostati i rispettivi filtri per ogni singola domanda.

Sono stati richiesti all'ufficio dell'Ateneo di Padova competente gli indirizzi email degli studenti immatricolati negli otto CdL interessati alla sperimentazione nell'anno accademico 2016/17. I dati richiesti comprendevano nominativi dei partecipanti, la loro matricola, la email istituzionale e la email privata. L'uso di queste informazioni è funzionale al contatto e all'aggancio coi dati d'archivio, ma ricade nell'impegno di riservatezza assunto con i rispondenti, che comporta l'impegno a non diffondere, se non in forma aggregata, alcuna notizia personale.

La prima indagine ha coinvolto tutti i 1.770 studenti (nuove carriere aperte), mentre la seconda indagine è stata rivolta ai soli 749 partecipanti al TF.

Si sono poi costruiti i *token*, ossia dei codici che fungono da identificativo per ogni singolo rispondente, e che consentono di individuare chi ha risposto pur garantendone l'anonimato. Per l'indagine *Cawi_1* sono stati effettuati un invio e due solleciti alle mail istituzionali e un invio e due solleciti alle mail private come illustrato dalla tabella 2.5, mentre, per l'indagine *Cawi_2* sono stati effettuati un invio e due solleciti alle mail istituzionali e un invio e due solleciti alle mail private come illustrato dalla tabella 2.6. In questa seconda indagine è stata prevista anche una compilazione in cartaceo di chi non avesse ancora compilato l'indagine online, durante l'evento organizzato per la consegna degli attestati di partecipazione al TF. I dati così recuperati sono poi stati integrati nel dataset prodotto dall'indagine online.

Tabella 2.5 – Calendario di invii e solleciti nell'indagine Cawi_1

<i>Azione</i>	<i>Data</i>
Primo invio mail istituzionale	1 febbraio
Primo sollecito mail istituzionale	7 febbraio
Primo invio mail privata	13 febbraio
Primo sollecito mail privata	21 febbraio
Secondo sollecito mail istituzionale	28 febbraio
Secondo sollecito mail privata	8 marzo

Tabella 2.6 – Calendario di invii e solleciti nell'indagine Cawi_2

<i>Azione</i>	<i>Data</i>
Primo invio mail istituzionale	15 maggio
Compilazione questionario cartaceo	23 maggio
Primo sollecito mail istituzionale	31 maggio
Secondo sollecito mail istituzionale Primo invio mail privata	9 giugno
Primo invio mail privata	16 giugno
Primo sollecito mail privata	23 giugno
Secondo sollecito mail privata	3 luglio

All'interno di *LimeSurvey* è possibile inserire delle sezioni di testo che accompagnano gli invii delle mail e nello specifico: il messaggio di benve-

nuto, il messaggio finale, il messaggio di sollecito, il messaggio di conferma. Sono pertanto stati pensati dei testi personalizzati per le due indagini.

Nel processo di costruzione degli strumenti d'indagine sono state effettuate diverse prove per verificarne validità e affidabilità, e per affinare e migliorare la versione finale. Nello specifico sono stati realizzati, sia per la *Cawi_1* sia per la *Cawi_2*:

- uno studio pilota con studenti (N=48 per *Cawi_1*; N=22 per *Cawi_2*) con caratteristiche simili a quelle dei partecipanti, studio attraverso il quale sono stati valutati alcuni aspetti relativi al tempo di risposta, e alla comprensione e chiarezza degli item;
- un *pretest* di contenuto, eseguito da docenti esperti nel tema (N=3) che ha valutato pertinenza e la rilevanza dei contenuti dei quesiti in relazione al quadro teorico di riferimento e alla chiarezza delle domande, e ad aspetti di carattere metodologico (ad esempio legati alle scale da utilizzare, quali tipi di domande, quali possibili analisi statistiche, ecc.);
- un *pretest* di forma, relativo alla struttura dello strumento, a cui hanno partecipato studenti con caratteristiche simili a quelle dei partecipanti (N=18 per *Cawi_1*; N=14 per *Cawi_2*) per esaminare i vari aspetti legati alla somministrazione online (domande filtro, struttura del test, ecc.).

L'esecuzione di queste verifiche preliminari di validità di contenuto ha permesso di definire la versione finale degli strumenti.

Essendo il tema del successo e dell'insuccesso negli studi universitari estremamente complesso, è risultato indispensabile avvalersi di più fonti informative, sia per integrare aspetti soggettivi e oggettivi, che per non appesantire inutilmente le indagini. Oltre ai dati raccolti tra gli studenti mediante indagini dirette, una serie di notizie sono state ricavate dagli archivi amministrativi di Ateneo. Precisamente sono stati analizzati dei *dati d'archivio* e dei dati soggettivi indiretti relativi al *Questionario Matricole* messi a disposizione del *Servizio Accreditamento, sistemi informativi e qualità della didattica* d'Ateneo, che ci consentono di definire il profilo degli studenti che hanno partecipato al TF (vedi tab. 2.4).

Infine, è stata progettata e realizzata una *valutazione dell'efficacia* degli interventi usando il *propensity score matching* (Martini e Trivellato, 2011; Winship e Morgan, 2007), ossia mediante un disegno quasi-sperimentale basato sull'abbinamento (confronto a coppie) tra i soggetti che hanno volontariamente deciso di partecipare alla sperimentazione e i non partecipanti più simili ai partecipanti (rispetto a un set di caratteristiche definite a priori). Il confronto tra partecipanti e non partecipanti abbinati, valutato attraverso opportuni test d'ipotesi, è stato condotto con riferimento agli esiti di carriera (con particolare attenzione al *drop-out*) e di *performance* univer-

sitarie alla fine del primo anno di corso. L'obiettivo è di rilevare l'efficacia degli interventi di TF in termini di rendimento accademico (numero di CFU conseguiti, voto medio negli esami sostenuti) e di outcome formativi (regolarità, ritardo, abbandono, cambio di CdL).

3. La propensione degli studenti a partecipare

di Renata Clerici e Silvia Meggiolaro

3.1. Caratteristiche dei partecipanti

Complessivamente 749, delle 1.770 nuove carriere avviate nell'anno accademico 2016/17 nei corsi di studio coinvolti, hanno partecipato alle attività proposte nella terza edizione del *programma di tutorato formativo* descritto nel primo capitolo.

La tabella 3.1 illustra il grado di partecipazione degli studenti. Col termine “partecipante” si intende definire lo studente appartenente alla coorte delle nuove carriere qui considerate, che abbia preso parte ad almeno una delle attività organizzate nell'ambito del programma di TF. Nella classificazione degli studenti per grado di partecipazione, area Miur (una classificazione più dettagliata rispetto a quella utilizzata nel resto del lavoro) e corso di laurea, si considera come soglia minima per l'appartenenza al gruppo di chi “ha partecipato in modo regolare”, la presenza a più di un terzo (almeno il 36%) degli incontri programmati nel CdL.

Si rileva che il 42% degli studenti complessivamente coinvolti ha “messo il naso” nel TF, partecipando almeno a qualche incontro. Vi sono differenze notevoli per contesto: i corsi in Ingegneria hanno registrato i livelli più bassi di partecipazione, seguiti da quelli di Fisica, Ottica e Optometria e Astronomia. Oltre la metà degli studenti dei corsi di area Umanistico-Sociale hanno invece partecipato almeno a qualche incontro. La quota complessiva di partecipazione “regolare” si riduce al 12%, anche in questo caso con una certa variabilità tra i gruppi.

Si riprenderanno ora le informazioni sugli studenti desunte da fonte amministrativa e dal *Questionario Matricole* per confrontare le caratteristiche dei tre gruppi che derivano dalla classificazione della coorte di nuove carriere 2015/16 nei CdL interessati dalla sperimentazione del programma di TF, per grado di partecipazione e area scientifico-didattica. Rispetto alle

numerose caratteristiche descritte in precedenza, se ne mostrano qui solo alcune: in particolare, si mostrano le caratteristiche che risultano differenziarsi per grado di partecipazione.

Tabella 3.1 – Studenti per grado di partecipazione al TF, area Miur e CdL

Area Miur	Corso di laurea	Grado di partecipazione al TF			Totale (=100)
		Mai	Saltuaria	Regolare	
Scientifica (Scienze)	Astronomia	43%	35%	22%	82
	Fisica	53%	38%	9%	253
	Ottica e Optometria	56%	26%	18%	39
	<i>Totale Scienze</i>	<i>51%</i>	<i>36%</i>	<i>13%</i>	<i>374</i>
Scientifica (Ingegneria)	Ingegneria Biomedica	72%	19%	9%	335
	Ingegneria Meccanica	72%	18%	11%	426
	<i>Totale Ingegneria</i>	<i>72%</i>	<i>18%</i>	<i>10%</i>	<i>761</i>
Umanistica	Scienze Educazione e Formazione	41%	44%	15%	188
	<i>Totale Umanistica</i>	<i>41%</i>	<i>44%</i>	<i>15%</i>	<i>188</i>
Sociale	Scienze Sociologiche	50%	34%	16%	368
	Servizio Sociale	29%	63%	8%	79
	<i>Totale Sociale</i>	<i>46%</i>	<i>39%</i>	<i>15%</i>	<i>447</i>
Totale 8 CdL	<i>N</i>	<i>1.021</i>	<i>531</i>	<i>218</i>	<i>1.770</i>
	<i>%</i>	<i>58%</i>	<i>30%</i>	<i>12%</i>	<i>100%</i>

3.1.1 Caratteristiche da dati di fonte amministrativa

Solamente per gli studenti di area Scientifica la partecipazione risulta significativamente associata al sesso ($\chi^2=11,4$; $p\text{-value}=0,003$). Come mostra la tabella 3.2, in quest'area gli studenti tendono in più larga maggioranza a non partecipare rispetto alle studentesse (68% vs 59%, rispettivamente), mentre nel gruppo dei partecipanti “regolari” prevalgono le studentesse (15% vs 9% degli studenti). La non partecipazione nei contesti di area Umanistico-Sociale è simile per sesso, così come sono simili sono anche i livelli di partecipazione “regolare”.

Tabella 3.2 – Studenti per grado di partecipazione al TF, area scientifico-didattica e sesso

Area	Sesso	Grado di partecipazione al TF		
		Mai	Saltuaria	Regolare
Scientifica	Femmina	59%	26%	15%
	Maschio	68%	23%	9%
	<i>Totale</i>	<i>65%</i>	<i>24%</i>	<i>11%</i>
Umanistico-Sociale	Femmina	44%	42%	14%
	Maschio	47%	36%	17%
	<i>Totale</i>	<i>45%</i>	<i>40%</i>	<i>15%</i>
Totale 8 CdL	Femmina	50%	36%	15%
	Maschio	65%	25%	10%
	<i>Totale</i>	<i>58%</i>	<i>30%</i>	<i>12%</i>

Per quanto riguarda l'anno di nascita, in entrambe le aree considerate, passando dai non partecipanti ai partecipanti "regolari" si osserva, oltre che la diminuzione dell'età media (ovvero aumento dell'anno di nascita), anche la riduzione della variabilità (tab. 3.3).

Tabella 3.3 – Anno di nascita per grado di partecipazione al TF e area scientifico-didattica

Anno di nascita Indici statistici	Area Scientifica			Area Umanistico-Sociale		
	Mai	Saltuaria	Regolare	Mai	Saltuaria	Regolare
Media	1996	1997	1997	1993	1995	1996
Mediana	1997	1997	1997	1996	1997	1997
Deviazione standard	2	2	1	8	6	5
Minimo	1968	1979	1990	1954	1954	1958
Massimo	1998	1998	1998	1998	1998	1997
Intervallo	30	19	8	44	44	39
Intervallo interquartile	1	0	0	3	1	1

Per quanto riguarda l'età al conseguimento della maturità (o dell'anno alla maturità) (tab. 3.4), la differenza delle medie tra i gruppi sono significative solo per l'area Umanistico-Sociale ($F_{2, 632} = 6,859$; $p\text{-value} = 0,001$). Ma, come per le età, le mediane non sono diverse, e le medie differiscono per effetto della forte dispersione di valori nella coda inferiore delle distribuzioni, in particolare di quella in cui sono rappresentati gli studenti che non hanno partecipato al TF.

Tabella 3.4 – Anno di conseguimento della maturità per grado di partecipazione al TF e area scientifico-didattica

Anno della Maturità Indici statistici	Area Scientifica			Area Umanistico-Sociale		
	Mai	Saltuaria	Regolare	Mai	Saltuaria	Regolare
Media	2016	2016	2016	2013	2014	2015
Mediana	2016	2016	2016	2016	2016	2016
Deviazione standard	12	2	1	8	5	4
Minimo	1991	1997	2010	1972	1976	1990
Massimo	2016	2016	2016	2016	2016	2016
Intervallo	25	19	6	44	40	26
Intervallo interquartile	0	0	0	2	1	0

Tabella 3.5 – Voto di maturità per grado di partecipazione al TF e area scientifico-didattica

Voto di maturità Indici statistici	Area Scientifica			Area Umanistico-Sociale		
	Mai	Saltuaria	Regolare	Mai	Saltuaria	Regolare
Media	79,8	85,0	85,7	73,4	75,1	77,6
Mediana	80,0	85,0	90,0	72,0	74,5	77,0
Deviazione standard	11,6	11,8	13,1	9,4	10,2	10,7
Minimo	60	60	60	60	60	60
Massimo	100	100	100	100	100	100
Intervallo	40	40	40	40	40	40
Intervallo interquartile	18	20	23	14	15	14

Passando a considerare le performance degli studenti in uscita dalla scuola superiore (tab. 3.5), notiamo che qui le medie, ma anche le mediane sono significativamente diverse¹ nei gruppi definiti dal diverso grado di partecipazione al TF. Le distribuzioni segnalano con evidenza statistica come i partecipanti “regolari” presentino complessivamente i voti di maturità mediamente più elevati, sia rispetto a coloro che hanno partecipato in modo saltuario, sia, a maggior ragione, rispetto ai non partecipanti. La ragionevole deduzione che potrebbe essere tratta circa una autoselezione dei partecipanti tra gli studenti “migliori”, si scontra però con l’osservazione dei valori degli indici di variabilità che non diminuiscono (segnalando una maggiore eterogeneità interna al gruppo), anzi in qualche caso aumentano fra gli studenti con livello di partecipazione più alto (la deviazione standard

¹ Area Scientifica $F_{2, 1132} = 27,560$ con p -value di 0,000; area Umanistico-Sociale, $F_{2, 632} = 6,054$ con p -value= 0,002.

per l'area Scientifica che passa da 11,6 a 13,1; per quella Umanistico-Sociale da 9,4 a 10,7).

Per quanto riguarda i punteggi ai concorsi di ammissione, i punteggi medi (e mediani) crescono anche in questo caso al crescere del livello di partecipazione al TF, tuttavia le differenze sono significative solo per l'area Scientifica ($F_{2, 1132} = 19,388$ con p -value di 0,000). Diversamente da quanto osservato per il voto di maturità, però, gli indici di variabilità segnalano una maggior omogeneità nel gruppo dei “regolari”, mentre i saltuari sembrano più eterogenei al loro interno (tab. 3.6).

Tabella 3.6 – Punteggio al test di ammissione per grado di partecipazione al TF e area scientifico-didattica

<i>Punteggio Test Indici statistici</i>	<i>Area Scientifica</i>			<i>Area Umanistico-Sociale</i>		
	<i>Mai</i>	<i>Saltuaria</i>	<i>Regolare</i>	<i>Mai</i>	<i>Saltuaria</i>	<i>Regolare</i>
Media	60,7	66,6	68,7	38,6	40,2	42,0
Mediana	61,3	67,9	68,9	36,3	39,4	41,6
Deviazione standard	17,2	19,1	14,9	13,4	14,7	13,8
Minimo	7,5	8,2	30,0	0,9	-4,2	7,1
Massimo	100,0	100,0	100,0	82,2	81,5	80,5
Intervallo	92,5	91,8	70,0	81,3	85,7	73,4
Intervallo interquartile	23,5	25,6	21,7	17,6	18,6	15,8

Si è visto in precedenza come la quota di partecipanti “regolari” sia molto modesta, complessivamente attorno al 12%. Per l'area Scientifica questa quota è anche più bassa (11%) rispetto all'Umanistico-Sociale (15%). Tuttavia, si nota una forte analogia nei profili per area e attribuzione di OFA: il 14-15% degli studenti che non hanno avuto OFA e il 7-10% di quelli a cui invece questi stati attribuiti, hanno partecipato regolarmente alle attività previste dal programma di TF (tab. 3.7). Viceversa, si discostano significativamente dai valori complessivi le percentuali di studenti dell'area Scientifica a cui sono stati attribuiti OFA che non hanno mai partecipato alle attività proposte (75%).

Non essendo attribuiti OFA nei CdL di ambito Sociale, si è reso necessario trovare un altro indicatore che potesse misurare, per tutti gli studenti considerati nella sperimentazione, le precondizioni reputate idonee dai responsabili dei vari percorsi di studio, per un soddisfacente avvio di carriera. Dal momento che tutti i corsi considerati prevedono un test in ingresso, si è ritenuto di rielaborarne i risultati a scopi comparativi. La normalizzazione già operata in fase di costruzione del dataset (riportando tutti i punteggi su

scala 0-100) non è parsa infatti sufficiente a individuare i casi potenzialmente a rischio di insuccesso. Si è proceduto quindi, all'interno di ciascun CdL, a standardizzare i punteggi individuali e a creare tre gruppi: “nella norma”, cioè punteggi attorno alla media del CdL entro un intervallo di una deviazione standard; “sotto la norma”, cioè punteggi inferiori alla media di oltre una deviazione standard; “sopra la norma”, punteggi superiori alla media di almeno una deviazione standard (tab. 3.8).

Tabella 3.7 – Studenti per grado di partecipazione al TF, area scientifico-didattica e OFA

Area	OFA	Grado di partecipazione al TF		
		Mai	Saltuaria	Regolare
Scientifica	No	57,1%	28,8%	14,2%
	Si	75,4%	18,1%	6,5%
	<i>Totale</i>	<i>65,0%</i>	<i>24,1%</i>	<i>10,8%</i>
Umanistico-Sociale*	No	44,8%	39,9%	15,3%
	Si	41,5%	48,8%	9,8%
	<i>Totale</i>	<i>44,6%</i>	<i>40,5%</i>	<i>15,0%</i>
Totale 8 CdL	No	51,2%	34,1%	14,7%
	Si	72,8%	20,5%	6,8%
	<i>Totale</i>	<i>57,7%</i>	<i>30,0%</i>	<i>12,3%</i>

* Solo il CdL in Scienze dell'Educazione e della Formazione prevede l'attribuzione di OFA.

Tabella 3.8 – Studenti per esito del test di ammissione, grado di partecipazione al TF e area scientifico-didattica

Area	Classe di punteggio standardizzato	Grado di partecipazione al TF		
		Mai	Saltuaria	Regolare
Scientifica	Sotto la norma	19,4%	14,6%	3,3%
	Nella norma	67,6%	66,4%	74,0%
	Sopra la norma	13,0%	19,0%	22,8%
	<i>Totale (=100)</i>	<i>738</i>	<i>274</i>	<i>123</i>
Umanistico-Sociale	Sotto la norma	15,2%	16,0%	8,4%
	Nella norma	70,0%	72,4%	73,7%
	Sopra la norma	14,8%	11,7%	17,9%
	<i>Totale (=100)</i>	<i>283</i>	<i>257</i>	<i>95</i>
Totale 8 CdL	Sotto la norma	18,2%	15,3%	5,5%
	Nella norma	68,3%	69,3%	73,9%
	Sopra la norma	13,5%	15,4%	20,6%
	<i>Totale (=100)</i>	<i>1.021</i>	<i>531</i>	<i>218</i>

La configurazione generale della distribuzione delle attitudini di ciascun gruppo è, per costruzione, quella della curva Gaussiana o Normale standardizzata, con il 68% di casi “nella norma” raccolti nell’intervallo ± 1 deviazioni standard, mentre in ciascuna delle due code troviamo circa il 16% del totale. L’analisi dei “profili” percentuali per grado di partecipazione al TF mostra una certa distorsione in questa configurazione, con la riduzione della quota di punteggi nella coda inferiore “sotto la norma”, e un rigonfiamento sia della parte centrale “nella norma” che della coda superiore “sopra la norma” per chi partecipa regolarmente. Questo fenomeno è particolarmente evidente per l’area Scientifica.

3.1.2. Caratteristiche da dati del Questionario Matricole

In questa sezione, fra le numerose informazioni disponibili dal QM, consideriamo solo le caratteristiche che differenziano gli studenti nei tre gruppi definiti dalla partecipazione al TF.

Tabella 3.9 – Nuove carriere avviate nei CdL coinvolti nella sperimentazione, per disponibilità del Questionario Matricole, grado di partecipazione al TF, e area scientifico-didattica

Area	Disponibilità QM	Grado di partecipazione al TF		
		Mai	Saltuaria	Regolare
Scientifica	Non disponibile	22,0%	15,7%	11,4%
	Disponibile	78,0%	84,3%	88,6%
	<i>Totale (=100)</i>	<i>738</i>	<i>274</i>	<i>123</i>
Umanistico-Sociale	Non disponibile	14,1%	14,8%	11,6%
	Disponibile	85,9%	85,2%	88,4%
	<i>Totale (=100)</i>	<i>283</i>	<i>257</i>	<i>95</i>
Totale 8 CdL	Non disponibile	19,8%	15,3%	11,5%
	Disponibile	80,2%	84,7%	88,5%
	<i>Totale (=100)</i>	<i>1.021</i>	<i>531</i>	<i>218</i>

Ricordiamo che il QM è disponibile per l’83% degli iscritti ai CdL coinvolti nella sperimentazione. La tabella 3.9, che incrocia la disponibilità del QM con il grado di partecipazione al TF, permette di evidenziare una significativa associazione ($\chi^2=11,1$; $p\text{-value}=0,004$) fra quota di QM disponibili e grado di partecipazione al programma di TF: nello specifico, si osserva una quota particolarmente ridotta (11,5%) di indisponibilità del QM per chi ha partecipato regolarmente al programma di TF rispetto ai non par-

tecipanti: i valori osservati sono significativamente inferiori rispetto a quelli attesi (con un residuo standardizzato pari a -2,1). Va sottolineato che ciò è sostanzialmente indipendente dal contesto scientifico-didattico del corso di studio.

Per quanto riguarda i comportamenti e le intenzioni di lavoro descritte nel capitolo 1 (cfr. § 1.3.2.2), la tabella 3.10 mostra una significativa concentrazione di lavoratori-studenti nel gruppo di coloro che non hanno partecipato al programma proposto, e di studenti che intendono lavorare, ma non hanno esperienze precedenti tra chi ha partecipato saltuariamente o regolarmente, soprattutto nell'area Umanistico-Sociale.

Tabella 3.10 – Rispondenti al QM tra le nuove carriere avviate nei CdL coinvolti nella sperimentazione, per grado di partecipazione al TF intenzioni lavorative durante il primo anno di corso e area scientifico-didattica

<i>Area</i>	<i>Intenzioni di lavoro nel primo anno di università ed esperienze pregresse</i>	<i>Grado di partecipazione al TF</i>		
		<i>Mai</i>	<i>Saltuaria</i>	<i>Regolare</i>
Scientifica	Intende studiare a tempo pieno come ha sempre fatto	41,3%	51,2%	42,7%
	Intende studiare a tempo pieno pur con esperienze lavorative	7,2%	7,0%	10,7%
	Intende lavorare continuativamente avendo già lavorato	4,1%	2,3%	2,9%
	Intende lavorare saltuariamente avendo già lavorato	17,0%	11,3%	10,7%
	Intende lavorare ma non ha esperienze precedenti	26,4%	23,0%	26,2%
	Altro	4,0%	5,2%	6,8%
	<i>Totale Scientifica (=100)</i>	<i>530</i>	<i>213</i>	<i>103</i>
	Non esprime le sue intenzioni	8,3%	7,8%	6,4%
Umanistico-Sociale	Intende studiare a tempo pieno come ha sempre fatto	15,7%	21,9%	17,7%
	Intende studiare a tempo pieno pur con esperienze lavorative	7,9%	2,9%	7,6%
	Intende lavorare continuativamente avendo già lavorato	24,5%	8,3%	5,1%
	Intende lavorare saltuariamente avendo già lavorato	21,8%	24,9%	22,8%
	Intende lavorare ma non ha esperienze precedenti	25,3%	38,1%	40,5%
	Altro	4,8%	3,9%	6,3%
	<i>Totale Umanistico-Sociale (=100)</i>	<i>229</i>	<i>205</i>	<i>79</i>
	Non esprime le sue intenzioni	6,2%	6,8%	6,0%

Segue

Segue Tabella 3.10

Totale 8 CdL	Intende studiare a tempo pieno come ha sempre fatto	33,6%	36,8%	31,9%
	Intende studiare a tempo pieno pur con esperienze lavorative	7,4%	5,0%	9,3%
	Intende lavorare continuativamente avendo già lavorato	10,3%	5,3%	3,9%
	Intende lavorare saltuariamente avendo già lavorato	18,5%	17,9%	15,9%
	Intende lavorare ma non ha esperienze precedenti	26,1%	30,4%	32,4%
	Altro	4,2%	4,6%	6,6%
	<i>Totale (=100)</i>	<i>759</i>	<i>418</i>	<i>182</i>
Non esprime le sue intenzioni		7,7%	7,3%	6,2%

La tabella 3.11 presenta i profili specifici della variabile sul pendolarismo per area scientifico-didattica e grado di partecipazione al TF. Si segnala una maggior presenza di studenti con dimora temporanea nella sede universitaria tra coloro che hanno partecipato regolarmente al programma sperimentale, in particolare nell'area Scientifica.

Tabella 3.11 – Rispondenti al QM tra le nuove carriere avviate nei CdL coinvolti nella sperimentazione, per grado di partecipazione al TF, pendolarismo e area scientifico-didattica

Area	Pendolarismo	Grado di partecipazione al TF		
		Mai	Saltuaria	Regolare
Scientifica	Pendolare	48,6%	43,3%	36,7%
	Dimora temporanea	34,4%	44,6%	51,4%
	Residente	16,0%	11,3%	11,0%
	Altro	1,0%	0,9%	0,9%
	<i>Totale (=100)</i>	<i>576</i>	<i>231</i>	<i>109</i>
Umanistico-Sociale	Pendolare	54,3%	61,2%	46,4%
	Dimora temporanea	26,3%	24,2%	36,9%
	Residente	16,5%	13,7%	14,3%
	Altro	2,9%	0,9%	2,4%
	<i>Totale (=100)</i>	<i>243</i>	<i>219</i>	<i>84</i>
Totale 8 CdL	Pendolare	50,3%	52,0%	40,9%
	Dimora temporanea	32,0%	34,7%	45,1%
	Residente	16,1%	12,4%	12,4%
	Altro	1,6%	0,9%	1,6%
	<i>Totale (=100)</i>	<i>819</i>	<i>450</i>	<i>193</i>

Anche le motivazioni che hanno portato lo studente a iscriversi all'università e a scegliere un certo tipo di studi sembrano differenziare gli studenti dei tre gruppi. Considerando i fattori descritti nel capitolo 1 (§ 1.3.2.4), la tabella 3.12 ne riporta media e deviazione standard in corrispondenza ai gruppi di studenti classificati per le usuali aree e livello di partecipazione al TF. In particolare, sono gli studenti del gruppo scientifico che non hanno partecipato al TF a manifestare motivazioni diverse (superiori) rispetto agli altri studenti, con riferimento al primo e al terzo fattore (i risultati dell'analisi della varianza mostrano inoltre che tali differenze sono significative).

Tabella 3.12 – Medie e deviazioni standard dei principali fattori di motivazione alla scelta del percorso di studio, per grado di partecipazione al TF e area scientifico-didattica. Indicatori normalizzati (0-100)

Fattori	Indici statistici	Area Scientifica			Area Umanistico-Sociale		
		Grado di partecipazione			Grado di partecipazione		
		Mai	Saltuaria	Regolare	Mai	Saltuaria	Regolare
Opportunità di lavoro e guadagno vs motivi culturali	Media	52,1	43,8	42,9	42,9	42,3	39,1
	Dev.std.	30,1	29,9	29,9	28,3	29,2	26,2
Desiderio, tradizione di famiglia e amici	Media	5,0	5,9	6,3	5,5	7,0	4,4
	Dev.std.	14,0	15,3	13,6	14,7	16,3	11,7
Coerenza con studi precedenti vs necessità	Media	61,0	53,8	59,3	56,4	57,7	55,7
	Dev.std.	26,2	26	24,6	26	26,9	24,8
Prestigio e qualità	Media	14,9	12,8	15,1	14,5	14,0	12,4
	Dev.std.	22,5	20,0	23,3	21,9	21,3	20,8
Per il lavoro attuale e perché si viene seguiti	Media	1,6	1,8	2,8	2,2	0,9	1,3
	Dev.std.	9,3	8,3	13,7	11,3	7,6	8,2
<i>N</i>		<i>546</i>	<i>221</i>	<i>107</i>	<i>235</i>	<i>207</i>	<i>79</i>

Molto importanti risultano poi le intenzioni di frequenza e di impegno. Come documentato dalla tabella 3.13, le intenzioni d'impegno, in particolare quelle relative sia alla frequenza costante che allo studio consistente, sono significativamente differenti per grado di partecipazione al TF: i partecipanti al TF sono quelli che massimizzano le loro intenzioni d'impegno.

Tabella 3.13 – Rispondenti al QM tra le nuove carriere avviate nei CdL coinvolti nella sperimentazione, per grado di partecipazione al TF, intenzioni di frequenza e di impegno di studio durante il primo anno di corso e area scientifico-didattica

Area	Intenzioni di frequenza e di studio	Grado di partecipazione al TF		
		Mai	Saltuaria	Regolare
Scientifica	Minimo impegno	7,3%	5,6%	3,7%
	Scarso impegno con frequenza	2,6%	5,6%	5,5%
	Impegno consistente con scarsa frequenza	5,0%	0,4%	0,9%
	Impegno consistente e frequenza	62,2%	54,5%	58,7%
	Massimo impegno	22,9%	33,8%	31,2%
	<i>Totale Scientifica (=100)</i>		<i>576</i>	<i>231</i>
Umanistico-Sociale	Minimo impegno	9,1%	8,7%	6,0%
	Scarso impegno con frequenza	8,2%	4,1%	2,4%
	Impegno consistente con scarsa frequenza	21,0%	3,7%	3,6%
	Impegno consistente e frequenza	56,4%	73,1%	71,4%
	Massimo impegno	5,3%	10,5%	16,7%
	<i>Totale Umanistico-Sociale (=100)</i>		<i>243</i>	<i>219</i>
Totale 8 CdL	Minimo impegno	7,8%	7,1%	4,7%
	Scarso impegno con frequenza	4,3%	4,9%	4,1%
	Impegno consistente con scarsa frequenza	9,8%	2,0%	2,1%
	Impegno consistente e frequenza	60,4%	63,6%	64,2%
	Massimo impegno	17,7%	22,4%	24,9%
	<i>Totale (=100)</i>		<i>819</i>	<i>450</i>

3.2. Fattori che influiscono sulla partecipazione

Si cercherà ora di riassumere quanto visto a livello descrittivo nelle analisi precedenti; l'obiettivo è quello di individuare il "profilo" degli studenti che hanno partecipato regolarmente, rispetto a quelli che hanno partecipato solo saltuariamente e a quelli che non hanno mai partecipato al tutorato formativo. In particolare, sono considerati sia i dati del QM sia le informazioni di fonte amministrativa di Ateneo².

² Come sopra, quindi, i dati a disposizione consentono l'analisi per l'83% della coorte (1.462 casi). In realtà, le analisi si riferiscono a 1.375 studenti: sono esclusi 29 studenti del corso di Laurea in Ottica e Optometria (in quanto risulta un corso di Laurea che si differenzia molto dagli altri per caratteristiche e finalità del corso stesso) e 58 studenti (pari al 4%: 47 dell'area Scientifica e 11 di quella Umanistico-Sociale), che presentano dati mancanti in

Lo scopo è quello di definire gli aspetti che caratterizzano la partecipazione regolare o saltuaria al TF, utilizzando modelli statistici multivariati che permettano di considerare contestualmente la molteplicità di aspetti descritti in precedenza.

A tale proposito, è stato scelto un modello di regressione logistica multinomiale (Agresti, 2002), in cui i tre gruppi di studenti (partecipanti regolari, partecipanti saltuari e non partecipanti) sono analizzati in termini comparativi prendendo il gruppo dei non partecipanti come categoria di riferimento. In particolare, i coefficienti stimati indicano gli effetti delle variabili indipendenti sul logaritmo dei rapporti di probabilità (*odds*) di ogni gruppo di studenti rispetto al gruppo preso come riferimento (che, nel nostro caso è quello degli studenti che non hanno mai partecipato).³

Le analisi sono condotte separatamente per le aree Scientifica e Umanistico-Sociale. La tabella 3.14 riporta la stima dei coefficienti associati alle variabili risultate significative per le due aree. A partire dalle stime di questi coefficienti è possibile tracciare il profilo degli studenti che presentano una maggiore propensione alla partecipazione regolare (prima e terza colonna per le aree Scientifica e Umanistico-Sociale, rispettivamente) e saltuaria (seconda e ultima colonna) al tutorato rispetto alla non partecipazione.

qualche variabile che risulta significativa nei modelli multivariati presentati in seguito e per i quali non è stato possibile considerare il dato mancante come modalità distinta per la bassa numerosità degli stessi.

³ I coefficienti attraverso il loro segno indicano una propensione più elevata (segno positivo) o più ridotta (segno negativo) a partecipare alle attività di TF rispetto alla categoria di riferimento (ovvero, il non partecipare), mentre i loro valori assoluti permettono una valutazione comparativa della dimensione degli effetti della variabile sulla partecipazione. Infine, la significatività ($p < 0,05$ o $p < 0,01$) informa sul grado di affidabilità che si può attribuire al risultato. Gli stessi coefficienti possono tuttavia essere espressi mediante trasformazione esponenziale come rapporti di probabilità, ovvero probabilità relative rispetto alla categoria di riferimento, e alcuni esempi di tali trasformazioni sono presentate nelle successive note.

Tabella 3.14 – Aspetti legati alla partecipazione al tutorato formativo per gli studenti dell'area Scientifica e Umanistico-Sociale. Coefficienti delle regressioni logistiche multinomiali

	Area Scientifica		Area Umanistico-Sociale	
	Partecipazione regolare vs non partecipazione	Partecipazione salaria vs non partecipazione	Partecipazione regolare vs non partecipazione	Partecipazione salaria vs non partecipazione
Voto di maturità	0,028***	0,021***	0,04**	0,021**
Immatricolazione (rif: dopo qualche anno dal diploma)				
Subito dopo il diploma superiore	0,461	0,726**	0,378	0,513**
Scuola secondaria di provenienza (rif: Liceo)				
Istituto tecnico			-0,656**	-0,078
Istituto professionale			-0,168	0,494
Corso di Laurea (rif: Scienze ^a)				
Ingegneria ^b	0,133	-0,75***		
Pendolarismo (rif: Fuori sede)				
Pendolare	-0,731***	-0,208		
Residente	-0,924**	-0,446		
Altro o Non risponde	-0,619	-0,187		
Numero di fonti utilizzate per orientarsi	0,410***	-0,055		
Aver utilizzato conoscenti/amici come fonte	-0,928***	-0,119		
Motivazione alla scelta del percorso di studio:				
Fattore 1 (Opportunità di lavoro e guadagno vs motivi culturali)	-0,009**	-0,005		
Fattore 3 (Coerenza con studi precedenti vs necessità)	-0,005	-0,012***		
Intenzioni di frequenza e di impegno nel primo anno (rif: massimi):				
Impegno e frequenza consistente			-0,823**	-0,410
Impegno consistente, scarsa frequenza			-2,71***	-2,291***
Impegno e frequenza scarsi			-2,379***	-1,353**
Impegno e frequenza minimi			-1,749***	-0,774

^a Comprende i CdL di Astronomia e Fisica

^b Comprende i CdL di Ingegneria Biomedica e Ingegneria Meccanica

*** p < 0,01; ** p < 0,05

Il primo aspetto da notare è che le variabili riportate nelle tabelle non sono le stesse per le due aree; inoltre, per entrambe le aree, rispetto alle numerose informazioni a disposizione, solo poche sono le variabili considerate. Questo significa che le variabili significative non sono le stesse nelle due aree, a indicare un diverso profilo degli studenti che hanno partecipato

(regolarmente o saltuariamente) al TF, e che sono poche le variabili risultate significative nel determinare la propensione alla partecipazione (regolare o saltuaria) alle attività previste dal programma.

Per quanto riguarda l'area Scientifica, la prima colonna della tabella 3.14 mostra che gli studenti che partecipano regolarmente al TF si caratterizzano per aver ottenuto voti di maturità più elevati, e per una propensione a sfruttare al massimo le opportunità disponibili: sono, infatti, studenti che hanno utilizzato più fonti informative (che non siano gli amici e i conoscenti) per orientarsi nella scelta del percorso di studio. Si tratta, inoltre, di studenti che hanno scelto il loro percorso di studio per motivazioni di natura culturale⁴. La partecipazione regolare al TF risulta, infine, determinata da aspetti di tipo pratico, ovvero dalla soluzione abitativa scelta dagli studenti per affrontare il primo anno di università: gli studenti trasferitisi temporaneamente nella sede universitaria ("i fuori sede") hanno maggior propensione di partecipare regolarmente e viceversa chi si sposta quotidianamente dal luogo di residenza alla sede dell'Università ("i pendolari") ha meno propensione a una partecipazione regolare⁵, probabilmente per una questione di meno tempo a disposizione per sfruttare le opportunità offerte dall'Università; in realtà, anche chi già risiede a Padova mostra una minor propensione alla partecipazione regolare⁶. Non ci sembrano essere differenze nella partecipazione regolare fra gli studenti dei diversi corsi di laurea, mentre una partecipazione saltuaria al TF caratterizza gli studenti iscritti nei corsi di Astronomia e Fisica (rispetto agli studenti di Ingegneria Biomedica e Meccanica). Anche un voto di maturità più alto e l'essersi immatricolato all'Università subito dopo il diploma di maturità⁷ sono fattori che determinano una maggior propensione a partecipare (anche se solo saltua-

⁴ Si osserva infatti un coefficiente negativo per il Fattore 1 ottenuto con un'analisi fattoriale col metodo delle componenti principali; in particolare, si ricordi che tale fattore (che sintetizza alcuni item che descrivono le motivazioni che hanno portato lo studente a iscriversi all'università e a scegliere un certo tipo di studi) risulta correlato positivamente con gli item "*La laurea garantisce lavori migliori*" e "*Perché la laurea offre possibilità di impiego e di guadagno*" e negativamente con "*Non è sufficiente la cultura delle scuole superiori*" e "*Per motivi culturali, attitudini e aspirazioni personali*".

⁵ Ad esempio, in particolare, gli studenti pendolari presentano un rapporto di probabilità (*odds*) di partecipare regolarmente, rispetto al non partecipare, che è circa la metà ($0.48 = \exp(-0.731)$) dell'*odds* dei fuori sede.

⁶ In particolare, chi già risiede a Padova ha un *odds* di partecipare regolarmente rispetto al non partecipare che è solo poco più di un terzo ($0.39 = \exp(-0.924)$) l'*odds* di chi è fuori sede.

⁷ Gli studenti immatricolati subito dopo il diploma hanno un *odds* di partecipare saltuariamente (rispetto al non partecipare) che è il doppio ($2.06 = \exp(0.726)$) di quello degli studenti che si iscrivono "dopo qualche anno".

riamente) rispetto al non partecipare al TF. Infine, gli studenti che hanno scelto il loro percorso di studio per motivazioni di natura “pratica” (cfr. terzo fattore di motivazione descritto in § 1.3.2.4) mostrano una maggior propensione ad una partecipazione saltuaria al TF.

Interessante notare che fra le variabili significative non ci sono variabili attese come influenti, quali il genere o il tipo di scuola di provenienza.

Per quanto riguarda l’area Umanistico-Sociale, le ultime colonne della citata tabella 3.14 mostrano che non vi sono differenze fra i tre CdL (Scienze dell’Educazione e della Formazione, Scienze Sociologiche e Servizio Sociale), in quanto la corrispondente variabile non risulta fra le variabili significative riportate nella tabella. Gli unici aspetti che accomunano la partecipazione (regolare o saltuaria) al TF nell’area Umanistico-Sociale e in quella Scientifica sono un alto voto di maturità (che aumenta la propensione alla partecipazione rispetto alla non partecipazione) e l’essersi immatricolato subito dopo il diploma (che determina una maggior partecipazione anche se solo saltuaria). Per gli studenti dei CdL di area Umanistico-Sociale un aspetto che definisce il profilo di chi partecipa al TF è la scuola secondaria di provenienza: in particolare, chi proviene da un Istituto Tecnico mostra una propensione minore alla partecipazione regolare rispetto a chi proviene da un Liceo. Ciò che caratterizza maggiormente la partecipazione al TF è però l’intenzione di dedicare tempo allo studio e di frequentare le lezioni: la propensione a partecipare è maggiore fra gli studenti con intenzioni di maggior impegno. Interessante notare che fra le variabili significative non ci sono variabili quali il sesso e l’indicatore di pendolarismo che invece per l’area Scientifica risulta importante.

In generale, per entrambe le aree, sono molte le variabili che ci si poteva aspettare importanti nel determinare il profilo degli studenti che partecipano al TF e che invece non risultano tali. In particolare, fra le variabili descritte nel capitolo 1, non risulta significativa nessuna variabile sulle caratteristiche socio-culturali (livello culturale e livello professionale) della famiglia d’origine degli studenti e nessuna variabile sulle intenzioni di lavoro e di combinazione tra studio e lavoro. In realtà, quest’ultimo aspetto, probabilmente, è colto dalla variabile sulle intenzioni di frequenza e di impegno nel primo anno, che però risulta significativa solo per l’area Umanistico-Sociale.

4. La valutazione multi-prospettica del processo e della soddisfazione

di Lorenza da Re, Silvia Meggiolaro e Renata Clerici

4.1. Introduzione

Il capitolo ha l'obiettivo di presentare i principali risultati di ricerca rispetto al ruolo degli attori coinvolti nella sperimentazione 2016/17 del *programma di tutorato formativo*. Tutor docenti, tutor studenti, esperti dei servizi e beneficiari delle attività sono stati coinvolti in una pluralità di momenti valutativi, che hanno visto l'utilizzo di diversi strumenti quali-quantitativi, così come illustrato nel capitolo 2.

Le diverse tecniche utilizzate consentono di leggere e analizzare il programma anche secondo una prospettiva di analisi di processo: i *Delphi panel* utilizzati per tutor docenti e servizi, i *focus group* con tutor docenti, tutor studenti e servizi, i questionari *pre* e *post* proposti ai tutor studenti, e le indagini *Cawi* somministrate in itinere e in uscita agli studenti, sono stati strumenti utili per valutare ruolo, partecipazione e soddisfazione degli attori coinvolti nel programma di TF, facendo emergere i punti di forza e le criticità del modello in vista di una sua riprogettazione.

Di seguito saranno presentate alcune dimensioni emerse dall'analisi del contenuto, che ha consentito la definizione *ex post* di dimensioni concettuali utili all'interpretazione e valutazione dell'esperienza per ciascuno degli attori coinvolti nella sperimentazione.

4.2. I tutor docenti

I dati testuali raccolti tra i tutor docenti con lo studio *Delphi* e il *focus group* sono stati sottoposti ad analisi del contenuto classico (Tuzzi, 2003) con elaborazione "carta e matita". La figura 4.1 rappresenta e sintetizza le

dimensioni concettuali rilevanti della visione dei docenti; per ciascuna di essa sono poi commentate e riportate a titolo esemplificativo alcune espressioni emblematiche raccolte tra i rispondenti.

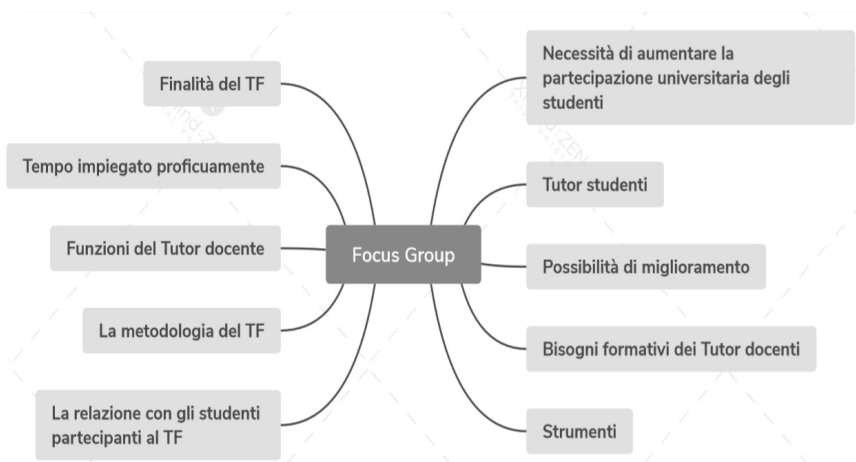


Figura 4.1 – Dimensioni emerse nel focus group dei tutor docenti

Finalità del TF: secondo i tutor docenti la sperimentazione è stata coerente con le finalità proposte, soprattutto in termini di *empowerment* degli studenti (*“la percezione è che a frequentare l’attività di tutorato siano stati degli studenti già dotati di una discreta motivazione allo studio”*).

Tempo impiegato proficuamente: il tempo impiegato è stato ben speso, perché ha permesso di entrare in contatto diretto con gli studenti, ma questo aspetto potrebbe essere ancora migliorato, con più intense azioni di contrasto del *drop-out* (*“È sicuramente tempo impiegato bene, ma potrebbe essere impiegato ancora meglio”*, *“dal punto di vista dell’empowerment credo che l’obiettivo sia stato certamente raggiunto”*, *“questo aiuto ‘trasversale’ può avere positive ripercussioni anche sul rendimento nello studio”*). Il tempo è stato speso bene perché ci si è posti il problema dell’accompagnamento degli studenti e si è fatta rete tra tutor studenti, docenti e Servizi. Si evidenzia, però, un problema strutturale, quello del riconoscimento formale delle attività e del ruolo svolti. Inoltre, viene espresso l’auspicio che da attività più propriamente didattica, il tutorato si evolva in attività più compiutamente formativa, mediante un cambiamento di spazi/setting e tempi (*“i tutor studenti sono diventati dei professionisti della facilitazione tra pari, e questo francamente prima non c’era”*).

Funzioni del tutor docente: sono emerse le funzioni educative, tra cui l'essere "facilitatore" e "mediatore", e relative all'"accompagnare" gli studenti nel loro percorso di studio ("raccolgere le difficoltà, aiutare nel trovare strategie per superarle", "stimolare la partecipazione attiva degli studenti agli incontri", "ascoltare e proporre domande e quesiti sulla loro situazione"). Vengono citate alcune tecniche utilizzate, quali "ascolto attivo, ri-verbalizzazione degli interventi degli studenti, costante mantenimento del contatto oculare, valorizzazione". Emerge, inoltre, il ruolo di "informatore" ("spiegare il mondo dell'università 'dall'interno' e da una prospettiva diversa rispetto a quella dello studente", "rispondendo alle loro domande, che sono state spesso di natura tecnica"). In alcuni casi si segnala una coincidenza tra la funzione e la realizzazione fattiva degli incontri ("raccolgere le difficoltà", "aiutare nel trovare strategie per superarle", "stimolare la partecipazione attiva degli studenti agli incontri", "ascoltare e proporre domande e quesiti sulla loro situazione").

La metodologia del TF: viene valutata complessivamente in modo positivo ("la metodologia è certamente valida", "la giudico positivamente in linea di principio", "competenze trasversali e piccolo gruppo sono due questioni strategiche, [...] imparare a lavorare assieme è importante tanto quanto imparare a risolvere singolarmente dei problemi"). Tuttavia, vengono sottolineate delle criticità, quali la bassa partecipazione degli studenti e alcune loro caratteristiche ("ci si può interrogare sul fatto che gli studenti di primo anno abbiano già maturato motivazioni adeguate", "credo che però le numerosità degli iscritti in ciascun gruppo dovrebbero essere alzate"), la difficoltà di coinvolgere gli studenti durante gli incontri ("trovo difficoltà a stimolare la partecipazione attiva", "non si è riusciti a farli partecipare attivamente alla discussione") e difficoltà organizzative ("mancanza di spazi adeguati, sia per l'organizzazione delle lezioni ufficiali e delle attività di tutorato"). Vengono proposte delle possibili strategie risolutive ("si potrebbe tranquillamente estendere anche agli anni successivi: ci sono temi trasversali che possono essere trattati meglio e colti meglio dagli studenti nel corso del secondo o terzo anno").

Le attività che sono state proposte sono state valutate positivamente ("ritengo che le attività scelte dagli studenti [...] fossero adeguate ai bisogni di studenti del primo anno", "le attività sono pertinenti e stimolanti", "interessanti e meritevoli di ulteriori approfondimenti", "credo che i contenuti delle attività che ho svolto possano essere utili agli studenti", "lo scambio di idee che emergeva era molto stimolante"). Viene valutata in maniera positiva la possibilità data agli studenti di selezionare gli argomenti proposti ("le attività sono state concordate con i partecipanti e non impo-

ste secondo un rigido calendario”, “apprezzo il fatto che la scelta sia lasciata agli studenti”).

La relazione con gli studenti partecipanti al TF: è valutata sia positivamente, sia di potenziale miglioramento (*“la relazione con gli studenti è stata decisamente positiva”, “l’interazione è stata positiva”, “certamente buona se si considera coloro che hanno continuato a partecipare”, “dal punto di vista quantitativo si è registrato un calo del numero dei presenti”*). Per coinvolgere maggiormente gli studenti bisognerebbe intervallare momenti informali con momenti più formali, in cui instaurare una relazione, e poi approfondire determinate tematiche, lavorando per *problem solving* (*“bisogna un po’ inserire questi momenti informali con dei momenti più formali, perché in uno agganci la relazione, poi nell’altro forse riesci a fare un approfondimento, meglio se mirato alla disciplina, per esempio noi adesso stiamo lavorando sul problem solving”*). Inoltre, per una maggiore motivazione, per un miglioramento di spazi e tempi, c’è effettivamente bisogno di un riconoscimento formale delle attività svolte per valorizzare le *soft skills*, le competenze trasversali, come oggetto di possibile certificazione, sia per i tutor studenti in quanto azione di leadership che svolgono come attività di facilitazione, sia per le matricole (*“il ruolo di tutor studente, se corredato da una serie di competenze, capacità, che possono essere attestate, potrebbero portare il tutorato formativo a chiedere all’università di definire una lista di attività riconoscibili [...]. Che cosa documentare? Chiaramente capacità trasversali”*).

Necessità di aumentare la partecipazione universitaria degli studenti: serve puntare sui tutor studenti per il maggiore coinvolgimento degli studenti (*“sicuramente puntando sui tutor studenti”, “... coinvolgendo gli studenti del secondo anno che hanno partecipato l’anno prima e parlare ai compagni del primo anno”*), anche migliorando la loro formazione (*“una formazione mirata dei tutor studenti sul loro ruolo”*) e coinvolgendo anche altre figure dei CdL (*“coinvolgendo sia i rappresentanti degli studenti [...] sia gli studenti di dottorato che fanno didattica di supporto”, “integrare questi due canali (Tutor Junior) di supporto alla studio”*). Si propone di spronare la partecipazione degli studenti attraverso la pubblicizzazione dei risultati ottenuti (*“bisogna trovare un modo per dimostrare che il tutorato formativo serve”, “se ci fossero evidenze che la partecipazione attiva degli studenti a questo progetto ha ridotto la loro probabilità di abbandonare il corso di laurea ed aumentato la loro capacità di superare almeno un esame durante il primo anno, si potrebbe riferire questo messaggio durante l’incontro di presentazione per incentivare la partecipazione”*), mettendo a disposizione dei *benefit* per incentivare l’adesione (*“prevedere una sorta di*

'reward', ovvero un riconoscimento di CFU come fosse una attività extra-curriculare riconosciuta) e rendendo obbligatorio il TF (*"rendendo in qualche modo 'obbligatoria' la partecipazione"*), ma anche migliorando aspetti organizzativi (*"riconsiderare gli orari", "inserire alcuni dei moduli tenuti dai docenti all'interno dei rispettivi corsi di insegnamento", "tempi e spazi che siano accessibili agli studenti", "c'è il problema logistico su cui si può lavorare"*).

Tutor studenti: viene valutata complessivamente molto buona la loro partecipazione (*"estremamente positiva", "decisamente positiva"*). Si evidenzia l'importanza del loro coinvolgimento per gli studenti partecipanti (*"per coinvolgere gli studenti facendo apprezzare la capacità/possibilità di superare le difficoltà: studenti del 2 o 3 anno che hanno superato fasi critiche lasciano passare un messaggio di 'speranza/possibilità'", "non riesco a immaginare l'attività di tutorato formativo senza il loro importante contributo", "il loro ruolo è decisivo nel favorire la partecipazione degli studenti agli incontri e nel chiarire diversi aspetti dei temi trattati"*) e come figure di mediazione tra studenti, docenti e mondo universitario (*"la presenza dei tutor studenti è fondamentale perché spesso gli studenti sono 'intimoriti' dalla figura del docente", "tutor studenti compiono un ottimo lavoro di raccordo tra matricole e docenti", "rappresentano figure di mediazione che sembrano essere preziose"*), anche grazie a una vicinanza di ruolo e di età (*"probabilmente la figura più importante per loro: con i docenti è sempre più difficile partecipare alla discussione, con studenti quasi coetanei c'è sicuramente un clima più informale favorevole alla discussione", "le figure che hanno sicuramente ottenuto il miglior riscontro, grazie soprattutto alla vicinanza in età e quindi alla maggiore facilità di comunicare sui temi proposti"*). Si sottolinea qualche aspetto di possibile miglioramento soprattutto in relazione a un maggior supporto formativo (*"non sarebbe male prevedere delle 'sessioni formative' a loro dedicate, in modo da cogliere l'occasione per effettuare un percorso di 'formazione formatori' che vada al di là della illustrazione dei confini del progetto e dei materiali di supporto", "si potrebbe valutare di rafforzare questa figura prevedendo specifiche e brevi attività formative"*).

Possibilità di miglioramento: sono state definite diverse possibilità di miglioramento. Prima di tutto, viene suggerita la possibilità di potenziare la divulgazione e la comunicazione dell'attività (*"promuovere maggiormente l'iniziativa sottolineandone i vantaggi (in termini di empowerment)"*) e il coinvolgimento dei CdL e dell'Istituzione (*"un maggior coinvolgimento dei CCS dei vari corsi di studio", "penso che l'Ateneo dovrebbe 'metterci la faccia' e spingere a un maggiore coinvolgimento sin dalle fasi di promo-*

zione dei corsi di laurea durante le giornate di orientamento degli studenti delle superiori”, “coinvolgere i rappresentanti degli studenti e i tutor disciplinari”). Viene poi posta l’attenzione sull’importanza di basarsi sulle esigenze degli studenti (“dipende dalle persone (studenti) che ci si trova di fronte: motivazioni, esigenze, pregresso, caratteri e capacità personali possono creare gruppi molto diversi dove la stessa strategia, per quanto vincente, può non ottenere sempre risultati positivi”). Viene, inoltre, suggerito di rivedere alcuni aspetti del modello (“scorporare totalmente quello che è passato sotto il nome di tutorato dei servizi, con funzione puramente informativa: si tratta di un’altra logica, più ‘burocratica’ che ‘formativa’ che può creare confusione”, “prevedere anche sessioni di durata maggiore di un’ora accademica, durante le quali sarebbe effettivamente possibile valorizzare alcune delle attività di ‘attivazione in gruppo’ e debriefing successivo che in un’ora scarsa risultano eccessivamente compresse e di difficilissima attuazione”, “forse ridurrei il numero di incontri”, “si potrebbero formare gruppi più ampi dall’inizio o accorpate nel II semestre”, “da migliorare c’è solamente l’orario”) e mantenerne altri (“la struttura del progetto del TF non è stata strettamente vincolante, ma capace di adattarsi alle diverse esigenze. Manterrei questa caratteristica, magari ampliando gli argomenti da trattare, anche in relazione alle esigenze emerse dagli stessi studenti”, “prima di tutto penso vadano riconfermate alcune scelte come quella riferita agli incontri in piccoli gruppi, all’alternanza tra incontri plenari e di gruppo”).

Si consiglia di potenziare l’azione dei tutor studenti (“partire soprattutto con i tutor studenti che possono essere sentiti come più ‘vicini’”, “potenziamento della figura del tutor studente”) per inserire solo in un secondo tempo i tutor docenti (“diciamo nel secondo semestre, quando – visto l’esito dei primi esami – probabilmente avranno più spunti di riflessione sul modo in cui stanno ‘abitando’ l’Università”) e di potenziare la partecipazione degli studenti (“il problema rimane sempre la scarsa partecipazione: quando gli studenti vengono non ci sono problemi sulle attività da proporre e l’interazione è buona”). Inoltre, si propone di prolungare il TF negli anni successivi al primo (“ci sono temi che sono di interesse per tutti gli anni”). Infine, emerge la possibilità di potenziare aspetti relazionali e di personalizzazione (“personalizzare il rapporto tutor (docenti/studenti) – studenti incontrando periodicamente/personalmente piccoli gruppi di studenti per un monitoraggio del percorso”, “creare più momenti di aggregazione e conoscenza informale tra studenti del primo anno e tutor studenti, rappresentanti e docenti, magari usando le aule studio”).

Bisogni formativi dei tutor docenti: emerge la necessità di una formazione più esperienziale, mirata ad individuare gli strumenti che favoriscono il coinvolgimento degli studenti. Vengono proposti incontri con professionisti del settore formazione, in modo da fornire un modello sia per i tutor docenti come formatori, sia per i tutor studenti come facilitatori, *in primis* per un arricchimento personale e professionale, e poi come riconoscimento ufficiale del lavoro svolto e delle *soft skills* apprese (“*un arricchimento personale e professionale*”; “*anche per la costruzione di queste soft skills*”).

Strumenti: le schede del TF sono state valutate positivamente come traccia, come spunto di partenza per poi rielaborare la tematica in maniera specifica nelle singole sessioni (“*io ho preso spunto anche dai video, non glielo ho fatto vedere, me lo sono guardato e mi sono rielaborata anche in base a quello che mi sembrava più importante per i nostri studenti*”). Sono state utili, in particolare, nella fase iniziale, di partenza e slancio per una discussione di gruppo (“*abbiamo usato come punto di partenza le schede, però poi le abbiamo assolutamente capovolte, cambiate. Secondo me, sono un buon punto di partenza*”).

4.3. I tutor studenti

Come descritto nel secondo capitolo, per valutare il ruolo dei tutor studenti sono state utilizzate due distinte tecniche d’indagine: (i) un *questionario* somministrato in due momenti: *pre* e *post* intervento, (ii) un *focus group*. Di seguito sono presentati i risultati relativi ai questionari *pre* e *post*; nel paragrafo successivo ci concentreremo, invece, su quanto emerso nel *focus group*.

4.3.1. I questionari *pre* e *post*: caratteristiche, aspettative, esiti

Complessivamente, gli studenti che hanno partecipato al programma di TF nel ruolo di tutor studente sono stati 43, di cui 14 per l’area Scientifica e 29 per l’area Umanistico-Sociale¹.

Si tratta prevalentemente di studentesse (58%) che hanno conseguito negli esami sostenuti un voto medio di 26,9. Già a livello di queste semplici

¹ Nel corso della sperimentazione alcuni tutor studenti hanno deciso di interrompere la loro esperienza (per motivi personali o didattici), mentre altri sono stati coinvolti e hanno iniziato a partecipare alle attività in corso d’anno.

caratteristiche si evidenziano differenze tra le due aree scientifico-didattiche in cui si è realizzata la sperimentazione del TF: i tutor studenti di area Scientifica sono soprattutto maschi (57%) e presentano un voto medio (25,8) più basso di quello dei tutor di area Umanistico-Sociale (27,4) tra cui prevalgono invece le femmine (66%). Durante il percorso di studio il 28% ha cambiato CdL (25% in area Scientifica contro il 29% in area Umanistico-Sociale), mentre il 15% ha già conseguito un'altra laurea² (l'8% in area Scientifica contro il 18% in area Umanistico-Sociale).

Hanno compilato il questionario in ingresso (*pre*) 35 tutor studenti e il questionario di fine attività (*post*) 40 tutor studenti. I tutor studenti di area Umanistico-Sociale che hanno risposto ai due questionari sono stati 24 e 28, rispettivamente per il primo e per il secondo³. I tutor studenti di area Scientifica che hanno risposto sono stati 11 e 12 rispettivamente per i due questionari⁴ (cfr. tab. 4.1).

Tabella 4.1 – Tutor studenti per area scientifico-didattica e risposta alle rilevazioni in ingresso e al termine del TF

Area	Questionario			Totale
	Pre e Post	Solo Pre	Solo Post	
Scientifica	9	2	3	14
Umanistico-Sociale	23	1	5	29
<i>Totale</i>	<i>32</i>	<i>3</i>	<i>8</i>	<i>43</i>

Verranno ora illustrati i risultati emersi da una selezione di quesiti presenti nei due questionari, di particolare interesse per mettere a fuoco l'idea di partecipazione universitaria che i tutor studenti avevano prima e che hanno dichiarato dopo l'esperienza nel tutorato formativo, il livello generale di soddisfazione per quanto sperimentato, e gli aspetti ritenuti maggiormente qualificanti o invece più critici nel programma di TF.

² Queste ultime informazioni sono state desunte dal questionario *post* e vanno riferite al collettivo di tutor che hanno portato a termine l'esperienza del TF (n=40).

³ Per l'area Umanistico-Sociale, la distribuzione per CdL dei tutor studenti rispondenti al questionario in ingresso è la seguente: 4 di Scienze dell'Educazione e della Formazione, 4 di Servizio Sociale, 16 di Scienze Sociologiche; per i rispondenti al questionario in uscita è: 8 di Scienze dell'Educazione e della Formazione, 5 di Servizio Sociale, 15 di Scienze Sociologiche.

⁴ Per l'area Scientifica, la distribuzione per CdL dei tutor studenti rispondenti al questionario in ingresso è la seguente: 4 di Ingegneria Biomedica, 2 di Ingegneria Meccanica, 1 di Ottica e Optometria, 2 di Astronomia e 2 di Fisica; per i rispondenti al questionario in uscita è: 4 di Ingegneria Biomedica, 3 di Ingegneria Meccanica, 2 di Astronomia e 3 di Fisica.

All'inizio e al termine del programma è stata proposta ai tutor studenti una batteria composta da 14 item strutturati, consistenti in affermazioni con cui si chiede un parere con scaling auto-ancorante da 1 (in totale disaccordo) a 10 (in totale accordo). Gli item proposti intendono indagare alcuni aspetti relativi alla partecipazione alla vita universitaria, con l'obiettivo di descrivere le situazioni e valutare un eventuale cambiamento tra prima e dopo l'esperienza di TF. I primi quattro item riguardano osservazioni generali circa la partecipazione, i successivi quattro concetti generali relativi all'essere studente universitario, e gli altri sono specificamente riferiti al ruolo di tutor studente.

Tabella 4.2 – La partecipazione universitaria secondo i tutor studenti. Indici statistici (questionario Pre, N=35)

Item	Min	Max	Media	Dev.std.
Gli studenti dovrebbero essere coinvolti nei processi decisionali riguardanti la didattica	3	10	7,3	2,2
Gli studenti dovrebbero essere coinvolti nei processi decisionali riguardanti la valutazione	2	10	6,2	2,2
Gli studenti dovrebbero essere coinvolti nei processi decisionali relativi alla organizzazione universitaria	3	10	7,5	1,9
Gli studenti sono considerabili degli "esperti" per quanto riguarda le decisioni che si prendono all'università	1	9	4,9	1,7
Mi sento partecipe alla vita dell'università	4	10	7,3	1,6
Mi sento partecipe ai processi che avvengono nel CdL	2	10	5,8	1,8
Mi sento coinvolto/a nei processi di gestione e organizzazione del CdL	1	10	5,5	2,0
Mi sento di essere un membro attivo della comunità degli studenti universitari	2	10	6,7	1,8
Il mio ruolo di tutor mi ha motivato a una partecipazione più attiva	5	10	8,4	1,2
Il mio ruolo di tutor mi dato la possibilità che la mia voce/opinione sia ascoltata	5	10	7,8	1,2
Il ruolo di tutor mi ha dato la possibilità che la mia voce/opinione venga tenuta in considerazione nelle successive decisioni di cambiamento e di organizzazione del CdL	3	10	7,3	1,6
Mi sento "esperto" rispetto ai processi di funzionamento e di organizzazione del CdL	2	9	5,9	2,0
Sento di aver assunto una parte della responsabilità che normalmente viene assunta dal corpo docente	1	8	5,7	1,9
Sento che il mio parere e il mio punto di vista sono rispettati	4	10	7,7	1,4

Se consideriamo il questionario in ingresso (tab. 4.2), si evidenzia che gli aspetti su cui i tutor studenti rispondenti esprimono maggiore accordo sono quelli connessi direttamente al loro ruolo di tutor, come la partecipa-

zione attiva (media di 8,4) e la considerazione del loro parere nelle questioni trattate (7,8). Emerge anche l'aspetto decisionale, riferito all'organizzazione del CdL. Secondo loro gli studenti dovrebbero essere coinvolti nei processi decisionali riguardanti la didattica (7,3) e relativi alla organizzazione universitaria (7,5). È rilevante anche che i tutor siano motivati dal loro ruolo sentendosi partecipi alla vita dell'università (7,3).

Il confronto di questi risultati con quelli del questionario somministrato al termine dell'esperienza del TF (N=40), evidenzia come per alcuni item si sia espresso un parere differente, in particolare come alcuni punteggi medi risultino alla fine più elevati (fig. 4.1). Interessante notare l'incremento di accordo rispetto a questioni relative alla valutazione (+0,9), all'organizzazione (+0,7), alla didattica (+0,5). La considerazione del proprio ruolo come "esperti" che partiva dal livello di accordo in assoluto più basso (4,9) vede la crescita maggiore (+1). In termini generali i rispondenti ritengono che il ruolo di tutor sia stato importante per il loro coinvolgimento nella vita universitaria, anche se la motivazione iniziale è un po' calata, risentendo forse di qualche criticità incontrata nel corso dell'esperienza.

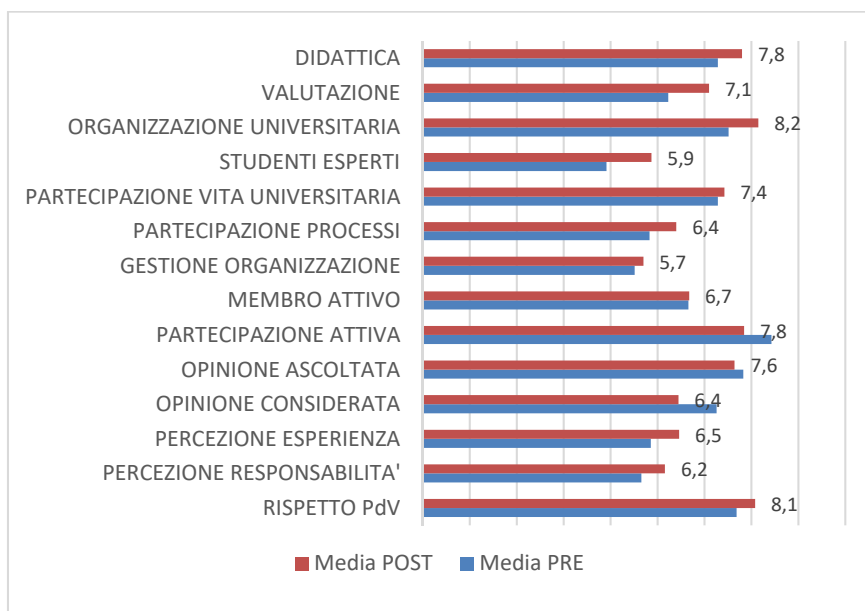


Figura 4.1 – La partecipazione universitaria secondo i tutor studenti. Confronto punteggi Pre e Post

Alla fine dell'esperienza tutoriale è stata rilevata la soddisfazione generale degli studenti (*Complessivamente, quanto ti ritieni soddisfatto-a della*

tua esperienza come tutor studente?). L'item, inserito nel questionario *post*, e strutturato su scala auto-ancorante, ha prodotto una media di 8,1 su una scala da 1 (minima soddisfazione) a 10 (massima soddisfazione).

Per approfondire il senso di questa misura, e in generale per comprendere il valore attribuito dagli studenti tutor all'esperienza fatta e alle sue qualità, nel seguito vengono riportate alcune analisi riferite alle risposte alle domande aperte presenti nei due questionari: 4 quesiti a risposta libera erano inseriti nel questionario *pre*; 5 quesiti erano inseriti nel questionario *post*.

È stata realizzata un'analisi del contenuto "carta e matita" delle risposte raccolte, con la creazione di macro categorie che potessero descrivere e raggruppare opportunamente i concetti espressi dai rispondenti. Le categorie sono poi state riportate al quantitativo, riconducendo per ogni caso la presenza/assenza di ciascuna categoria, e arrivando così a valutare la rilevanza dei diversi punti di vista.

Nel questionario somministrato all'avvio del programma (compilato da 35 tutor studenti) erano presenti 4 domande aperte che volevano approfondire motivazioni e aspettative degli studenti che si erano proposti per il ruolo di tutor.

Rispetto alle motivazioni che hanno spinto a partecipare come tutor studenti al programma di TF (*Perché hai deciso di partecipare come tutor studente al tutorato formativo?*), la maggioranza dei rispondenti dichiara di aver partecipato per aiutare gli altri studenti (60%). Vi sono poi percentuali inferiori di studenti che forniscono altre motivazioni: perché è un'esperienza formativa che permette di formarsi come persona (29%), per mettersi in gioco e sperimentarsi nel ruolo tutoriale (26%), per mettere a disposizione la propria esperienza sul tema (17%), per il desiderio di continuare avendo già ricoperto questo ruolo (17%), perché avrebbe desiderato avere l'opportunità di partecipare quando erano all'inizio della propria carriera universitaria (17%), perché la partecipazione permette di apprezzare il valore del progetto (14%), per conoscere meglio l'università (11%).

Secondo i rispondenti, i principali bisogni degli studenti del primo anno (*Quali pensi siano i bisogni degli studenti del primo anno del tuo CdL?*) sono di ricevere informazioni (26%), di integrarsi (26%), di essere supportati nel metodo di studio (26%), di soddisfare i bisogni orientativi rispetto alla didattica (23%), di capire che cosa significa essere studente universitario (23%), supporto e orientamento al CdL (14%) e di gestire la transizione dalla scuola secondaria all'università (14%).

Un aspetto importante riguarda l'aspettativa dei tutor studenti rispetto all'impatto formativo di questa esperienza (*Che cosa ti aspetti di "impara-*

re” dall’esperienza di tutor studente del tutorato formativo?): la maggioranza dei rispondenti dichiara di voler acquisire maggiori capacità relazionali e comunicative (43%). Quote non trascurabili di tutor studenti si aspettano di imparare a lavorare in gruppo (26%), conoscere meglio l’università (26%), e acquisire capacità gestionali/organizzative (17%).

Nel questionario somministrato alla fine del programma (compilato da 40 tutor studenti) erano presenti 5 domande aperte intese a far emergere i punti di forza e le criticità dell’esperienza svolta.

Tra gli aspetti positivi (*Per quali ragioni consiglieresti a un/a studente/essa del primo anno la frequenza degli incontri di tutorato formativo? Indica gli aspetti che ritieni POSITIVI, esplicitando le ragioni di questa tua valutazione*), i rispondenti riconoscono in primis che il TF aiuta a conoscere l’Università di Padova e i suoi servizi (45%), aiuta a gestire gli aspetti amministrativi e didattici (38%), favorisce la consapevolezza/integrazione nel contesto universitario (35%), e il confronto/scambio di esperienze (35%). Vengono inoltre riconosciute al TF funzioni di orientamento (28%), il fatto che favorisce la socializzazione e gli aspetti relazionali (23%), e aiuta gli studenti alla gestione dei problemi (18%) e a rapportarsi con i docenti (15%). Complessivamente, gli aspetti positivi rilevati e concettualmente distinguibili sono ben 104.

Tra le criticità (*Invece, quali ritieni siano gli aspetti più CRITICI che non ti hanno soddisfatta/o, che ritieni superflui o deludenti? Esplicita le ragioni di questa tua valutazione*) vengono sottolineate la scarsa partecipazione degli studenti alle attività (33%), gli orari inadeguati (13%), e alcune attività non adeguate (13%). Complessivamente, gli aspetti negativi rilevati sono stati 51.

Un altro aspetto che si è voluto rilevare è stato quello relativo alle possibilità di miglioramento (*Cosa consiglieresti per migliorare l’attività?*). Emergono la necessità di adattare maggiormente le attività alle specificità dei corsi di studio (23%), di ridurre gli incontri ai soli temi del primo anno (18%) e di partire maggiormente dalle richieste dei partecipanti (15%). Vengono anche proposti il riconoscimento delle attività (13%), il maggior coordinamento con progetti affini (13%) e di modificare l’orario (13%).

Rispetto all’effettivo impatto formativo della partecipazione al TF (*Che cosa ritieni di avere “imparato” in quest’anno come tutor studente?*), la maggior parte dei tutor studenti dichiara di aver potenziato la capacità di lavorare in gruppo (30%), capacità in ambito formativo/didattico (30%), capacità comunicative (23%) e capacità relazionali (23%). Viene inoltre sottolineato di aver ottenuto una maggiore conoscenza dell’Università di

Padova (15%), soddisfazione per aver aiutato qualcuno (15%) e capacità di *public speaking* (15%).

Infine, si è chiesta ai tutor studenti una riflessione rispetto alla messa a disposizione del loro tempo (*Partecipando al TF hai dato la disponibilità del tuo tempo. Ne è valsa la pena? Perché? Come avresti potuto impegnare diversamente il tuo tempo*). Il 94% dei rispondenti dichiara che ne è valsa la pena, principalmente per essere stati d'aiuto agli studenti più giovani (33%), per una crescita personale (28%), per motivazione personale (20%), per aver incrementato le proprie competenze (18%) e per il confronto realizzato con i docenti e con altri studenti (13%).

Distinguendo le analisi sopra presentate per area scientifico-didattica, emergono delle specificità che possono essere così sintetizzate:

a) Per l'area Umanistico-Sociale, i tutor studenti che hanno partecipato al *programma di tutorato formativo* nell'a.a. 2016/17 rispecchiano questo profilo: sono studentesse con una media negli esami di 27,4 che in un caso su tre hanno cambiato CdL e in due casi su dieci hanno già una laurea. Sono molto soddisfatte del percorso come tutor e hanno scelto di intraprendere questa esperienza principalmente per aiutare e sostenere gli altri studenti, per apprendere, crescere, e per continuità alla loro esperienza pregressa come tutor studente o *Tutor Junior*⁵. Riconoscono i bisogni degli studenti del primo anno dei loro CdL principalmente come bisogni di orientamento ai servizi universitari e *post lauream* e il bisogno di capire che cosa significa essere uno studente universitario. Hanno già esperienza pregressa in ambito di partecipazione universitaria o nella rappresentanza studentesca o come tutor nelle edizioni precedenti del TF. All'inizio dell'esperienza come tutor studente, si aspettavano soprattutto di acquisire nuove competenze comunicative e relazionali, di potenziare la conoscenza dell'Università di Padova e del programma proposto, di acquisire maggiori capacità organizzative e di lavoro in team, e di accumulare esperienza sul campo. Nella valutazione finale del programma di TF, evidenziano come aspetti positivi l'orientamento fornito e il supporto al percorso, l'aiuto alla conoscenza dell'Università e l'aiuto nella gestione degli aspetti amministrativi. Per le criticità danno rilevanza alla scarsa partecipazione degli studenti al TF e al progressivo calo di partecipazione nei gruppi. I consigli che forniscono per migliorare le attività sono di personalizzare maggiormente le attività per CdL,

⁵ Per approfondimenti sul ruolo del *Tutor Junior* all'Università di Padova si rimanda a Da Re e Zago (2014).

potenziando l'attenzione a quelle sugli sbocchi occupazionali. Rispetto alle ricadute formative sull'esperienza intrapresa evidenziano in primis un potenziamento della capacità comunicative e di quelle formative. Ritengono che sia valsa la pena aver speso il tempo per svolgere questa attività, principalmente per l'interesse che hanno maturato rispetto alle attività e per la loro crescita personale.

- b) Per l'area Scientifica, i tutor studenti che hanno partecipato al tutorato formativo sono inquadrabili nel seguente profilo: sono studenti e studentesse con una media di 25,8 che in un caso su quattro hanno cambiato CdL e solo uno su dieci ha già una laurea. Sono molto soddisfatti del percorso come tutor studente e hanno scelto di intraprendere questa esperienza principalmente per mettere a disposizione la loro esperienza, perché apprezzano il progetto e perché ne avrebbero preso parte come studenti. Riconoscono i bisogni degli studenti del primo anno dei loro CdL principalmente come necessità di integrazione e potenziamento degli aspetti relazionali, bisogno di maggior supporto all'organizzazione e al metodo di studio e necessità di gestire la transizione e di essere supportati nelle difficoltà di percorso. Non hanno esperienza pregressa in ambito di partecipazione universitaria e, rispetto alle loro aspettative, prima di iniziare l'esperienza come tutor studente desideravano soprattutto acquisire delle competenze comunicative e relazionali, imparare a lavorare in team, imparare a fare il tutor e mettersi in gioco. Rispetto alla valutazione del programma di TF evidenziano come aspetti positivi il confronto e scambio di esperienze e informazioni e il supporto nella gestione dei problemi. Per le criticità danno rilevanza al contenuto di alcune attività poco rilevanti, alla poca formazione dei tutor, alla poca promozione e al poco coinvolgimento degli studenti e alla carenza di alcuni aspetti organizzativi. I consigli che forniscono per migliorare le attività sono migliorare alcuni aspetti organizzativi (orari, meno incontri, ecc.), di potenziare il coordinamento con gli altri progetti affini, e di formare maggiormente i tutor. Rispetto alle ricadute formative dell'esperienza svolta, evidenziano un incremento delle capacità relazionali e organizzative e una maggiore soddisfazione nel mettersi in gioco ed essere di supporto. Ritengono che sia valsa la pena aver speso il tempo per svolgere questa attività, principalmente per la condivisione e il confronto con gli studenti, gli altri tutor studenti e docenti.

4.3.2. Il focus group: le dimensioni del TF secondo i tutor studenti

Di seguito sono presentati i risultati del *focus group* realizzato con 7 tutor studenti in rappresentanza dei vari contesti sperimentali, focalizzato sul loro ruolo di tutor e i loro bisogni formativi, la metodologia del programma e gli aspetti positivi e di potenziamento del TF. Dai dati raccolti, trattati attraverso analisi del contenuto delle risposte, emergono alcune dimensioni che risultano essere rilevanti in termini di sviluppo del TF nei diversi contesti (fig. 4.2) e che vengono descritte sinteticamente nel seguito.

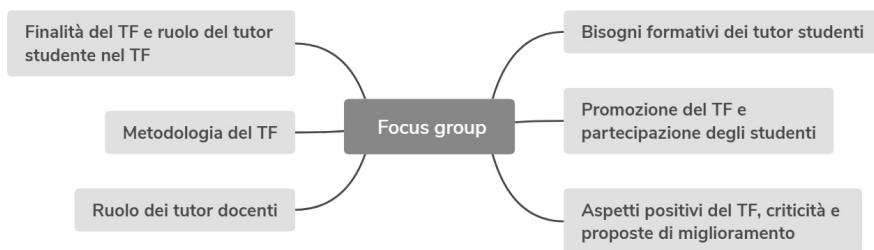


Figura 4.2 – Dimensioni emerse nel focus group dei tutor studenti

Finalità del TF e ruolo del tutor studente nel TF: rispetto al senso del TF per gli studenti rispondenti si tratta di un'attività di orientamento e di supporto allo studio utile alle matricole (*“l'ambiente scolastico del Liceo rispetto a quello universitario [...], io ho partecipato sia come tutoranda che come tutor studentessa, ed è stato per me veramente fondamentale, anche a livello di profitto, ho visto subito i primi risultati con i primi esami; ero molto più a mio agio rispetto ad altri miei colleghi nell'ambiente dell'Università”*). I tutor osservano nei partecipanti un effettivo riscontro accademico (*“quelli che hanno partecipato al tutorato sono molto più puntuali, precisi, sanno dove cercare, cosa cercare e come farlo, mentre gli altri sono più spaesati ...”*). Tra tutti emerge il ruolo “tra pari” dei tutor studenti con gli studenti che ne facilita la comunicazione e la relazione stessa (*“un aspetto importante potrebbe essere anche quello del confronto tra pari, visto che c'è una differenza minima tra i tutor e gli studenti che partecipano a questi incontri, si ha un approccio molto più diretto a quello che è l'ambiente dell'Università”*) e l'interscambio di esperienze e vissuti di chi “ci è già passato” (*“si possono anche imparare cose che vengono solo con l'esperienza, ma ovviamente avendo a che fare con qualcuno che ci è già passato, puoi avere un riscontro più immediato ed evitare una serie di tra-*

file a cui sono andati incontro, da chi ha già vissuto la fase di passaggio dalla scuola superiore all'ambiente universitario"). Il ruolo viene identificato come quello del "fratello maggiore" che supporta nel "dare consigli diciamo su corsi, esami, forse anche l'approccio allo studio, perché è totalmente nuovo".

Emerge come rilevante anche l'aspetto della relazione e della conoscenza tra studenti, tra i primi fattori determinanti per l'abbandono citati in letteratura (Tinto, 1988) (*"il primo incontro di TF che abbiamo fatto ha riguardato la conoscenza dei partecipanti, ossia gli stessi studenti del primo anno"*).

È molto importante che emerga quello che in letteratura si chiama "l'effetto tutore" (Barnier, 2001), ossia l'apprendimento per riformulazione che il tutor interiorizza grazie al suo ruolo e all'azione formativa che agisce (*"ho dovuto rivedere il mio passato e confrontare col senno di poi quale sarebbe stata la strada migliore per affrontare una serie di esami o lo studio per un semestre"*). Non sono mancati i momenti di difficoltà nella gestione del proprio ruolo (*"non dico di ansia, però un po' di difficoltà perché non volevo che gli studenti mi vedessero come una loro superiore o come qualcuno che magari sa di più e quindi si sentissero in qualche modo a disagio"*).

Metodologia del TF: si evidenzia l'utilità degli incontri con i Servizi, ritenuti molto utili. Si propone di favorire l'apertura a tutte le annualità dei corsi di studio, soprattutto nelle triennali, di questi incontri. Rispetto agli argomenti da trattare, si consiglia di proporli durante gli incontri agli studenti e permettere loro di scegliere i temi più importanti (*"abbiamo cercato appunto di proporre anziché di imporre, abbiamo fatto delle slide con un ventaglio di argomenti che potevano essere presentati nel primo e nel secondo semestre e abbiamo fatto una sorta di votazione"*). Le schede formative sono state gradite (*"buon punto di partenza per le attività"*) in quasi tutti i contesti.

Ruolo dei tutor docenti: secondo i tutor studenti, i tutor docenti sono professori che sanno coinvolgere gli studenti, che li fanno appassionare alla materia, cercando di instaurare una relazione, coinvolgendoli in progetti (*"docente soprattutto predisposto a fare appassionare nella sua materia [...] passione in ciò che si fa e quindi tenta che anche gli studenti si appassionino a tutto ciò che comprende il corso di studio che hanno intrapreso e che trovino la propria strada"*).

Il ruolo di tutor docente nasce da un'attitudine personale, dal voler supportare e accompagnare gli studenti. Sono docenti che hanno il desiderio di veder nascere un vero interesse rispetto alla vita universitaria da parte dello

studente, di modo che essi stessi si sentano più coinvolti e in grado di coinvolgere (“è un’attitudine”, “c’è un po’ nel senso comune l’idea di professori che poi facciano i tutor docenti siano quelli più buoni, ma in realtà non è così, perché ci sono anche docenti molto severi, che bocchiano tutti gli altr’anni praticamente e poi fanno i tutor docenti. L’interesse secondo me è, sia personale che comune, nel senso che il docente fa anche il tutor nel momento in cui desidera che tutti gli studenti rimangano nel corso di studi, frequentino le lezioni e diano poi il meglio, non solo al loro esame, ma in generale nell’università, nel Corso di Studi che hanno scelto, che partecipino magari ai lavori di gruppo, che siano più interessati, più coinvolti”, “c’è chi ha una predisposizione personale, delle caratteristiche personali che lo rendono molto bravo a instaurare delle buone relazioni con gli studenti”). Tra gli obiettivi del tutor docente c’è quello di prevenire il drop-out (“hanno l’obiettivo di evitare la dispersione e di un maggiore coinvolgimento degli studenti”).

Bisogni formativi dei tutor studenti: secondo i tutor studenti bisognerebbe introdurre una sessione di formazione sull’ABC dell’Università (“molto probabilmente come tutorato formativo abbiamo dato per scontato che ognuno avesse un know how di che cos’è l’università, quali servizi ci sono, quindi proprio dare anche una sorta di base”), ma relativa ad aspetti di gestione del gruppo e delle dinamiche relazionali, in modo da avere formazione generale sulla didattica, su come gestire un gruppo e sui contenuti, anche per valorizzare le proprie risorse (“gestione del ruolo, una gestione a livello di relazione, comunicazione-relazione”, “sarebbe favorevole avere anche una sorta di infarinatura generale su come si può essere d’aiuto, di come si possono anche vedere gli studenti che ci si pongono davanti, quindi appunto qualche lezione su una sorta di didattica”). Risulterebbe importante anche una formazione a livello comunicativo, per essere in grado di approcciarsi e di creare relazioni (“a me manca molto la parte di comunicazione”).

Promozione del TF e partecipazione degli studenti: dal focus group emerge che sarebbe utile coinvolgere i tutor studenti nella presentazione a inizio anno dei rispettivi corsi di studio, offrendo loro l’occasione di raccontare una propria esperienza accademica significativa, in modo da stimolare l’interesse e la curiosità tra i partecipanti (“Quest’anno siamo stati coinvolti anche noi che eravamo comunque tutor studenti proprio il primo giorno di presentazione del corso, quindi quando si è presentato il corso che c’erano praticamente tutti gli studenti iscritti al primo anno”). Sarebbe opportuno creare un canale/sportello digitale rivolto a tutti i partecipanti al progetto per organizzarsi meglio, per gestire gli incontri, gli orari e per ave-

re eventuali chiarimenti, tuttavia sarebbe una proposta da definire meglio per evitare un cattivo funzionamento (*“creare una comunicazione che vada oltre il semplice incontro mensile che si fa”*). Sarebbe importante anche potenziare il collegamento con i *Tutor Junior* (*“Creare un collegamento più forte con i Tutor Junior!”*).

Aspetti positivi del TF, criticità e proposte di miglioramento: dai dati emerge che bisognerebbe migliorare il rapporto e la coesione con i tutor docenti e l’organizzazione dei tempi e spazi; inoltre, viene segnalata la necessità di migliorare e accrescere la pubblicità del servizio, il coordinamento tra i piccoli gruppi, e, infine, dilazionare i contenuti tra i due semestri in maniera diversa (*“un aspetto da migliorare è l’organizzazione proprio tempistica”*, *“aspetto da migliorare, secondo me, il coordinamento tra i vari piccoli gruppi”*, *“magari anche forse desiderare un maggior senso di team tra tutor studenti e con i tutor docenti, sicuramente, quindi cercare un po’ più di coesione magari ci aiuterà, e sicuramente la pubblicità”*, *“aspetti da migliorare: questioni naturalmente logistiche, quindi gli spazi, i tempi; anche noi questo problema della partecipazione nel secondo semestre”*).

Il progetto ha permesso di accrescere la rete sociale degli studenti, aumentando la capacità di comunicazione e di relazione con gli altri. Inoltre, ha permesso di sentirsi attivi all’interno del contesto universitario per aver dato un contributo e per aver messo a frutto le proprie esperienze; infine, questa esperienza ha favorito un aumento della capacità di gestione e programmazione nei lavori di gruppo (*“Una cosa che mi ha lasciato è tanta esperienza in più, sia a livello umano come contatti con le persone, sia anche proprio quello che mi hanno dato i tutor docenti”*, *“un ampliamento totale della mia rete amicale. E poi che altro, anche il fatto che, come dicevo prima di essermi sentita attiva nella università e non passiva, di aver dato un contributo, anche se piccolo, ma di aver dato un contributo”*, *“ha aumentato le mie capacità di programmazione, gestione e soprattutto mi ha arricchito molto, perché mi ha permesso di capire le potenzialità del lavorare in gruppo e del lavorare insieme, cioè del mettersi attorno ad un tavolo e anche contraddirsi, anche baruffare, ma cercare di arrivare tutti quanti insieme ad un unico obiettivo”*).

4.4. I Servizi dell’Ateneo

In questo paragrafo viene dato spazio ai risultati dello studio *Delphi* che ha coinvolto 10 esperti dei Servizi, e del *focus group* realizzato con 6 esperti dei vari Servizi coinvolti nella sperimentazione. Gli strumenti sono stati

utilizzati per approfondire il ruolo dei Servizi nel TF e per far emergere il loro parere rispetto al modello formativo del TF, alla metodologia utilizzata e, anche in questo caso, per rilevare aspetti positivi e di potenziamento del TF.

Dai dati raccolti, trattati attraverso analisi del contenuto delle risposte con elaborazione “carta e matita”, emergono delle dimensioni rilevanti rispetto al TF (fig. 4.3) che vengono descritte in questo paragrafo.

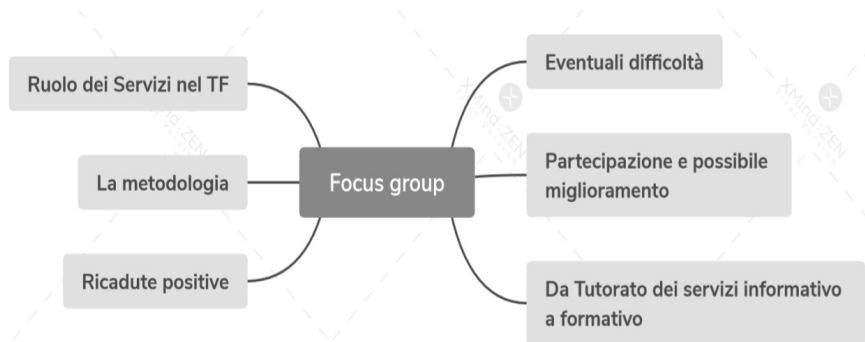


Figura 4.3 – Dimensioni emerse nel focus group con gli esperti dei Servizi di Ateneo

Ruolo dei Servizi nel TF: la loro “partecipazione” viene descritta come “presentazione” degli incontri informativi (“funzione di informazione in merito ai servizi erogati”, “informarli con delle slides proiettate”, “informarli sui servizi che svolgiamo”), descrizione (“descrivere agli studenti coinvolti i servizi offerti”), illustrazione dei contenuti (“illustrare loro la tipologia dei servizi offerti”, “illustrare nel modo più chiaro ed esaustivo possibile agli studenti”, “illustrato le sedi”), predisposizione dei materiali e delle attività (“predisponendo il materiale informativo del servizio da presentare agli studenti”, “esempi di ricerca bibliografica”).

La metodologia: la totalità dei rispondenti la valuta in maniera positiva (“è un’attività molto importante”, “reputo questa iniziativa molto valida e di notevole utilità”, “riteniamo che il modello di tutorato proposto sia valido ed efficace”). Tuttavia, si evidenziano delle possibilità di miglioramento (“bisogna forse pubblicizzare di più il progetto e quindi coinvolgere con maggior interesse gli studenti partecipanti”, “da estendere senz’altro anche ad altri corsi”).

Ricadute positive: vengono sottolineate le maggiori informazioni e la maggiore conoscenza dei Servizi (“una maggior informazione per gli studenti”, “maggior chiarezza sulle competenze differenziate dei vari servizi”).

dell'Ateneo”, “maggiore visibilità”, “una maggior conoscenza da parte degli studenti”, “è un merito avvicinare le matricole”, “iniziare a informare gli studenti già dal primo anno permette di far sedimentare le nozioni e di dare un'idea ed una visione d'insieme delle possibilità che offre l'Ateneo”), una riduzione degli accessi nei servizi di “richiesta” (“una riduzione di casistiche particolari da gestire”, “meno accessi di pubblico/utenza”) e una maggiore autonomia degli studenti nel reperire le informazioni (“gli studenti si sono dimostrati più autonomi nel reperimento delle informazioni”).

Eventuali difficoltà: la maggior parte dei Servizi non ha rilevato particolari difficoltà; tuttavia, sono emerse alcune criticità di carattere organizzativo (“potrebbero essere più interessati agli incontri del TF nel secondo anno”, “difficoltà di conciliare gli impegni interni”, “si potrebbe pensare a dare all'intervento del mio Servizio un carattere non solo informativo”, “spesso nei luoghi di incontro non è stato possibile utilizzare tale supporto (power point)”) e legate alla moderata partecipazione degli studenti (“la scarsa partecipazione degli utenti è sicuramente un elemento di criticità”, “la grande difficoltà è stata la scarsa partecipazione degli studenti”).

Partecipazione e possibile miglioramento: vengono proposte le seguenti possibilità di miglioramento: l'obbligatorietà del TF (“rendendolo obbligatorio per le matricole ed estendendolo anche ad altri corsi”, “rendendo obbligatoria la frequenza”), garantire dei benefit (“rilascio di crediti formativi”), potenziare la divulgazione (“dando maggiore pubblicità al percorso formativo”, “coinvolgere fin dai primi giorni con inviti via mail”, “maggiore pubblicità utilizzando i social: pagina facebook, video su youtube con le testimonianze”), anche tramite i docenti dei CdL (“coinvolgere [...] da parte dei docenti dei corsi”; “i docenti potrebbero avere un ruolo più incisivo nel coinvolgere gli studenti”). Si sottolinea anche il bisogno di riflettere maggiormente sul setting (“durante le ore normali di lezione [...] senza gravare ulteriormente gli impegni degli studenti”) e sulla metodologia (“renderli più interessanti invitando magari studenti che hanno già fatto questo tipo di esperienza e coinvolgendoli di più”; “snellire il calendario accorpando la presentazione di servizi che abbiano aspetti comuni”).

Vengono sottolineate, inoltre, la necessità di una maggiore pubblicità dell'iniziativa (“una maggiore e più adeguata pubblicità dell'evento”, “maggiore visibilità e pubblicità attraverso i canali non ufficiali, per esempio Facebook”, “consiglio una pubblicizzazione più efficace”), di potenziare l'aspetto formativo dei servizi (“diversificare gli incontri e renderli meno illustrativi e più operativi”), e di rivedere le tempistiche anticipando o ampliando anche agli anni successivi al primo (“una riunione plenaria per tutti i corsi di laurea al I anno e un'ora specifica al II anno”, “se si esten-

desse agli studenti del secondo anno ci sarebbe, credo, una maggiore partecipazione. Gli studenti avrebbero anche più consapevolezza di loro stessi e dei loro bisogni”, “consiglierei di anticipare i tempi di inizio per rendere l’informazione utile agli studenti”). Infine, viene suggerito di coinvolgere maggiormente docenti ed esperti motivati e l’Istituzione (“coinvolgere tra i responsabili del tutorato docenti giovani che danno massimo impegno e sottoscrivono in pieno il progetto tutorato. Coinvolgere come esperti, responsabili e/o partecipanti al progetto tutorato di altri Atenei, italiani o stranieri”, “maggior coinvolgimento delle Scuole, Segreterie didattiche dei corsi di studio e dei tutor in modo che questi possano essere maggiormente informati”).

Da tutorato dei servizi informativo a formativo: si propone di potenziare gli incontri dei Servizi seguendo un approccio pratico/sperimentale, per aiutare gli studenti a destreggiarsi nelle questioni pratiche e a rendere il ruolo dei Servizi più formativo/operativo (“*avere la possibilità di fare un laboratorio di almeno un’ora, come è successo, lì entriamo un po’ più nello specifico e iniziamo proprio a maneggiare gli strumenti di ricerca e quindi c’è anche una soddisfazione maggiore in questo*”).

4.5. Gli studenti

4.5.1. Le indagini Cawi: nuovi elementi per caratterizzare i contesti della sperimentazione

Come anticipato nel capitolo 2, sono state progettate per gli studenti due indagini online, proposte in momenti successivi: la prima *in itinere*, alla fine del primo semestre di frequenza universitaria, la seconda alla fine del primo anno e dopo la chiusura del programma di TF.

In questo paragrafo, in particolare, si condurrà l’analisi dei risultati della prima indagine tra gli studenti (*Cawi_I*) che è stata rivolta a tutta la coorte di immatricolati interessati dalla sperimentazione. In realtà, non tutti gli studenti del primo anno degli 8 CdL triennali coinvolti hanno risposto al questionario (cfr. tab. 2.4): sono 560 i questionari completi, pari al 31,6% del totale.

La tabella 4.3 presenta la distribuzione per area scientifico-didattica dei rispondenti alla prima indagine e per il totale degli studenti dei corsi di studio coinvolti nel programma di TF. La quota di studenti dell’area Scientifica tra i rispondenti (54,3%) è inferiore rispetto a quella osservata nel totale

della popolazione (64,1%), mentre ovviamente il contrario avviene per l'area Umanistico-Sociale.

Tabella 4.3 – Distribuzione percentuale dei rispondenti all'indagine Cawi_1 e della popolazione di riferimento per area scientifico-didattica

<i>Area</i>	<i>Rispondenti Cawi_1</i>	<i>Popolazione</i>
Scientifica	54,3%	64,1%
Umanistico-Sociale	45,7%	35,9%
<i>Totale 8 CdL</i>	<i>560</i>	<i>1.770</i>

La diversa propensione a partecipare all'indagine per area scientifico-didattica può provocare delle distorsioni nei risultati, che potranno essere “corrette” a posteriori con i pesi di post-stratificazione (Corbetta, 2015), dal momento che si dispone di informazioni congruenti sull'universo degli studenti interessati. Ecco perché, ove specificato, si farà riferimento ai dati ponderati. In particolare, si osservano differenti composizioni dei rispondenti rispetto alla popolazione di riferimento anche per altre caratteristiche degli studenti, e quindi vanno usati pesi che ne tengano conto. I pesi sono stati ottenuti considerando come variabili di post-stratificazione quelle che sono risultate maggiormente significative in un'analisi di regressione logistica che stima la probabilità di partecipare all'indagine: il genere, il grado di partecipazione al TF (regolare, parziale, non partecipazione) e l'aver risposto o no al questionario matricole (distintamente per area).

Di seguito sono presentati i principali risultati dell'indagine *Cawi_1*, oltre che l'analisi delle domande aperte della *Cawi_2*. A partire da quanto rilevato sarà tracciato il profilo degli studenti che hanno partecipato regolarmente alle attività del programma. Ricordiamo che sono considerati partecipanti “regolari” al TF coloro che hanno avuto diritto all'attestato di partecipazione (avendo partecipato a più di un terzo, almeno il 36%, degli incontri).

I risultati dell'indagine *Cawi_1* verranno descritti per area e per tipo di partecipazione (regolare, parziale, mai partecipato) attraverso una selezione dei quesiti risultati di maggiore interesse per la loro capacità di discriminare i soggetti per grado di partecipazione.

Il primo blocco di domande dell'indagine riguardava alcuni fattori di contesto che in letteratura (Da Re e Clerici, 2017) sono considerati determinanti in relazione al rendimento accademico: frequenza alle lezioni, situazione lavorativa e pendolarismo.

Rispetto alla frequenza alle lezioni (tab. 4.4), dai dati emerge che i rispondenti, in generale, sono principalmente studenti frequentanti (tutti o quasi gli insegnamenti 83%; solo alcuni insegnamenti 11%): le percentuali di studenti che hanno frequentato tutti o quasi gli insegnamenti sono tuttora notevolmente più alte per l'area Scientifica, e soprattutto per gli studenti che hanno partecipato al TF in modo regolare (98%). La frequenza in quest'area è comunque più elevata rispetto alla media anche tra chi non ha mai partecipato o lo ha fatto in modo sporadico. In area Umanistico-Sociale sono ancora i partecipanti regolari al TF a presentare i più elevati tassi di frequenza alle lezioni, ma in questo contesto didattico le differenze a seconda della partecipazione sono più forti, e tra i non partecipanti si osserva una frequenza a tutti gli insegnamenti molto bassa (68%).

Tabella 4.4 – Studenti rispondenti all'indagine Cawi_1 per frequenza agli insegnamenti del primo anno, area scientifico-didattica e grado di partecipazione al TF (dati ponderati)

<i>Grado di partecipazione al TF</i>	<i>Frequenza agli insegnamenti</i>			<i>Totale (=100)</i>
	<i>Tutti o quasi tutti gli insegnamenti</i>	<i>Solo alcuni insegnamenti</i>	<i>Nessun insegnamento</i>	
<i>Area Scientifica</i>				
<i>Mai</i>	85%	9%	6%	198
<i>Saltuaria</i>	91%	8%	1%	74
<i>Regolare</i>	98%	2%	0%	32
<i>Tot. Scientifica</i>	88%	8%	4%	304
<i>Area Umanistico-Sociale</i>				
<i>Mai</i>	68%	16%	16%	115
<i>Saltuaria</i>	87%	13%	0%	102
<i>Regolare</i>	93%	7%	0%	39
<i>Tot. Umanistico-Sociale</i>	80%	13%	7%	256
<i>Totale 8 CdL</i>	83%	11%	6%	560

Rispetto alla situazione lavorativa (tab. 4.5), i dati fanno emergere che soprattutto nell'area Scientifica, la maggior parte dei rispondenti non svolge un'attività lavorativa (solo il 10% la svolge), mentre la quota di lavoratori in area Umanistico-Sociale è mediamente più elevata (21%). La percentuale di chi lavora in modo continuativo è sistematicamente più bassa fra chi partecipa regolarmente al TF, variando tra il 2% in area Scientifica e il 7% in area Umanistico-Sociale. Inoltre, le differenze per livello di partecipazione sono particolarmente accentuate in area Umanistico-Sociale. Il

lavoro saltuario è invece presente in maniera più omogenea nei diversi contesti di studio e non varia molto per grado di partecipazione.

Tabella 4.5 – *Studenti rispondenti all'indagine Cawi_1 per attività lavorativa, area scientifico-didattica e grado di partecipazione al TF (dati ponderati)*

Grado di partecipazione al TF	Attività lavorativa			Totale (=100)
	Continuativa	Saltuaria	Non lavora	
<i>Area Scientifica</i>				
Mai	14%	18%	68%	198
Saltuaria	5%	9%	86%	74
Regolare	2%	14%	84%	32
<i>Tot. Scientifica</i>	<i>10%</i>	<i>15%</i>	<i>75%</i>	<i>304</i>
<i>Area Umanistico-Sociale</i>				
Mai	29%	20%	51%	115
Saltuaria	17%	27%	56%	102
Regolare	7%	20%	73%	39
<i>Tot. Umanistico-Sociale</i>	<i>21%</i>	<i>23%</i>	<i>57%</i>	<i>256</i>
<i>Totale 8 CdL</i>	<i>15%</i>	<i>18%</i>	<i>66%</i>	<i>560</i>

Tabella 4.6 – *Studenti rispondenti all'indagine Cawi_1 per CdL di prima scelta, area scientifico-didattica e grado di partecipazione al TF (dati ponderati)*

Area	Grado di partecipazione al TF	Il CdL frequentato è la prima scelta		
		Sì	No	Totale (=100)
Scientifica	Mai	87%	13%	196
	Saltuaria	84%	16%	72
	Regolare	92%	8%	32
	<i>Tot. Scientifica</i>	<i>87%</i>	<i>13%</i>	<i>300</i>
Umanistico-Sociale	Mai	56%	44%	109
	Saltuaria	58%	42%	102
	Regolare	54%	46%	39
	<i>Tot. Umanistico-Sociale</i>	<i>57%</i>	<i>43%</i>	<i>250</i>
<i>Totale 8 CdL</i>		<i>73%</i>	<i>27%</i>	<i>550</i>

Un quesito d'indagine chiedeva agli studenti se il CdL che stanno frequentando fosse la loro prima scelta (tab. 4.6). Se complessivamente questo è vero per circa i tre quarti dei rispondenti, molto diverse sono le situazioni nei due contesti della sperimentazione: mentre per la maggior parte degli

studenti di area Scientifica (87%) il CdL frequentato è stata effettivamente la prima scelta, in area Umanistico-Sociale molti (43%) avevano originariamente progetti diversi. Questa diversità caratterizza senza grande variabilità i sottogruppi di studenti classificati per livello di partecipazione al programma di TF.

Nell'indagine venivano anche chiesti, a chi non ha partecipato, o a chi ha partecipato solo parzialmente, i motivi della mancata partecipazione (tab. 4.7). Per entrambe le aree, ma in maniera particolarmente evidente per l'Umanistico-Sociale la principale motivazione risulta essere la mancanza di tempo a disposizione. Risultano non trascurabili per l'area Scientifica le percentuali di coloro che dichiarano che dovevano studiare (13%), che non lo ritenevano utile (11%) o non erano interessati (10%).

Tabella 4.7 – Motivazioni della non partecipazione espresse dai rispondenti all'indagine Cawi_1 che non hanno partecipato al TF per, area scientifico-didattica e grado di partecipazione al TF (risposte multiple, dati ponderati)

Area	Motivi della mancata partecipazione	Grado di partecipazione al TF		
		Mai	Saltuaria	Totale
Scientifica	Non mi interessava	8%	15%	10%
	Dovevo studiare	13%	11%	13%
	Non avevo tempo	64%	53%	61%
	Non ci andavano i miei amici	1%	2%	1%
	Non lo ritenevo utile	12%	7%	11%
	<i>Risposte</i>	<i>151</i>	<i>38</i>	<i>189</i>
Umanistico-Sociale	Non mi interessava	5%	9%	6%
	Dovevo studiare	1%	8%	4%
	Non avevo tempo	80%	79%	81%
	Non ci andavano i miei amici	1%	1%	1%
	Non lo ritenevo utile	5%	0%	3%
	<i>Risposte</i>	<i>95</i>	<i>60</i>	<i>155</i>

La tabella 4.8 presenta le analisi dell'intenzione a partecipare al TF nel secondo semestre. La maggior parte di chi ha partecipato regolarmente nel primo semestre - soprattutto di area Scientifica (74%) - ha intenzione di partecipare anche nel secondo semestre, mentre la maggior parte di chi ha partecipato solo parzialmente o non ha partecipato - soprattutto in area Umanistico-Sociale - si dichiara incerto. Le percentuali più alte di chi non

intende partecipare si osservano fra chi (in entrambe le aree) non ha mai partecipato.

Tabella 4.8 – *Studenti rispondenti all’indagine Cawi_1 per intenzione di partecipare al TF nel secondo semestre, per area scientifico-didattica e grado di partecipazione al TF (dati ponderati)*

Area	Grado di partecipazione al TF	Intenzione di partecipare nel II semestre			Totale (=100)
		Sì, parteciperò	Ancora non lo so	No, non parteciperò	
Scientifica	Mai	17%	63%	20%	192
	Saltuaria	25%	67%	8%	70
	Regolare	74%	25%	1%	32
	<i>Tot. Scientifica</i>	<i>25%</i>	<i>60%</i>	<i>16%</i>	<i>294</i>
Umanistico-Sociale	Mai	10%	75%	15%	112
	Saltuaria	23%	67%	10%	101
	Regolare	64%	29%	7%	38
	<i>Tot. Umanistico-Sociale</i>	<i>23%</i>	<i>65%</i>	<i>12%</i>	<i>251</i>
<i>Totale 8 CdL</i>		<i>24%</i>	<i>62%</i>	<i>14%</i>	<i>545</i>

Rispetto alle condizioni che favorirebbero la partecipazione al TF nel secondo semestre, l’aspetto che maggiormente viene commentato come elemento sfavorevole alla partecipazione è l’orario in cui sono collocate le attività del TF, sia per chi ancora non sa se parteciperà, sia per chi dichiara che non parteciperà.

Con lo scopo di capire quale sia il profilo percepito dello studente che partecipa al TF, si è chiesto ai rispondenti di indicare chi siano a loro parere gli studenti che partecipano al tutorato formativo (tab. 4.9). In modo assolutamente univoco emerge che si tratta di studenti come gli altri. È importante notare, però, come in entrambe le aree per circa il 20% degli studenti che non hanno partecipato al TF o che hanno partecipato solo parzialmente si tratta di studenti “che hanno più tempo”.

Tabella 4.9 – Profilo di chi partecipa al TF secondo i rispondenti all’indagine Cawi_1, per area scientifico-didattica e grado di partecipazione al TF (risposte multiple, dati ponderati)

Area	Profilo presunto dei partecipanti al TF	Grado di partecipazione al TF			
		Mai	Saltua- ria	Regolare	Totale
Scientifica	Studenti che hanno più lacune	11%	9%	3%	10%
	Studenti che hanno più tempo	22%	19%	4%	19%
	Studenti che si vogliono mettere in mostra	1%	0%	0%	0%
	Gli studenti più bravi	3%	2%	0%	3%
	Gli studenti più impegnati	8%	5%	9%	8%
	Gli studenti più “sfigati”	1%	0%	0%	0%
	Sono studenti come gli altri	49%	61%	77%	55%
	Altro	5%	4%	7%	4%
	<i>Risposte</i>	<i>174</i>	<i>70</i>	<i>32</i>	<i>276</i>
Umanistico- Sociale	Studenti che hanno più lacune	2%	1%	0%	1%
	Studenti che hanno più tempo	21%	21%	3%	18%
	Studenti che si vogliono mettere in mostra	1%	1%	0%	1%
	Gli studenti più bravi	1%	3%	5%	3%
	Gli studenti più impegnati	5%	7%	10%	6%
	Gli studenti più “sfigati”	0%	0%	0%	0%
	Sono studenti come gli altri	67%	62%	67%	66%
	Altro	3%	5%	15%	6%
	<i>Risposte</i>	<i>91</i>	<i>98</i>	<i>39</i>	<i>228</i>

4.5.2. L’approccio auto-regolato verso lo studio

Una sezione molto interessante del questionario utilizzato nell’indagine Cawi_1 indaga il metodo di studio. In particolare, un quesito multi-item mira ad analizzare quello che è definito l’“approccio autoregolato verso lo studio”: si tratta di una dimensione legata all’attività di studio e che contribuisce al successo accademico (Mega, Ronconi e De Beni, 2014). Gli studenti “autoregolati” sono infatti quelli che “costruiscono attivamente le loro conoscenze e che utilizzano differenti strategie cognitive e metacognitive per controllare e regolare il loro apprendimento” (Giraldo e Mega, 2014: 74). Seguendo tale approccio questa dimensione viene definita da 5 aspetti: l’organizzazione, l’elaborazione personale, l’autovalutazione, le strategie in

preparazione ad una prova, la sensibilità metacognitiva. Il quesito che indaga l'approccio autoregolato verso lo studio esamina questi cinque aspetti considerando 8 frasi riferite all'attività di studio e proponendo per ciascuna 4 modalità di risposta ("mai", "a volte", "spesso", "sempre") che indicano la frequenza con la quale lo studente affronta lo studio nel modo descritto dalla frase. Le tabelle 4.10 e 4.11 considerano le risposte raggruppate nelle categorie "mai" o "a volte" e "spesso" o "sempre" per grado di partecipazione al TF, per l'area Scientifica e Umanistico-Sociale, rispettivamente.

Per entrambe le aree le percentuali di "spesso" o "sempre" (che indicano gli studenti "autoregolati") sono molto variabili nei diversi item, ad indicare un approccio diverso a seconda degli aspetti. In generale, gli studenti più "autoregolati" si osservano negli aspetti legati alle strategie in preparazione di una prova (item 3 e 6), mentre si dimostrano più deboli per quanto riguarda la sensibilità metacognitiva (item 7) e l'autovalutazione (item 2 e 7).

Per quanto riguarda l'area Scientifica, percentuali più alte di studenti "autoregolati" (percentuali più alte di "spesso" o "sempre") si osservano per alcuni aspetti fra chi ha partecipato al TF e per altri aspetti fra chi non ha partecipato: ad esempio, per quanto riguarda le strategie in preparazione di una prova (item 3 e 6), si osservano percentuali di "spesso" o "sempre" più alte fra chi ha partecipato (anche solo saltuariamente) al TF rispetto a chi non ha partecipato; all'opposto, per la sensibilità metacognitiva (item 7), gli studenti più "autoregolati" sono quelli che hanno partecipato solo saltuariamente o non hanno mai partecipato al TF (in entrambi i casi si osserva quasi 70% di "spesso" o "sempre", contro il 50% degli studenti che hanno partecipato regolarmente). Questi risultati potrebbero essere legati alla composizione eterogenea di chi partecipa al TF: da una parte vi sono studenti con buone attitudini che sfruttano le occasioni offerte per l'ulteriore sviluppo delle proprie competenze, dall'altra studenti con situazioni di debolezza.

Tabella 4.10 – Studenti rispondenti all'indagine Cawi_1 per indicatori di approccio auto-regolato verso lo studio, per grado di partecipazione al TF (dati ponderati) – Area Scientifica

Indicatori	Grado di partecipazione al TF			Totale
	Mai	Saltuaria	Regolare	
Agli esami arrivo preparato/a in modo adeguato				
% di spesso-sempre	69,7	76,3	71,5	71,5
% di mai-a volte	30,3	23,7	28,5	28,5
Durante lo studio personale dedico sempre una parte del tempo a verificare quanto so				
% di spesso-sempre	71,4	65,0	66,8	69,4
% di mai-a volte	28,6	35,0	33,2	30,6
Rifletto sugli errori che posso commettere nella preparazione degli esami*				
% di spesso-sempre	81,0	84,6	84,7	82,3
% di mai-a volte	19,0	15,4	15,3	17,7
Quando studio mi capita di collegare le nuove informazioni con quelle apprese in altre occasioni				
% di spesso-sempre	82,7	78,2	76,2	80,9
% di mai-a volte	17,3	21,8	23,8	19,1
Cerco di avere chiaramente in testa il quadro degli impegni di studio che mi attendono				
% di spesso-sempre	82,1	73,7	72,3	78,9
% di mai-a volte	17,9	26,3	27,7	21,1
Mi informo sulle modalità di svolgimento degli esami*				
% di spesso-sempre	91,4	92,8	95,7	92,2
% di mai-a volte	8,6	7,2	4,3	7,8
Se le strategie che sto utilizzando mi sembrano inefficaci, le cambio				
% di spesso-sempre	66,8	69,1	51,5	65,7
% di mai-a volte	33,2	30,9	48,5	34,3
I voti che prendo agli esami corrispondono a quelli che mi aspettavo				
% di spesso-sempre	48,9	51,2	40,1	48,5
% di mai-a volte	51,1	48,8	59,9	51,5
<i>N (valori pesati)</i>	<i>189</i>	<i>71</i>	<i>31</i>	<i>291</i>

* Nel questionario l'item è proposto in forma negativa (la frase inizia con "Non").

La situazione appare diversa per l'area Umanistico-Sociale, dove le percentuali più alte di studenti "autoregolati" si osservano sempre fra gli studenti che hanno partecipato (regolarmente o parzialmente) al TF.

Tabella 4.11 – Studenti rispondenti all'indagine Cawi_1 per indicatori di approccio autoregolato verso lo studio, per grado di partecipazione al TF (dati ponderati) - Area Umanistico-Sociale

Indicatori	Grado di partecipazione al TF			Totale
	Mai	Saltuaria	Regolare	
Agli esami arrivo preparato/a in modo adeguato				
% di spesso-sempre	70.2	74.3	89.9	74.9
% di mai-a volte	29.8	25.7	10.1	25.1
Durante lo studio personale dedico sempre una parte del tempo a verificare quanto so				
% di spesso-sempre	67.4	75.4	71.7	71.3
% di mai-a volte	32.6	24.6	28.3	28.7
Rifletto sugli errori che posso commettere nella preparazione degli esami*				
% di spesso-sempre	77.8	83.0	87.1	81.4
% di mai-a volte	22.2	17.0	12.9	18.6
Quando studio mi capita di collegare le nuove informazioni con quelle apprese in altre occasioni				
% di spesso-sempre	72.9	73.0	84.9	74.8
% di mai-a volte	27.1	27.0	15.1	25.2
Cerco di avere chiaramente in testa il quadro degli impegni di studio che mi attendono				
% di spesso-sempre	83.6	80.4	84.4	82.4
% di mai-a volte	16.4	19.6	15.6	17.6
Mi informo sulle modalità di svolgimento degli esami*				
% di spesso-sempre	87.3	97.4	91.7	92.1
% di mai-a volte	12.7	2.6	8.3	7.9
Se le strategie che sto utilizzando mi sembrano inefficaci, le cambio				
% di spesso-sempre	64.7	66.9	61.8	65.1
% di mai-a volte	35.3	33.1	38.2	34.9
I voti che prendo agli esami corrispondono a quelli che mi aspettavo				
% di spesso-sempre	48.6	49.9	68.6	52.2
% di mai-a volte	51.4	50.1	31.4	47.8
<i>N (valori pesati)</i>	<i>112</i>	<i>100</i>	<i>39</i>	<i>251</i>

* Nel questionario l'item è proposto in forma negativa (la frase inizia con "Non").

4.5.3. I partecipanti

Ora ci si focalizzerà su chi ha partecipato al TF. Tra i motivi che hanno spinto gli studenti a partecipare regolarmente (tab. 4.12) emergono la curiosità per un progetto "nuovo" e la possibilità di ricevere maggiori informa-

zioni. Importante risulta anche la conoscenza dei tutor studenti, cioè di studenti più esperti. In area Umanistico-Sociale a questi aspetti si aggiungono anche il bisogno di essere aiutati a pianificare il proprio percorso di studio e l'opportunità di conoscere i compagni di corso.

Tabella 4.12 – Motivi della partecipazione riportati dagli studenti che hanno partecipato regolarmente al programma di TF, per area scientifico-didattica (risposte multiple, dati ponderati)

<i>Motivi della partecipazione al TF</i>	<i>Area</i>		<i>Totale risposte</i>
	<i>Scientifica</i>	<i>Umanistico-Sociale</i>	
Curiosità	93%	99%	127
Potenziare metodo di studio	58%	61%	90
Per conoscere meglio i tutor docenti	39%	57%	60
Per conoscere meglio i tutor studenti	72%	69%	116
Perché partecipavano i miei amici	24%	14%	23
Potenziare competenze trasversali	42%	56%	59
Conoscere compagni di corso	47%	68%	66
Per maggiori informazioni	96%	100%	138
Per pianificare percorso di studio	60%	84%	99
Per farmi conoscere dai docenti	3%	19%	13
Per occupare tempo libero	20%	17%	19

Tabella 4.13 – Servizi utilizzati dagli studenti che hanno partecipato regolarmente al programma di TF, per area scientifico-didattica (risposte multiple, dati ponderati)

<i>Servizi utilizzati</i>	<i>Area</i>		<i>Totale risposte</i>
	<i>Scientifica</i>	<i>Umanistico-Sociale</i>	
Diritto allo studio e Tutorato	28%	28%	36
Ri-orientamento	3%	9%	12
Segreteria Studenti	17%	25%	34
Segreteria Didattica	18%	23%	30
Relazioni internazionali	16%	19%	28
Centro linguistico di Ateneo (CLA)	28%	37%	45
Centro universitario sportivo (CUS)	4%	6%	8

Abbiamo chiesto a questi studenti se la partecipazione agli incontri con gli esperti dei Servizi li abbia portati a prendere contatti con qualcuno di essi (tab. 4.13). Non si osservano grandi differenze tra contesti didattici: il

Servizio maggiormente contattato è stato il Centro Linguistico di Ateneo, seguito dal Diritto allo Studio e Tutorato e, soprattutto per l'area Umanistico-Sociale, la Segreteria Studenti.

Infine, si chiede a coloro che hanno sperimentato il programma (con partecipazione regolare o anche saltuaria) se consiglierebbero il TF a un collega (tab. 4.14). La risposta è nella grande maggioranza dei casi, eventualmente con qualche riserva, che consiglierebbero di partecipare al TF. Gli aspetti di criticità che spingono i rispondenti a consigliare il TF con qualche riserva verranno approfonditi nei paragrafi successivi dedicati all'analisi delle domande aperte.

Tabella 4.14 – Partecipanti che consiglierebbero il TF, per area scientifico-didattica e grado di partecipazione al TF (dati ponderati)

Area	Grado di partecipazione al TF	Consigliaresti a un/a tuo/a collega di partecipare al TF?			
		Sì	Sì, ma con qualche riserva/avvertenza	No	Totale (=100)
Scientifica	Regolare	72%	27%	1%	32
	Saltuaria	60%	40%	0%	34
	<i>Totale</i>	<i>67%</i>	<i>32%</i>	<i>2%</i>	<i>66</i>
Umanistico-Sociale	Regolare	81%	16%	3%	39
	Saltuaria	76%	24%	0%	38
	<i>Totale</i>	<i>79%</i>	<i>22%</i>	<i>1%</i>	<i>77</i>
<i>Totale 8 CdL</i>		<i>73%</i>	<i>27%</i>	<i>1%</i>	<i>143</i>

Nelle due indagini condotte fra gli studenti, somministrate una *in itinere* (Cawi_1) e una *post* (Cawi_2), erano presenti anche alcune domande a risposta aperta: quattro nella prima indagine e una nella seconda. Le risposte sono state sottoposte ad analisi del contenuto “carta e matita”, creando delle macro categorie di riferimento che ci consentono di leggere sinteticamente le opinioni espresse e di interpretarle.

La tabella 4.15 documenta i tassi di risposta a questi quesiti di approfondimento. Le percentuali nel seguito riportate si riferiscono ai sottosistemi di rispondenti ai diversi quesiti.

Gli studenti (N=129) consiglierebbero la partecipazione al TF soprattutto per recuperare informazioni utili per orientarsi nella vita universitaria (31%), ma anche perché permette di ottenere nuove informazioni (21%), aiuta a chiarire i dubbi (18%), è utile e interessante (14%), è un confronto tra pari (14%), dà benefici didattici (13%), e perché è utile la conoscenza dei Servizi di Ateneo (13%).

Alcuni (N=31) non consiglierebbero invece di frequentare per problemi legati alla gestione e all'organizzazione degli incontri (29%), per l'orario sfavorevole (29%), per i contenuti delle attività (23%), e per il fatto che alcuni incontri sono risultati ripetitivi/noiosi o poco utili (26%).

Rispetto ai temi da affrontare nel secondo semestre gli studenti (N=93) dichiarano di voler maggiori informazioni circa gli sbocchi lavorativi/mondo del lavoro (26%), ma anche sul metodo di studio (15%), su aspetti relativi agli insegnamenti futuri (15%), sui contenuti del tirocinio (12%), sulle procedure inerenti agli esami (12%), su informazioni generali sul CdL (11%). In percentuali più basse si vorrebbero informazioni circa l'Erasmus (9%) e il *post lauream* (6%).

Per migliorare l'attività si consiglia (N=68) di migliorare gli orari (28%), di potenziare il contenuto di alcuni incontri (16%) e di garantire maggiore accessibilità delle informazioni (12%). Qualche studente suggerisce anche di migliorare l'organizzazione di alcuni incontri (10%) e di aumentare le occasioni di confronto tra pari (9%).

Al termine della sperimentazione è stato riproposto ai partecipanti lo stesso quesito, ovvero quali fossero gli aspetti da migliorare: i rispondenti (N=74) hanno confermato che vanno migliorati gli orari (22%), che va potenziata la pubblicità dell'iniziativa (12%), migliorata la scelta dei contenuti (11%), ridotto il numero degli incontri (11%), fornite maggiori informazioni sul *post lauream* (11%) e aumentate le interazioni tra studenti (9%).

Tabella 4.15 – Risposte alle domande aperte delle indagini Cawi

<i>Indagine e Quesito</i>	<i>Risposte</i>	<i>% Risposte su totale rispondenti</i>
Cawi_1 - Per quali ragioni consiglieresti a un/a tuo/a collega la frequenza degli incontri di TF?	129	23%
Cawi_1 - Per quali ragioni non consiglieresti a un/a tuo/a collega la frequenza degli incontri di TF?	31	6%
Cawi_1 - Quali temi vorresti che venissero trattati negli incontri del secondo semestre?	93	17%
Cawi_1 - Cosa consiglieresti per migliorare il TF?	68	12%
Cawi_2 - Cosa consiglieresti per migliorare il TF?	74	34%

4.5.4 Miglioramento percepito e soddisfazione

In questa sezione si considerano, fra gli studenti che hanno risposto al questionario, solo quelli che hanno partecipato regolarmente al TF⁷ (127 studenti, di cui 59 dell'area Scientifica e 68 di quella Umanistico-Sociale), e si esaminano, da una parte, gli aspetti che il TF ha contribuito a migliorare, e dall'altra la soddisfazione per vari aspetti.

Un quesito del questionario indaga la percezione degli studenti sul contributo del TF nel miglioramento di alcuni aspetti; in particolare, la sua struttura multi-item permette di considerare sette diversi aspetti, ciascuno misurato in una scala verbale con le 4 modalità di risposta “molto”, “abbastanza”, “poco”, “per niente”.

La tabella 4.16 considera le risposte raggruppate nelle categorie “molto-abbastanza” e “poco-per niente”. Complessivamente, gli studenti percepiscono che il TF abbia portato un miglioramento soprattutto per quanto riguarda gli aspetti legati alla conoscenza del contesto (conoscenza del CdL e dell'Università di Padova). Anche negli altri aspetti la percezione del miglioramento portato grazie al TF è notevole: in quasi tutti le percentuali di “molto-abbastanza” superano il 50%. Fanno eccezione gli aspetti legati alla relazione con i compagni di corso e al metodo di studio, per i quali i miglioramenti percepiti sembrano più bassi.

Interessante notare che la percezione del miglioramento è sempre più alta fra gli studenti dell'area Umanistico-Sociale, fra i quali le percentuali di “molto-abbastanza” sono sempre sopra il 50% e arrivano a superare l'80% per quanto riguarda gli aspetti legati alla conoscenza del contesto. Per l'area Scientifica, invece, per alcuni aspetti si osservano percentuali piuttosto alte di “poco-per niente”, come se il miglioramento percepito fosse più basso per gli studenti di questi corsi di studio. Si conferma, comunque, per entrambe le aree come gli aspetti migliorati grazie al TF siano soprattutto quelli legati alla conoscenza del contesto, e all'opposto, quelli migliorati di meno siano quelli legati alla relazione con i compagni di corso e all'organizzazione dello studio.

⁷ Si fa riferimento quindi ai dati non pesati.

Tabella 4.16 – Studenti rispondenti all'indagine Cawi_1 che partecipano regolarmente al TF per area scientifico-didattica e miglioramento percepito

Indicatori	Area		Totale 8 CdL
	Scientifica	Umanistico-Sociale	
Conoscenza del Corso di Laurea			
% di molto-abbastanza	83,0	90,2	87,4
% di poco-per niente	17,0	8,8	12,6
Conoscenza dell'Università di Padova			
% di molto-abbastanza	74,6	82,3	78,8
% di poco-per niente	25,4	17,7	21,2
Relazione con i compagni di corso			
% di molto-abbastanza	39,0	50,0	44,9
% di poco-per niente	61,0	50,0	55,1
Metodo di studio e come organizzare lo studio			
% di molto-abbastanza	28,8	52,9	41,7
% di poco-per niente	71,2	47,1	58,3
Modo di pianificare il percorso formativo e professionale			
% di molto-abbastanza	47,5	73,5	61,4
% di poco-per niente	52,5	26,5	38,6
Motivazione a procedere e concludere gli studi			
% di molto-abbastanza	50,8	63,2	57,5
% di poco-per niente	49,2	36,7	42,5
L'inserimento alla vita universitaria			
% di molto-abbastanza	67,8	73,5	70,9
% di poco-per niente	32,2	26,5	29,1

Per quanto riguarda la soddisfazione, un quesito del questionario indaga quanto, in generale, gli studenti che hanno partecipato al TF sono soddisfatti del tutorato stesso, considerando 4 modalità di risposta (“molto”, “abbastanza”, “poco”, “per niente”). Gli studenti si dichiarano molto o abbastanza soddisfatti quasi nel 90% dei casi, sia nell'area Scientifica che in quella Umanistico-Sociale; in particolare, per l'area Scientifica, il 29% degli studenti si dichiara molto soddisfatto (contro il 22% di quelli dell'area Umanistico-Sociale) e il 60% abbastanza soddisfatto (contro il 67% di quelli dell'area Umanistico-Sociale). Il questionario prevede, inoltre, un quesito multi-item che considera la soddisfazione su 11 aspetti ciascuno misurato in una scala con le 4 modalità di risposta “molto”, “abbastanza”, “poco”, “per niente”. Come in precedenza, anche qui, nella tabella 4.17 sono rag-

gruppate le modalità di risposta in due gruppi: “molto-abbastanza” e “poco-per niente”.

In entrambe le aree, le percentuali più alte di studenti molto o abbastanza soddisfatti si osservano per la disponibilità dei tutor studenti, con valori che superano il 95%, ma si osservano alti livelli di soddisfazione anche per aspetti logistici, quali le aule e la durata degli incontri (percentuali di “molto-abbastanza” attorno al 90%), per la disponibilità dei tutor docenti (gli studenti molto o abbastanza soddisfatti sono circa l’88%) e per le informazioni ricevute (soprattutto per gli studenti dell’area Umanistico-Sociale con una percentuale di “molto-abbastanza” soddisfatti che supera il 90%, contro la corrispondente percentuale dell’85% per gli studenti dell’area Scientifica). Si osserva un livello di soddisfazione minore, ma sempre molto alto, per altri aspetti, quali l’orario del TF, le attività realizzate e il rapporto con i compagni di tutorato (le percentuali di studenti molto o abbastanza soddisfatti rimangono comunque sempre sopra il 65%).

Tabella. 4.17 – Studenti che rispondono all'indagine e che partecipano regolarmente al TF per area scientifico-didattica e soddisfazione nei vari aspetti.

<i>Soddisfazione</i>	<i>Area</i>		<i>Totale 8 CdL</i>
	<i>Scientifica</i>	<i>Umanistico-Sociale</i>	
L'orario del TF			
% di molto-abbastanza	79,7	67,7	73,2
% di poco-per niente	20,3	32,3	26,8
Le aule del TF			
% di molto-abbastanza	88,1	91,2	89,8
% di poco-per niente	11,9	8,8	10,2
La durata degli incontri			
% di molto-abbastanza	89,8	88,2	89,0
% di poco-per niente	10,2	11,8	11,0
Le informazioni ricevute			
% di molto-abbastanza	84,8	92,7	89,0
% di poco-per niente	15,2	7,3	11,0
Le attività realizzate con i tutor docenti			
% di molto-abbastanza	66,1	77,9	72,4
% di poco-per niente	33,9	22,1	27,6
Le attività realizzate con i tutor studenti			
% di molto-abbastanza	74,6	76,5	75,6
% di poco-per niente	25,4	23,5	24,4
Le attività realizzate con i Servizi			
% di molto-abbastanza	72,9	70,6	71,7
% di poco-per niente	27,1	29,4	28,3
La disponibilità dei tutor docenti			
% di molto-abbastanza	88,1	88,1	88,1
% di poco-per niente	11,9	11,9	11,9
La disponibilità dei tutor studenti			
% di molto-abbastanza	96,6	95,5	96,0
% di poco-per niente	3,4	4,5	4,0
Il rapporto con i tuoi compagni di tutorato			
% di molto-abbastanza	76,3	77,6	77,0
% di poco-per niente	23,7	22,4	23,0

4.5.5. Il profilo di chi ha partecipato regolarmente al programma

Si utilizzano ora le informazioni raccolte per tracciare una sorta di profilo “tipico” dello studente che ha partecipato con regolarità al *programma di tutorato formativo*. Data la diversità dei contesti in cui il programma è stato proposto, queste caratteristiche tipiche sono in parte diverse tra studenti di area Scientifica e studenti di area Umanistico-Sociale.

I partecipanti di area Scientifica sono studenti che dichiarano di frequentare le lezioni (98%) e di non lavorare (84%). Il corso universitario che stanno frequentando è per loro la prima scelta (92%). Hanno conosciuto il TF principalmente nelle *recall* a lezione (44%), e dichiarano di aver partecipato soprattutto per ricevere informazioni (96%), per curiosità (93%) e per conoscere studenti più esperti (72%). Il tutorato ha principalmente (“molto-abbastanza”) contribuito a migliorare la loro conoscenza del corso di studio (83%) e dell’università (75%), e ha facilitato l’inserimento nel contesto universitario (68%). Complessivamente, sono soddisfatti di aver partecipato (percentuale di “molto-abbastanza” pari al 90%) e sono soprattutto soddisfatti della disponibilità dei tutor studenti (97%) e docenti (88%) e delle informazioni ricevute (84%). Anche le loro valutazioni degli aspetti logistici quali aule (88%) e durata degli incontri (90%) sono positive: se tornasse indietro, parteciperebbero nuovamente al programma di TF (89%). Per quanto riguarda i Servizi, dichiarano di aver preso contatto principalmente con il Diritto allo Studio (28%) e il CLA (28%). Ritengono che chi partecipa al TF non sia diverso dagli altri studenti (77%); consiglierebbero agli altri studenti di partecipare per chiarire dubbi e per confrontarsi tra pari, auspicano una migliore accessibilità delle informazioni e vorrebbero migliorare alcuni aspetti organizzativi, ad esempio l’orario.

Gli studenti dell’area Umanistica che hanno partecipato al TF dichiarano di frequentare le lezioni (93%) e di non lavorare (73%). Il corso che stanno frequentando non è sempre per loro la prima scelta (46%). Hanno conosciuto il programma principalmente negli incontri di orientamento-benvenuto alle matricole (63%) e dichiarano di aver partecipato per ricevere informazioni (100%), per curiosità (99%) e per pianificare il proprio percorso accademico e professionale (84%). Ritengono che il TF abbia principalmente contribuito (“molto-abbastanza”) a migliorare la loro conoscenza del CdL (90%) e dell’università (82%), abbia favorito l’inserimento nel contesto universitario (73%) e orientato il modo di pianificare il proprio percorso formativo e professionale (73%). Complessivamente, sono soddisfatti di aver partecipato (percentuale di “molto-abbastanza” pari all’88%), e soprattutto della disponibilità dei tutor studenti (95%) e docenti (88%),

delle informazioni ricevute (93%), oltre che di aspetti logistici come aule (91%) e durata degli incontri (88%). Se tornassero indietro, parteciperebbero nuovamente al TF (97%). Per quanto riguarda i Servizi, dichiarano di aver preso contatto principalmente con il Diritto allo Studio (28%) e CLA (37%). Secondo loro, partecipano al TF studenti come tutti gli altri (67%); consiglierebbero ad altri di partecipare per chiarire dubbi e per orientarsi nella vita universitaria in generale. Reputano però necessario parlare maggiormente di laurea, *post lauream* e degli sbocchi lavorativi del percorso di studio, e vorrebbero avere informazioni del CdL anche oltre il primo anno.

5. La valutazione dell'efficacia

di Renata Clerici e Anna Giraldo

5.1. Gli indicatori

Il *programma di tutorato formativo*, implementato in via sperimentale negli otto corsi di laurea triennali dell'Ateneo Padovano, si è proposto due obiettivi fondamentali:

- la riduzione del *drop-out*,
- il miglioramento della *performance* accademica degli studenti.

Le domande valutative a cui si cercherà di rispondere in questo capitolo, riprendono esattamente questi due obiettivi programmatici e li esplorano attraverso l'implementazione di una metodologia atta a fornire risposte valide e attendibili (Rossi, Freeman e Lipsey, 1999).

A inizio del mese di novembre 2017, il *Servizio accreditamento, sistemi informativi e qualità della didattica* ha rilevato lo stato delle carriere aperte l'anno prima. A partire da queste è stato possibile definire le seguenti situazioni (*outcome*) all'inizio del secondo anno di corso:

- Attivi nel CdL di immatricolazione:
 - Studenti regolari, che hanno conseguito almeno 20 CFU (situazione da qui in poi "regolare"),
 - Studenti in ritardo, che hanno conseguito meno di 20 CFU (da qui in poi "ritardo").
- Non attivi nel CdL di immatricolazione:
 - Studenti che hanno cambiato CdL nell'ambito dell'Ateneo o che si sono trasferiti in altro Ateneo (da qui in poi "cambio"),
 - Studenti che hanno chiuso la loro carriera per rinuncia o per esclusione (da qui in poi "abbandono").

All'inizio del secondo anno di corso sono "attivi" il 75% degli immatricolati nei corsi di studio coinvolti nella sperimentazione, ripartiti tra un 63% di "regolari" e un 12% in "ritardo". La quota di "non attivi" che hanno

abbandonato nel primo anno di università è complessivamente pari al 17% della coorte di studenti sotto osservazione, mentre i “cambi” sono stati l’8%.

Notevole è tuttavia l’eterogeneità tra i contesti considerati: mentre i “regolari” in area Umanistico-Sociale risultano pari al 73% degli immatricolati, in area Scientifica questi sono il 57%; se gli “abbandoni” nel primo caso sono il 12%, nel secondo sono il 20%.

La tabella 5.1 classifica gli *outcome* come sopra definiti secondo una duplice prospettiva: per area scientifico-didattica e per tipo di partecipazione al programma di TF. Posto pari a 100 il totale degli studenti in ciascuno dei sei sottogruppi ottenuti dalla classificazione congiunta per grado di partecipazione e area scientifico-didattica, possiamo confrontare le propensioni specifiche per i diversi stati della loro carriera universitaria. Il confronto, entro ciascuna area, della distribuzione dei vari esiti di carriera, evidenzia come, nel gruppo degli studenti che hanno partecipato con una certa regolarità al programma sperimentale, si riscontrino le percentuali più elevate di regolarità del percorso universitario (85% nell’Umanistico-Sociale, 77% nella Scientifica); e come, viceversa, i tassi più alti di abbandono caratterizzino i non partecipanti (col massimo valore riscontrato, pari al 25%, in area Scientifica).

Per quanto riguarda le *performance* realizzate dagli studenti nel loro primo anno di università, sono stati forniti dal *Servizio accreditamento, sistemi informativi e qualità della didattica* tre indicatori: il numero di esami registrati, il numero di CFU conseguiti, e il voto medio degli esami sostenuti. Tali indicatori sono stati considerati solo per gli studenti “attivi” all’inizio del secondo anno di corso.

Dato che il numero di esami è diverso nei diversi corsi di studio, il numero di crediti universitari costituisce l’indicatore più adatto a misurare la quota di percorso realizzato, avendo come riferimento lo standard dei 60 CFU per anno accademico. Anche il voto medio ottenuto negli esami, che aggiungerebbe la dimensione qualitativa dello sviluppo della carriera, può risultare poco affidabile se non si considerano gli stessi esami, dato che i diversi percorsi di studio possono avere al primo anno esami più o meno difficili, e i criteri valutativi possono variare tra docenti. In questa parte introduttiva riportiamo quindi tutti e tre gli indicatori, ma nel seguito concentreremo la nostra attenzione sul solo numero di crediti conseguiti.

Tabella 5.1 – Stato della carriera degli studenti all’inizio del secondo anno di corso. Profili percentuali per area scientifico-didattica e grado di partecipazione al TF

Area	Stato carriera inizio 2° anno	Grado partecipazione al TF			
		Mai	Saltuaria	Regolare	Totale
Scientifica	Regolare	52%	62%	77%	57%
	Ritardo	14%	13%	12%	13%
	Cambio	9%	10%	5%	9%
	Abbandono	25%	15%	6%	20%
	<i>Tot. Scientifica (=100)</i>	<i>736</i>	<i>274</i>	<i>123</i>	<i>1.133</i>
Umanistico-Sociale	Regolare	62%	79%	85%	73%
	Ritardo	15%	7%	0%	10%
	Cambio	6%	7%	5%	6%
	Abbandono	17%	7%	9%	12%
	<i>Tot. Umanistico-Sociale (=100)</i>	<i>281</i>	<i>257</i>	<i>95</i>	<i>633</i>

Sono escluse 4 carriere «sospese». Si tratta di studenti che hanno temporaneamente interrotto gli studi (per uno o più anni accademici) per motivi prestabiliti (mancato rinnovo dell’iscrizione, gravi motivi di salute, situazioni familiari o personali di eccezionale gravità, nascita/adozione di un figlio, servizio civile). La sospensione è accordata su presentazione di apposita domanda. Durante tale periodo è preclusa qualsiasi attività accademica dell’Università o di altri Atenei, la fruizione di qualsiasi servizio didattico e amministrativo, l’iscrizione a singoli insegnamento.

La tabella 5.2 riporta i livelli medi dei tre indicatori, calcolati con riferimento ai soli studenti “attivi” all’inizio del secondo anno di corso, anche distinti per regolarità o ritardo nella carriera universitaria.

Pur con significative differenze tra aree scientifico-didattiche, si osservano, tra gli studenti “regolari” di entrambi i contesti, livelli significativamente diversi¹ degli indicatori nei gruppi definiti per tipo di partecipazione al programma di TF.

¹ Lo studio della differenze tra le medie è stato condotto mediante analisi della varianza (Anova) tra gruppi di studenti definiti per grado di partecipazione al TF entro l’area scientifico-didattica.

Tabella 5.2 – Indicatori di performance accademica degli studenti attivi all'inizio del secondo anno di corso per area scientifico-didattica, livello di partecipazione al TF, e regolarità della carriera universitaria

Area	Indicatore	Grado di partecipazione al TF			
		Mai	Saltuaria	Regolare	Totale
TOTALE STUDENTI ATTIVI (N=1.319)					
Scientifica	N medio Esami	4,2	4,7	4,9	4,4
	N medio CFU	36,8	41,0	43,1	38,7
	Voto medio	23,7	24,4	24,6	24,0
Umanistico-Sociale	N medio Esami	5,1	6,5	7,3	6,0
	N medio CFU	42,6	53,4	60,8	50,1
	Voto medio	24,4	25,1	26,2	25,0
di cui STUDENTI REGOLARI (N=1.106)					
Scientifica	N medio Esami	5,1	5,4	4,5	5,2
	N medio CFU	44,9	48,1	48,6	46,3
	Voto medio	24,0	24,7	24,9	24,3
Umanistico-Sociale	N medio Esami	6,2	7,0	7,4	6,7
	N medio CFU	51,6	57,5	60,8	55,8
	Voto medio	24,4	25,2	26,2	25,1
di cui STUDENTI IN RITARDO (N=213)					
Scientifica	N medio Esami	0,8	1,1	1,3	0,9
	N medio CFU	6,2	7,9	8,1	6,7
	Voto medio	21,9	22,0	21,3	21,8
Umanistico-Sociale	N medio Esami	0,9	0,9	-	0,9
	N medio CFU	6,5	6,8	-	6,6
	Voto medio	24,5	23,6	-	24,2

- Nessuna osservazione

5.2. Il metodo

Non esiste un unico metodo per valutare gli effetti di un programma o di un intervento: approcci, metodi e tecniche di valutazione vanno scelti in relazione al contesto, all'oggetto della valutazione e alle domande di valutazione (Patton, 2010). In particolare, quando si vogliono valutare gli "effetti" occorre servirsi di un metodo che permetta di stabilire se esista un nesso

causale tra l'attuazione del programma e i cambiamenti nelle condizioni e/o nei comportamenti su cui il programma voleva incidere.

L'*effetto*, o più correttamente l'impatto, di un programma viene definito come differenza tra ciò che è accaduto dopo la sua attuazione (situazione fattuale) e ciò che sarebbe accaduto se quel programma non fosse stato realizzato (situazione controfattuale). Per stimare l'impatto è dunque necessario ottenere una stima del controfattuale. L'obiettivo dell'approccio controfattuale è l'individuazione di un gruppo di controllo, non coinvolto nel programma, con il quale confrontare gli esiti del programma del gruppo invece coinvolto. Definito il programma come un "trattamento", per ottenere una stima dell'impatto, la situazione ideale è quella di ipotizzare un disegno sperimentale in cui i soggetti vengono divisi casualmente tra gruppo di trattamento e gruppo di controllo. Questo assicura che i due gruppi abbiano le stesse caratteristiche e che le uniche differenze che si osservano dopo il trattamento siano imputabili al trattamento. Il cosiddetto metodo sperimentale in molte situazioni non è attuabile (per problemi etici, di organizzazione degli interventi, perché la valutazione avviene a intervento concluso ecc.). Per stimare l'impatto si ricorre quindi a metodi non sperimentali, il cui scopo è costruire artificialmente un gruppo di controllo o sfruttare particolarità del disegno di attuazione del programma per individuare un sottogruppo di individui non trattati che possano servire per stimare il controfattuale. I due approcci, sperimentale e non sperimentale, sono molto diversi nei rispettivi punti di forza e di debolezza, e si caratterizzano per condizioni di applicabilità e diversa affidabilità dei risultati ottenuti (Blundell e Costa Dias, 2000).

A prescindere dal metodo seguito, quando si vuole utilizzare un approccio controfattuale bisogna individuare:

- le variabili-risultato, rispetto alle quali la presenza di un effetto possa essere verificata;
- un intervento chiaramente identificabile e circoscritto: il cosiddetto "trattamento".

Occorre, inoltre, raccogliere informazioni sui soggetti che hanno e non hanno beneficiato del trattamento, e tradurre i risultati attesi del programma in dimensioni osservabili e misurabili.

5.2.1. Approccio controfattuale

Si ripercorre brevemente nel seguito la storia e le peculiarità dell'*approccio controfattuale* (Stame 2001, 2007; Martini e Sisti, 2009).

L'approccio sperimentale è stato utilizzato negli Stati Uniti a partire dagli anni '70 per valutare gli effetti di specifici interventi, soprattutto nei settori della formazione professionale, dell'istruzione, delle politiche del lavoro, delle politiche abitative e per i programmi di welfare.

L'idea fondamentale viene dalla sperimentazione clinica utilizzata per testare l'efficacia dei farmaci. Un gruppo di pazienti affetti da una patologia viene suddiviso in due gruppi mediante sorteggio: ad un gruppo (detto "di trattamento") viene somministrato il farmaco, all'altro (detto "di controllo") una sostanza inerte con le stesse caratteristiche organolettiche del farmaco, il cosiddetto placebo. Il gruppo di controllo serve a riprodurre la situazione controfattuale: il decorso della patologia che si osserva tra i membri del gruppo di controllo sarà molto simile al decorso che la patologia avrebbe avuto tra i membri del gruppo dei trattati qualora essi non avessero ricevuto il farmaco. Una differenza in senso favorevole tra il decorso osservato per il gruppo di trattamento e per il gruppo di controllo indica che il farmaco è, in media, efficace.

L'analogia con la pratica in ambito clinico sta nel modo con cui vengono formati il gruppo dei trattati e il gruppo di controllo: l'assegnazione deve essere rigorosamente casuale, cioè deve essere fatta mediante un meccanismo simile ad un sorteggio, da cui il termine randomizzazione (dall'inglese *random*, casuale) e studio randomizzato.

Nella pratica medica si parla di *randomized controlled trials*. La parola "*controlled*" sottolinea come il valutatore abbia il controllo del processo di selezione, cioè possa intervenire "manipolando" il processo che determina chi sottoporre al trattamento e chi no. In sostanza, la randomizzazione produce due gruppi che sono statisticamente equivalenti sia nelle caratteristiche osservabili che nelle caratteristiche non osservabili, ciò rende il gruppo di controllo la ricostruzione più affidabile della situazione controfattuale.

Il problema principale del metodo sperimentale è il mantenimento dell'integrità dell'esperimento, cioè la separazione netta tra gruppo di controllo e gruppo dei trattati. Per ottenere stime corrette, è indispensabile che gruppo di trattamento e gruppo di controllo restino tali per l'intera durata dell'esperimento.

Possono sorgere diversi tipi di problemi: i) soggetti che non si presentano (*no-show*), ii) soggetti che abbandonano (*drop-out*), iii) soggetti assegnati al gruppo di controllo che riescono a usufruire egualmente del servizio (*cross-over*). Questi fenomeni sono definiti *non-compliance with the assignment*, non-obbedienza all'assegnazione, e sono la principale fonte di distorsione delle stime. Entro certi limiti, tuttavia, è possibile correggere tali distorsioni.

Il metodo sperimentale, se correttamente applicato, traduce immediatamente la nozione di “effetto” come differenza tra osservato e controfattuale. Tuttavia, le difficoltà di applicazione sono tali da limitarne notevolmente la rilevanza pratica in ambito sociale ed educativo. In particolare, la necessità di randomizzazione riduce il campo di applicabilità alle situazioni in cui tale manipolazione non è ostacolata o compromessa da ragioni etiche, politiche o da difficoltà nell’ottenere la collaborazione degli operatori dei servizi. L’applicabilità del metodo sperimentale è poi limitata ai programmi non universali: i programmi rivolti alla totalità degli utenti non si prestano infatti all’individuazione di un gruppo di controllo e quindi alla randomizzazione. È da sottolineare che la randomizzazione non risolve il problema della generalizzabilità delle stime (cioè la mancanza di validità esterna). La randomizzazione serve infatti ad assicurare la sola validità interna delle stime, cioè il fatto che esse riflettano realmente il contributo netto dell’intervento. Se l’insieme di unità sul quale viene effettuata la randomizzazione non è un insieme rappresentativo della popolazione di interesse, si otterrà una stima non distorta dell’impatto, ma i risultati non saranno estendibili alla popolazione.

5.2.2. Disegno quasi-sperimentale

I *disegni quasi-sperimentali* si usano in tutte le situazioni in cui non sia possibile assegnare i destinatari di un intervento in modo casuale o quando si voglia valutare l’impatto di un intervento già effettuato. Tra le tecniche disponibili verrà qui illustrata quella dell’abbinamento statistico, *statistical matching* (Blundell e Costa Dias, 2000; Martini e Sisti, 2009), che consiste nel creare un gruppo di controllo *ex-post*, composto da soggetti non trattati con caratteristiche osservabili simili ai trattati. Ad ogni trattato viene quindi abbinato (*matched*) un non trattato con caratteristiche simili. Una volta selezionato il gruppo di controllo *ex-post*, l’impatto del trattamento è dato dalla differenza tra le medie della variabile-risultato nei trattati e nei non trattati abbinati. La media della variabile-risultato delle unità non trattate abbinate rappresenta la stima del controfattuale.

Nel metodo sperimentale la randomizzazione garantisce che i due gruppi, i trattati e i controlli, siano simili nelle caratteristiche osservabili e non osservabili. Nell’abbinamento, il gruppo di controllo è formato dopo il trattamento ed è scelto in modo tale che vi sia un “bilanciamento” tra i due gruppi rispetto alle sole caratteristiche osservabili. In altre parole, date le caratteristiche osservabili, i due gruppi sono equivalenti. L’assunzione che

viene fatta è dunque che le caratteristiche osservabili siano l'unica ragione per cui i due gruppi sono diversi e dunque controllando per esse si raggiunge una situazione simile alla randomizzazione.

I limiti fondamentali del *matching* che derivano da tale assunzione sono i seguenti: i) la somiglianza tra i due gruppi (che la randomizzazione rende altamente probabile per un numero indefinito di caratteristiche, sia osservabili che non) è qui legata a un numero limitato di caratteristiche osservabili; potrebbero esistere altre variabili (osservabili o non osservabili) che influenzano il risultato, oltre quelle prese in considerazione; il non tenerne conto può distorcere le stime; (ii) non è sempre possibile trovare unità non trattate sufficientemente simili a quelle trattate; (iii) la generalizzabilità dei risultati è limitata alla popolazione con caratteristiche (osservabili) simili a quelle dei soggetti abbinati. Ne consegue che, per quanto riguarda le unità non abbinata perché troppo diverse, da una parte non contribuiscono alla costruzione delle stime e dall'altra nulla si può dire sull'effetto del trattamento su di esse.

5.2.3. Propensity score matching

Il *matching* consiste quindi nella costruzione *ex-post* di un gruppo di controllo in modo tale che a ogni trattato sia abbinato un non trattato con caratteristiche simili. Se da un lato è auspicabile considerare quante più caratteristiche possibili dei trattati per riuscire a individuare un non trattato simile, dall'altro un numero elevato di variabili pone seri problemi operativi nella scelta degli abbinamenti (*curse of dimensionality*, Martini e Sisti, 2009). Il *propensity score matching* (PSM) risolve questo problema riassumendo in un unico valore tutte le caratteristiche di ogni trattato e non trattato. Il PSM (Rosebaum e Rubin, 1983), applicato inizialmente in campo biostatistico, ha trovato largo impiego in econometria (Martini e Sisti, 2009). Il suo uso si diffonde in ambito educativo solo dagli anni 2000 (Thoemmes e Kim, 2011).

Il *propensity score* (*PS*), punteggio della propensione, è la probabilità di essere assegnato a un particolare trattamento, condizionatamente a un insieme di caratteristiche osservate (covariate). Il *propensity score* è dunque una variabile sintetica, che prende valori tra 0 e 1, che incorpora le informazioni delle covariate. Un punteggio prossimo a 0 rappresenta bassa verosimiglianza di assegnazione a un particolare trattamento, mentre un punteggio prossimo a 1 rappresenta alta verosimiglianza di assegnazione a un particolare trattamento. Il metodo statistico più comunemente usato per

stimare i *PS* su trattati e non trattati è la regressione logistica (Thoemmes e Kim, 2011).

Il *propensity score matching* utilizza i *PS* per abbinare trattati con non trattati simili (Rosenbaum e Rubin, 1983; Martini e Sisti, 2009): un trattato con un certo valore del *PS* verrà dunque abbinato a un non trattato con un valore simile del *PS*. I criteri per stabilire la “vicinanza” tra due valori del *PS* possono essere numerosi (Martini e Sisti, 2009). Quello che è stato qui utilizzato è il *nearest neighbour method with caliper*, vale a dire il metodo del vicino più vicino, nel quale ad ogni trattato viene abbinato il non trattato la cui distanza rispetto al *PS* è minima, all’interno però di un certo raggio (*caliper*) fissato. Può quindi accadere che un trattato non trovi nessun abbinamento perché la distanza tra il suo *PS* e quello di tutti i non trattati è maggiore della soglia fissata. Il fissare una soglia serve ad assicurare che l’abbinamento avvenga tra individui più vicini ma comunque simili.

In questo modo viene costituito il “campione appaiato” o *matched sample*, formato dai soggetti “più simili” a quelli del gruppo sperimentale. Tale gruppo costituirà il gruppo di controllo. Una volta definito il gruppo di controllo il calcolo della stima dell’impatto avviene semplicemente facendo la differenza tra il valore della variabile-risultato nella coppia di abbinati e calcolandone la media rispetto a tutto il gruppo degli abbinati. A tali stime vengono poi applicati i classici test statistici, che permettono di verificare le ipotesi sulla significatività degli effetti del trattamento.

5.3. I risultati della sperimentazione

Per valutare l’efficacia del *programma di tutorato formativo*, una strategia potrebbe essere quella di confrontare i risultati universitari degli studenti che hanno frequentato regolarmente il TF con quelli dei non frequentanti. Ma, come si è visto nel capitolo 3, le caratteristiche osservate dei due gruppi di studenti sono diverse, essendo mediamente i frequentanti il TF studenti più motivati. Per questa ragione un mero confronto tra gli esiti nei due gruppi porterebbe a risultati distorti, in quanto i due gruppi non sono confrontabili. Ipotizzando, infatti, che le caratteristiche degli studenti influenzino gli esiti, gli esiti migliori/peggiori degli studenti frequentanti rispetto a quelli dei non frequentanti potrebbero essere erroneamente attribuiti al TF, quando invece sono imputabili alle diverse caratteristiche degli studenti stessi. È dunque necessario cercare di ottenere un confronto *ceteris paribus*. Per ottenere l’effetto netto, al netto cioè delle caratteristiche specifiche dei partecipanti, vale a dire l’impatto o effetto causale del TF sui risultati acca-

demici degli studenti, è opportuno ricorrere all'approccio controfattuale. Considerando il TF come un trattamento (Rubin, 1974; Martini e Sisti, 2009; Clerici e Da Re, 2019) l'obiettivo è quello di trovare un gruppo di studenti non trattati, i non partecipanti, comparabili agli studenti trattati, i partecipanti.

Per costruire un gruppo di controllo comparabile viene usato l'abbinamento statistico: ogni trattato viene abbinato ad un non trattato avente le stesse caratteristiche osservate. In questo modo le differenze tra risultati universitari di trattati e controlli potranno essere attribuite solo al trattamento (TF). Per applicare il *matching* si assume di conoscere e misurare tutte le ragioni che spingono gli studenti a partecipare al TF, in altre parole si assume che sia soddisfatta l'indipendenza delle caratteristiche individuali rispetto alla presenza o all'assenza di trattamento. Dato che le variabili che si suppone influenzino la probabilità di partecipare al TF (elencate nel seguito) vanno da caratteristiche socio-economiche a variabili motivazionali, si assume che la parte non osservabile del processo di selezione abbia un effetto trascurabile. Un altro requisito per l'applicazione del metodo controfattuale è l'esistenza di una singola versione del trattamento (o, come definito sopra, un intervento identificabile e circoscritto). Nel caso del TF quest'ipotesi potrebbe essere questionabile in quanto ogni corso di studio organizza il TF in base alle proprie esigenze e caratteristiche. Ciononostante, poiché si considera il TF nel suo complesso – ed essendo l'insieme degli interventi progettati ed eseguiti con gli stessi obiettivi e solo leggermente adattati al singolo contesto – si ritiene che il TF possa essere considerato una singola versione del trattamento.

Nel caso specifico sono stati definiti “trattati” i 218 studenti che hanno partecipato a più di un terzo delle attività del TF (cfr. tab. 3.1). Gli studenti non trattati abbinati a ciascun trattato vanno dunque cercati all'interno del gruppo di studenti che non ha partecipato a nessuna delle attività del TF. Escludendo quindi gli studenti che avevano partecipato saltuariamente alle attività del TF (erano in totale 531, cfr. tab. 3.1) i potenziali controlli vanno cercati all'interno del gruppo dei 1.021 studenti non partecipanti.

Come sottolineato nei capitoli precedenti, le informazioni più ricche sugli studenti degli otto CdL interessati alla sperimentazione provengono dal *linkage* tra archivi amministrativi e questionario matricole. Le nostre analisi verranno quindi condotte solo sugli studenti che hanno compilato il QM (l'83% delle matricole) in quanto solo per essi sono disponibili informazioni sia sulle caratteristiche socio-economiche che su quelle motivazionali. In tabella 5.3 si riportano, divisi per area, il numero di trattati considerati e la platea dei potenziali controlli.

Tabella 5.3 – Numero di studenti partecipanti e non partecipanti al TF e numero di abbinamenti per area scientifico-didattica

Area	Partecipazione al programma di TF			Abbinati (attivi)
	Partecipanti	Non partecipanti	Abbinati	
Scientifica	103	561	94	83
Umanistico-Sociale	83	243	56	49
<i>Totale</i>	<i>186</i>	<i>804</i>	<i>150</i>	<i>132</i>

Per selezionare il campione di controllo è stato usato il *propensity score matching*. Sull'insieme di studenti partecipanti e non partecipanti come sopra definito, sono stati stimati, attraverso una regressione logistica, i *propensity score* separatamente per le aree Scientifica e Umanistico-Sociale. In particolare, le variabili utilizzate per la stima dei PS sono: sesso, età, tipo di Istituto Superiore di provenienza, voto di maturità, immatricolazione subito dopo il diploma o meno, punteggio conseguito nel test di ammissione all'università, eventuali OFA, corso di laurea all'immatricolazione, livello culturale e professionale della famiglia di origine, condizione lavorativa, pendolarismo, informazioni raccolte per la scelta del percorso di studio, motivazione alla scelta universitaria (i cinque fattori precedentemente illustrati), intenzioni di frequenza e di studio. L'analisi degli istogrammi dei PS stimati per partecipanti e non partecipanti nelle due aree ha mostrato un supporto comune² abbastanza buono, migliore nell'area Scientifica.

Gli studenti trattati e non trattati sono quindi stati abbinati, separatamente per le due aree, attraverso un *nearest neighbour propensity score matching* con *caliper* = 0,01. Sono stati abbinati (vedi penultima colonna della tabella 5.3) circa il 91% degli studenti nella area Scientifica e il 67% nella area Umanistico-Sociale.

Sul gruppo degli studenti abbinati sono stati comparati i risultati accademici all'inizio del secondo anno. Gli esiti considerati sono, da una parte la distribuzione degli *outcome* – abbandono, cambio di corso di laurea, ritardo o regolarità negli studi – e dall'altra, solo per gli studenti attivi (rego-

² Il “supporto” è l'insieme di valori che prende il *propensity score*. Il range di valori dei *propensity score* in comune tra partecipanti e non partecipanti è detto “supporto comune”. Se il supporto comune è ampio – copre buona parte dell'intervallo (0-1) – ciò significa che per ogni partecipante si può disporre di un non partecipante con valore simile del *propensity score* (vale a dire con caratteristiche simili). In caso contrario è possibile non riuscire ad abbinare ogni partecipante con un non partecipante simile.

lari o in ritardo)³, il numero di crediti conseguiti all'inizio del secondo anno. I confronti, realizzati attraverso opportuni test statistici, fanno emergere la significatività delle differenze negli esiti registrati tra partecipanti regolari e non partecipanti al programma sperimentale, in cui appaiono sistematicamente migliori gli esiti dei partecipanti. I risultati sono mostrati nelle tabelle 5.4 e 5.5 per quanto riguarda gli *outcome* e in tabella 5.6 per i crediti formativi.

Tabella 5.4 – Area Scientifica: risultati universitari all'inizio del secondo anno per partecipanti e non partecipanti abbinati

<i>Outcome</i>	<i>Partecipanti</i>	<i>Non partecipanti</i>
Studente regolare	74,5%	55,3%
Studente in ritardo	13,8%	10,6%
Cambio di CdL	4,3%	14,9%
Abbandono	7,4%	19,2%
<i>Totale</i>	<i>100,0%</i>	<i>100,0%</i>

Tabella 5.5 – Area Umanistico-Sociale: risultati universitari all'inizio del secondo anno per partecipanti e non partecipanti abbinati.

<i>Outcome</i>	<i>Partecipanti</i>	<i>Non partecipanti</i>
Studente regolare	87,5%	67,9%
Studente in ritardo	0,0%	8,9%
Cambio di CdL	3,6%	5,4%
Abbandono	8,9%	17,8%
<i>Totale</i>	<i>100,0%</i>	<i>100,0%</i>

Tabella 5.6 – Numero di crediti conseguiti all'inizio del secondo anno di corso per partecipanti e non partecipanti abbinati per area scientifico-didattica

<i>Area</i>	<i>Numero medio di CFU</i>		
	<i>Partecipanti</i>	<i>Non partecipanti</i>	<i>Differenza</i>
Scientifica	40,7	30,4	10,3*
Umanistico-Sociale	60,2	38,6	21,6*

*Livello di significatività 1%

³ Nell'ultima colonna della tabella 5.3 vengono riportati il numero di abbinati nel gruppo degli studenti attivi.

Le tabelle 5.4, 5.5 e 5.6 mostrano che gli studenti che hanno frequentato le attività di tutorato durante il loro primo anno di università hanno ottenuto risultati migliori in termini di *outcome* universitari e numero di crediti raggiunti. I risultati sono leggermente diversi a seconda dell'area del CdL. Per l'area Scientifica, l'effetto più rilevante è sull'*outcome*: i partecipanti hanno tassi di abbandono e cambio del corso di laurea molto più bassi (complessivamente 11,7% vs 34,6%) e una maggiore percentuale di regolarità degli studi (74,5% vs 55,3%). L'effetto sul numero di crediti è presente ma in confronto con quello osservato per l'area Umanistico-Sociale è inferiore (+10,3 crediti). Per l'area Umanistico-Sociale l'effetto più rilevante è sulla *performance*: i partecipanti hanno conseguito un numero significativamente maggiore di crediti (+21,6) e non risultano casi di studenti in ritardo. Le differenze nei risultati tra partecipanti e non partecipanti sono, rispetto all'area Scientifica inferiori, sebbene ancora interessanti.

5.4. Considerazioni sulla validità esterna

La valutazione multi-prospettica e multi-metodo, condotta con riferimento alla sperimentazione del *programma di tutorato formativo* in otto corsi di laurea triennali dell'Università di Padova, ha fornito evidenze di sicuro interesse per i corsi di studio in cui la sperimentazione è stata condotta.

Il tutorato formativo è risultato una strategia efficace per il contrasto alla dispersione e il potenziamento del rendimento negli studi universitari: ha favorito l'inserimento delle matricole nel mondo universitario, li ha aiutati a relazionarsi con i docenti anche attraverso i preziosi consigli di colleghi più "esperti", li ha accompagnati alla scoperta della vasta gamma dei Servizi offerti dall'Ateneo, e ha permesso la creazione di una rete relazionale tra pari nel corso delle attività in piccolo gruppo.

Questa esperienza positiva negli otto corsi di studio padovani, è esportabile? Si può ritenere che l'efficacia osservata qui possa valere altrove, e in quali condizioni? Parlare di validità esterna significa considerare ulteriori aspetti nel disegno valutativo: generalizzabilità, applicabilità, e trasferibilità. Una volta verificata la validità "interna" al contesto sperimentale, le domande valutative diventano: il trattamento è efficace per chi? in quale contesto? sotto quali condizioni? (Westbrook T'Pring, 2017).

Pur non avendo posto, tra i nostri obiettivi, quello della valutazione della validità esterna del *programma di tutorato formativo* sviluppato secondo il modello padovano (Da Re, 2017), possiamo sottolineare che:

- in fase di costruzione del disegno sperimentale è stata sempre ben presente la necessità di variare il più possibile i contesti sperimentali: gli otto corsi di studio sottoposti al programma appartengono a differenti aree scientifico-didattiche; se in questo volume i risultati sono stati presentati raggruppati con riferimento a due aree principali (Scientifica e Umanistico-Sociale), nelle analisi di dettaglio condotte separatamente per i diversi contesti, i risultati sono comunque sempre stati congruenti;
- il programma è stato adattato ai singoli contesti a seconda delle specifiche esigenze del corso di studio, quindi a partire da un format standard di riferimento (piccolo gruppo, attività con tutor studente, tutor docente e Servizi), tempi, sequenza e tipo di attività possono aver subito adattamenti e aggiustamenti per renderli più confacenti allo specifico contesto;
- a seguito del buon esito della sperimentazione, il programma è andato estendendo il suo ambito di applicazione a nuovi corsi di studio⁴ e vi sono ipotesi di applicazione anche ad altri tipi di contesti formativi (Scuola secondaria di secondo grado).

⁴ Nell'a.a. 2017/18 la sperimentazione è stata estesa a tutti i CdL triennali del Dipartimento di Ingegneria dell'Informazione dell'Università di Padova (Ingegneria Biomedica, Ingegneria Elettronica, Ingegneria Informatica e Ingegneria dell'Informazione) con un Progetto di ricerca dal titolo "Progettare e valutare interventi di miglioramento della didattica per contrastare l'insuccesso formativo" (Referente: prof. Andrea Gerosa, Assegnista di ricerca e Coordinatrice del TF: dott.ssa Lorenza Da Re). Nell'a.a. 2018/19 la sperimentazione è stata estesa anche ai CdL in Statistica per l'Economia e l'Impresa, Statistica per le Tecnologie e le Scienze e Scienza dei Materiali e (per la parte informativa) anche ai CdL in Ingegneria Aerospaziale, Ingegneria Chimica e dei Materiali, Ingegneria dell'Energia.

Bibliografia

- Agresti A. (2002), *Categorical Data Analysis*, John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.
- Álvarez Pérez P.R. (2002), *La función tutorial en la universidad: Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*, Madrid, EOS.
- Álvarez Pérez P.R. (2005), “La tutoria y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la enseñanza superior: el programa «Velero»”, *Revista Contextos Educativos*, 8: 281-293.
- Álvarez Pérez P.R. e González M. (2008), *Los planes de tutoría en la Universidad: una guía para su implantación*, San Cristóbal de la Laguna, Servicio de Publicaciones de La Universidad de la Laguna.
- ANVUR (2014), Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013. Consultato in data 21/01/2018 da http://www.anvur.org/index.php?option=com_content&view=article&id=644&Itemid=569&lang=it.
- Arcuri S., Paggin N. e Zago P., a cura di. (2002), *Una parte per il tutor*, Padova, Cleup.
- Astin A.W. (1977), *Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Barnier G. (2001), *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris, L'Harmattan, Savoir et Formation.
- Barrows H.S. (1988), *The tutorial process*, Springfield, Southern Illinois University School of Medicine.
- Bauman Z. (2003), *Modernidad líquida*, Fondo Cultura Economica dell'Argentina S.A., testo disponibile al sito: https://www.traficantes.net/sites/default/files/ModernidadL%C3%ADquid_Pr%C3%B3logo.pdf, Messico.
- Bernardi L., a cura di (2005), *Percorsi di ricerca sociale: Conoscere, decidere, valutare*, Roma, Carocci.
- Bezzi C. (2010), *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*, Milano, Franco Angeli.
- Bezzi C. (2013), *Fare ricerca con i gruppi. Guida all'utilizzo di focus group, brainstorming, Delphi e altre tecniche*, Milano, FrancoAngeli.
- Blundell R. e Costa Dias M. (2000), “Evaluation Methods for Non-Experimental Data”, *Fiscal Studies*, 21, 4: 427-446.
- Burgalassi M., Biasi V., Capobianco R. e Moretti G. (2016), “Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del

- Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università «Roma Tre», *Giornale Italiano di Ricerca Didattica / Italian Journal of Educational Research*, 17: 131-152.
- Carducci B.J. (2009), *The Psychology of Personality: Viewpoints, Research, and Applications*, John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.
- Chickering A.W. e Gamson Z.F. (1987), "Seven principles for good practice in undergraduate education", *AAHE bulletin*, 39, 7: 3-7.
- Clerici R. e Da Re L. (2019), "Evaluación de la eficacia de un programa de tutoría formativa", *Revista de Investigación Educativa*, 37, 1: 39-56.
- Clerici R., Giraldo A. e Meggiolaro S. (2015), "The determinants of academic outcomes in a competing risks approach: evidence from Italy", *Studies in Higher Education*, 40, 9: 1535-1549.
- Corbetta P. (2015), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. IV L'analisi dei dati*, il Mulino, Bologna.
- Corrao S. (2002), *Il focus group*, FrancoAngeli, Milano.
- Da Re L. (2016), *Il Tutorato Formativo come strategia per la prevenzione del drop-out e per il miglioramento del rendimento accademico degli studenti universitari. La Tutoría Formativa como estrategia para la prevención del abandono y la mejora del rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Tesi di Dottorato in Scienze Pedagogiche dell'Educazione e della Formazione, Università degli Studi di Padova; Escuela de Educación, Università de La Laguna (Spagna), Supervisor Prof.ssa R. Clerici e Prof. P.R. Álvarez Pérez.
- Da Re L. (2017), *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Da Re L. e Clerici R. (2017), "Abbandono, rendimento académico y tutoría: una investigación de la Universidad de Padua", *Revista Educatio Siglo XXI*, 35, 2: 139-160.
- Da Re L., Álvarez Pérez P.R. e Clerici R. (2016), *Le attività e gli strumenti del programma di Tutorato Formativo per i nuovi iscritti all'Università*, Cleup, Padova.
- Da Re L., Clerici R. e Álvarez Pérez P.R. (2017), "The formative tutoring programme in preventing university drop-outs and improving students' academic performance. The case study of the University of Padova (Italy)", *Italian Journal of Sociology of Education*, 9, 3: 156-175.
- Da Re L. e Zago G. (2011), "Academic tutoring and dispersion: A project of research of the University of Padova (Italy)", ICERI 2011 Proceedings CD. Madrid: Iated: 1457-1467.
- Da Re L. e Zago G. (2014), *I servizi per gli studenti: il tutorato universitario*, in Zago G., Giraldo A. e Clerici R., a cura di, *Carriere universitarie tra successo e insuccesso. Dati, interpretazioni e proposte*, Bologna, il Mulino.
- De Beni R. (2002), *Relazione finale del progetto di formazione Tutor Junior per la Facoltà di Lettere e Filosofia, Psicologia, Scienze MM.FF.NN., Scienze Statistiche e Scienze Politiche*, in Arcuri S., Paggini N. e Zago P., a cura di, *Una parte per il tutor*, Padova, Cleup.
- Frisina A. (2010), *Focus group. Una guida pratica*, Il Mulino, Bologna.

- Galliani L. (1998), “Didattica e comunicazione”, *Studium Educationis*, 4: 626-662.
- Galliani L. (2017), *La valutazione dell'agire didattico in università*, in Felisatti E e Serbati A., a cura di, *Preparare alla professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano.
- Galliani L. e Notti A.M. (2014), *Valutazione educativa*, Pensa Multimedia, Lecce.
- García Nieto, N., Asensio Muñoz I., Carballo Santaolalla R., García García M. e Guardia González S. (2005), “La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea”, *Revista de Educación*, 337: 189-210.
- Giraldo A. e Mega C. (2014), *Il questionario di indagine*, in Zago G., Giraldo A., Clerici R., a cura di, *Successo e insuccesso negli studi universitari. Dati, interpretazioni e proposte dall'ateneo di Padova*, Il Mulino, Bologna.
- Goodlad S. (1979), *Learning by teaching: An introduction to tutoring*, Community Service Volunteers, London.
- Guba E.G. e Lincoln Y.S. (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Sage Publication, London.
- Kumar R. (2014), *Research Methodology*, Sage, London.
- Lent R., Hackett G. e Brown, S. (2004), “Una perspectiva Social Cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo”, *Evaluar*, 4: 1-22.
- Martínez Clares P. e Echeverría Samanes B. (2018), “Tutorato universitario”, *Studium educationis*, XIX, 1: 33-52.
- Martini A. e Sisti M. (2009), *Valutare il successo delle politiche pubbliche*, il Mulino, Bologna.
- Martini A. e Trivellato U. (2011), *Sono soldi ben spesi? Perché e come valutare l'efficacia delle politiche pubbliche*, Marsilio, Venezia.
- Mega C., Ronconi L. e De Beni R. (2014), “What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement”, *Journal of Educational Psychology*, 106, 1: 121-131.
- Meggiolaro S., Giraldo A. e Clerici R. (2017), “A multilevel competing risks model for analysis of university students' careers in Italy”, *Studies in Higher Education*. 42,7:1259-1274.
- Onwuegbuzie A.J. e Leech N.L. (2005), “On becoming a pragmatic researcher: the importance of combining quantitative and qualitative research methodologies”, *International Journal of Social Research Methodology*, 8, 5: 375-387.
- Palumbo M. e Garbarino E. (2006), *Strumenti e strategie della ricerca sociale: dall'interrogazione alla relazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Pascarella P.T. e Terrenzini E.T. (1980), “Toward the validation of Tinto's model of college student attrition: A review of recent studies”, *Research in Higher Education*, 12, 3: 271-282.
- Patton M.Q. (2010), *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*, Guilfor Press, New York.
- Quinn J. (2013), *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among Students from Under-represented Groups*, NESET, Bruxelles.
- Rosebaum P. e Rubin D.B. (1983), “The central role of the propensity score in observational studies for causal effects”, *Biometrika*, 70, 1: 41-55.
- Rossi P.H., Freeman H.E. e Lipsey M.W. (1999), *Evaluation: A Systematic Approach*, Sage Publications Inc., Thousand Oaks, CA.

- Rubin D. (1974), "Estimating Causal Effects of Treatments in Randomized and Nonrandomized Studies", *J. Educ. Psychol.*, 66, 5: 688–701.
- Savickas M.L. (2010), *Career adaptability: Cross-cultural examination of a model and measure*. 27th International Congress of Applied Psychology, Melbourne, Australia.
- Schwartz B. (2004), *The Paradox of Choice: Why more is less*. Harper&Collins e-books, testo disponibile al sito: <http://wp.vcu.edu/univ200choice/wpcontent/uploads/sites/5337/2015/01/The-Paradox-of-Choice-Barry-Schwartz.pdf>.
- Smith J.P. e Naylor R.A. (2001), "Dropping out of university: A statistical analysis of the probability of withdrawal for UK university students", *Journal of the Royal Statistical Society-Series. A*, 164: 389-405.
- Spady W. (1970), "Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis", *Interchange*, 1: 64-85.
- Stame N. (2001), *Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare*, in Palumbo M., *Il processo di valutazione: decidere, programmare, valutare*, FrancoAngeli, Milano.
- Stame N. (2007), *Classici della valutazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Teddlie C. e Tashakkori, A. (2009), *Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social behavioral sciences*, Sage, Los Angeles.
- Thoemmes F.J. e Kim E.S. (2011), "A Systematic Review of Propensity Score Methods in the Social Sciences", *Multivariate Behavioral Research*, 46, 1: 90 -118.
- Thomas D. e Seely Brown J. (2009), *Learning for a World of Constant Change: Homo Sapiens, Homo Faber & Homo Ludens revisited*. 7th Glion Colloquium by JSB. University of Southern California, testo disponibile al sito: <http://www.johnseelybrown.com/Learning%20for%20a%20World%20Of%20Constant%20Change.pdf>.
- Tinto V. (1988), "Stages of Student Departure", *Journal of Higher Education*, 59, 4: 438-453.
- Tinto V. (2001), "*Student Retention*" *Higher Education in the United States: An Encyclopedia*, ABC-CLIO Publishers, Santa Barbara.
- Tinto V. (2006), "Research and practice of student retention: what next?", *J. College Student Retention*, 8, 1: 1-19.
- Topping K. (1997), *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento.
- Torre E. (2006), *Il Tutor: teorie e pratiche educative*, Carocci, Roma.
- Toscano M.O. e Monescillo M. (2010), "Incidencia de la orientación en el tránsito del Bachillerato a la Universidad", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 2: 539-549.
- Tuzzi A. (2003), *L'analisi del contenuto*, Carocci, Roma.
- Upcraft M.L., Gardner J.N. e Barefoot B.O. (2005), *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college*, CA: Jossey-Bass, San Francisco.
- Westbrook T'Pring R. (2017), "Introduction to Special Issue: External Validity and Policy", *Evaluation Review*, 41, 5: 403-406.

- Winship C. e Morgan S. (2007), *Counterfactuals and casual inference*, Cambridge University Press, New York.
- Zabalza M. (2002), *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Narcea, Madrid.
- Zabalza M. (2003), *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*, Narcea, Madrid.
- Zago G., Giraldo A. e Clerici, R., a cura di. (2014), *Successo e insuccesso negli studi universitari*, Il Mulino, Bologna.

Ringraziamenti

Il lavoro presentato descrive la sperimentazione realizzata nell'a.a. 2016/17 presso l'Università degli Studi di Padova. Il *programma di tutorato formativo* è il frutto del lavoro di docenti, studenti ed esperti dei Servizi dell'Ateneo che hanno messo a disposizione della sperimentazione competenze, tempo, idee, energie e molta disponibilità.

Si ringraziano: i tutor docenti e i tutor studenti che hanno partecipato al progetto e che hanno collaborato con idee e propositi a questo lavoro; i Presidenti dei Corsi di Laurea in cui è stata realizzata la sperimentazione; gli esperti dei Servizi per gli studenti dell'Università di Padova che hanno collaborato alla realizzazione degli incontri di tutorato dei Servizi. Si ringrazia l'*Ufficio Offerta Formativa e Assicurazione della Qualità* per aver fornito i dati d'archivio della ricerca e una costante collaborazione. Si ringraziano Valentina Grion e Valerio Belotti per il supporto fornito nella progettazione di alcuni strumenti d'indagine. Si ringrazia Chiara Biasin per aver avviato il progetto di ricerca in cui si è realizzata la sperimentazione del programma.

Grazie a tutti/e coloro che hanno partecipato, con idee, proposte, azioni organizzative ed entusiasmo alla sperimentazione del tutorato formativo presso l'Università degli Studi di Padova.

Le Autrici

Renata Clerici è professore associato di Statistica sociale presso il Dipartimento di Scienze statistiche dell'Università degli Studi di Padova.

Lorenza Da Re è dottore di ricerca in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione e assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Ingegneria dell'informazione dell'Università degli Studi di Padova.

Anna Giraldo è professore associato di Statistica economica presso il Dipartimento di Scienze statistiche dell'Università degli Studi di Padova.

Silvia Meggiolaro è professore associato di Statistica sociale presso il Dipartimento di Scienze statistiche dell'Università degli Studi di Padova.

Attribuzioni

Il volume è il risultato del lavoro congiunto delle Autrici svolto nell'ambito dell'Unità di Ricerca da esse formata nell'ambito delle attività del Progetto Strategico di Ateneo PRAT2015-CPDA157974 (coordinato da Chiara Biasin), e all'interno del quale hanno condiviso scelte e operatività. È tuttavia opportuno precisare che:

Renata Clerici, che ha curato il volume, ha gestito in particolare l'integrazione delle fonti informative utilizzate nella ricerca, e ha revisionato il lavoro dei coautori. Le sono attribuiti, oltre all'Introduzione, i paragrafi 1.3, 1.3.1, 1.3.2, 1.3.2.1, 1.3.2.2, 1.3.2.3, 1.3.2.4, 3.1, 3.1.1, 4.5, 4.5.1, 5.1, 5.2, 5.2.1, 5.4.

Lorenza Da Re ha progettato e gestito il programma sperimentale, ha predisposto e somministrato gli strumenti quali-quantitativi utilizzati per la valutazione, e ha curato la bibliografia. Le sono attribuiti i paragrafi: 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 2.3.1, 2.3.2., 2.3.3, 2.3.4, 4.1, 4.2, 4.3, 4.3.1, 4.3.2, 4.4, 4.5.3, 4.5.5.

Anna Giraldo ha curato in particolare i procedimenti tecnico-statistici per l'analisi dell'efficacia del programma, e ha revisionato il lavoro dei coautori. Le sono attribuiti i paragrafi: 5.2.2., 5.2.3, 5.3.

Silvia Meggiolaro ha supervisionato le analisi statistiche dei dati della ricerca, e ha revisionato il lavoro dei coautori. Le sono attribuiti i paragrafi: 1.3.2.5, 1.3.2.6, 1.3.2.7, 1.3.2.8, 3.1.2, 3.2, 4.5.2, 4.5.4.

Per maggiori informazioni sul *programma di tutorato formativo* contattare la coordinatrice del programma: dott.ssa Lorenza Da Re (lorenza.dare@unipd.it)



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:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

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.

Il testo presenta il modello valutativo di un programma sperimentale di attività extracurricolari intese a prevenire il *drop-out* e favorire l'*empowerment* dei nuovi iscritti all'università, attraverso lo sviluppo di competenze trasversali. Il *programma di tutorato formativo* oggetto di valutazione è stato proposto in otto Corsi di laurea di primo livello dell'Università di Padova; esso consta di attività di orientamento e accompagnamento per gli studenti, agite da docenti tutor, da studenti tutor, e dai Servizi dell'Ateneo. Il disegno utilizzato ha integrato in un approccio processuale metodi, tecniche e strumenti quali-quantitativi, focalizzando per ogni attore coinvolto gli aspetti preminenti. Sono stati monitorati i processi, analizzata e rendicontata la partecipazione, rilevata e motivata la soddisfazione, misurata l'efficacia degli interventi sulle carriere degli studenti alla fine del primo anno di studio mediante tecniche statistiche appropriate. L'eterogeneità dei contesti di sperimentazione e la grande varietà degli attori coinvolti permettono di confidare nella possibilità che il programma qui valutato presenti ottime chances di successo anche al di fuori dello specifico campo di sperimentazione, previa una accurata analisi e un conseguente opportuno adattamento alle ulteriori realtà di applicazione.

Renata Clerici è professore Associato di Statistica sociale presso il Dipartimento di Scienze statistiche dell'Università degli Studi di Padova.

Lorenza Da Re è Dottore di ricerca in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione e Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Ingegneria dell'informazione dell'Università degli Studi di Padova.

Anna Giraldo è professore Associato di Statistica economica presso il Dipartimento di Scienze statistiche dell'Università degli Studi di Padova.

Silvia Meggiolaro è professore Associato di Statistica sociale presso il Dipartimento di Scienze statistiche dell'Università degli Studi di Padova.