

MeTisMondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions

ANNO IV - Numero 1 - 06/2014

QUALE UNIVERSITA' PER QUALE FUTURO

Rivista scientifica internazionale di pedagogia e didattica edita semestralmente dalla Progedit - Progetti editoriali s.r.l.

via De Cesare 15 - 70122 Bari - t. 0805230627 f. 0805237648

www.progedit.com

www.metis.progedit.com

metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n°43 del 14 dicembre 2011

MeTis è classificata in fascia A dall'ANVUR
per i settori I1/D1 – I1/D2

ISSN 2240-9580

Direttore scientifico

Isabella Loiodice (Università di Foggia)

Comitato di direzione scientifica

Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

Comitato scientifico

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

Comitato di redazione

Giuseppe Annacontini (responsabile); Severo Cardone; Rossella Casso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Gianluca Di Giovine; Rossella D'Ugo; Rosa Gallelli; Manuela Ladogana; Anna Gazia Lopez; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

IN QUESTO NUMERO

L'istituzione universitaria ha da sempre rappresentato il centro propulsore dello sviluppo di un territorio e delle persone che lo abitano – il riferimento primo è all'*Alma Mater Studiorum* di Bologna, fondata nel 1088 –, e ciò attraverso la diffusione del sapere e la promozione della ricerca.

In tal senso, nel corso dei secoli l'università è stata *laboratorio di costruzione critica delle menti*, al fine di diffondere, ma soprattutto di produrre, nuova conoscenza e di porla al servizio dello sviluppo emancipativo delle società, delle culture, dei territori di appartenenza. Nella società contemporanea, non a caso definita "società della conoscenza", il ruolo delle università si è fatto ancora più impegnativo e cruciale, come peraltro testimoniano le più recenti raccomandazioni dell'Unione Europea (Commissione delle Comunità europee, *Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza*, Bruxelles, 5/2/2003). Alle due *mission* fondative – la formazione superiore e la ricerca – l'università aggiunge ora una terza *mission*, relativa alla formazione continua e all'apprendimento permanente che, proprio a seguito delle più recenti riforme universitarie (n. 509/1999 e n. 240/2010) si è concretizzata nell'aumento progressivo di studenti adulti, ponendo nuove impegnative sfide all'istituzione universitaria.

Tuttavia, l'interrogativo cui questo numero di MeTis intende fornire ulteriori spunti di riflessione è il seguente: le riforme (curricolari e organizzative) che nel volgere di pochi anni hanno sottoposto l'università a trasformazioni profonde, quali conseguenze, positive e/o negative, hanno determinato? La situazione di disorientamento, se non di vera e propria crisi, che stanno vivendo a vario titolo gli atenei italiani – e in particolare la comunità accademica – può essere considerata una costruttiva "crisi di crescita" o rischia di travolgere l'università depauperandone per lungo tempo le funzioni e il ruolo fondativo che essa ha avuto nel corso dei secoli? I più recenti cambiamenti intervenuti in tema di architettura dei corsi di laurea, di valutazione dei percorsi formativi, di sistema di reclutamento dei docenti e di verifica della qualità della didattica e della ricerca, in che modo hanno modificato il volto delle nostre università?

Intorno a queste domande, si sono impegnati a riflettere colleghe e colleghi delle varie università, argomentando ed esprimendo il loro punto di vista, spesso arricchito del riferimento alle esperienze curriculari e organizzative, alle attività di ricerca e di didattica universitaria che ciascuna sede universitaria ha saputo realizzare nel corso degli anni.



INDICE - TABLE OF CONTENTS

L'EDITORIALE – EDITORIAL

di *Isabella Liodice*

INTERVENTI - ARGUMENTS

Reinhard Schmidt

Beschreibung und Anerkennung von Lernleistungen – aber wie?
Konfliktperspektiven einer Universität der Zukunft
How we can assess and recognize learning outcomes? Striking perspectives for the University of the future

INTERVISTE - INTERVIEWS

Gino Dato

Francesco Sylos Labini. Dove crescono i ricercatori?
Francesco Sylos Labini. Where are growing the researchers?

SAGGI - ESSAYS

Massimo Baldacci

Per un'idea d'università
Regarding an idea of university

Graziano Cavallini

J'accuse: civiltà, cultura, formazione umana
J'accuse: civilization, culture, human education

Umberto Margiotta

Innovazione. Un'idea per l'Università del XXI secolo
Innovation. An idea for the University of the XXI century

Maria Grazia Riva

La pressione totale sulle Università come difesa sociale dall'ansia.
Implicazioni pedagogiche e conseguenze formative
The total pressure on Universities as social defence from anxiety.
Educational and formative implications

Bruno Rossi

Università e cultura del lavoro
University and work culture

Giuseppe Annacontini

Università e professioni educative. Riflessioni al varco
University and educational profession. Reflecting on openings

Franco Bochicchio

Il gusto come esperienza educativa
The taste as educational experience

Daniela Dato

Il ruolo attivo della Pedagogia del lavoro. Prospettive teorico-
metodologiche per una Università "aperta"
The active role of "Pedagogia del lavoro". theoretical-methodological
perspectives for an "open" University

Barbara De Serio

Dove un tempo nascevano bambini oggi nascono talenti. La Facoltà
di Scienze della Formazione dell'Università di Foggia
Where once children were born today 'young' talents born. The Faculty
of Educational Sciences of University of Foggia

Roberto Travaglini

L'alta qualità della formazione (anche permanente) all'insegna del
pensiero complesso
High Quality of Formation, including Permanent Education, in the
Sign of Complex Thought

Angela De Piano

L'università italiana dopo le riforme: un'analisi sulla situazione attuale
ed un approfondimento sulle competenze digitali dei nostri atenei
Italian University after the reform: an analysis of the current situation
with a focus on digital competences

Pasquale Renna

I Maestri e gli Allievi: la frantumazione dell'Universitas nell'età della
tecnica
Schoolmasters and Pupils: the crashing of the Universitas in the
technic age

EX ORDIUM

Alessandra Romano

Esplorando i contesti educativi universitari: dall'analisi delle riforme
alle esperienze di pratiche educative
Exploring educative contexts in University: from analyses of the reforms
to the experiences of educative practices

Tommaso Fratini

L'Università di fronte al rischio dell'esclusione sociale
University in front of the risk of social exclusion

FORMALEX

Tamara Zappaterra

Formare insegnanti specializzati per il sostegno in Italia. Uno sguardo
dia-cronico
A diachronic glance at the education of the assistant teachers in Italy

BUONE PRASSI - GOOD PRACTICES

Liliana Dozza, Cinzia Zadra

La supervisione di dottorato come processo di riflessività
The supervision in the PhD as reflecting process

Loretta Fabbri

Università e nuove professionalità
University and new professionalism

Lorena Milani

Dottorato e formazione alla ricerca in educazione tra responsabilità e
competenza. Uno studio di caso
Ph.D. and training to the educational research between responsibility
and competence. A case study

Berta Martini, Rossella D'Ugo

L'esperienza del Tirocinio Formativo Attivo dell'Università di Urbino
Carlo Bo. I risultati di una rilevazione della soddisfazione dell'utenza
The active formative training in Urbino "Carlo Bo" University. Results
of a user satisfaction survey

Valeria Rossini, Chiara Gemma, Amelia Manuti, Serafina Pastore

Cosa mi aspetto dall'Università? Un'esperienza di orientamento e ...
gli studenti rispondono
What I'm hoping by University? An experience of vocational guidance
and ... the students are answering

Anna Maria Ciraci

La formazione universitaria degli insegnanti "in servizio": modalità
didattiche e ricadute professionali. L'esperienza dell'Università Roma
Tre
University training for teacher "at work": didactic models and professional
consequences. The experience of University "Roma Tre"

Andrea Galimberti

Lifelong learning e contesto universitario: una ricerca qualitativa
sugli studenti non tradizionali
Lifelong learning and university context: a qualitative research on
aged students

Manuela Ladogana

Il Laboratorio di bilancio di competenze a Foggia. Un'ermeneutica
dell'esperienza
The Laboratory of skills assessment in Foggia. Hermeneutic experience

Cosa mi aspetto dall'Università? Un'esperienza di orientamento e ... gli studenti rispondono

di Valeria Rossini, Chiara Gemma, Amelia Manuti, Serafina Pastore

DOI: 10.12897/01.00036

Vocational guidance represents an educational opportunity that involves the incoming students in the analysis of the variables that support the choice of university course, and professors in identifying the most appropriate educational and organizational proposals in relation to personal and social characteristics of freshmen. University can use these best practices of guidance to promote a greater participation of students to university life.

L'orientamento rappresenta un'interessante opportunità formativa che coinvolge i futuri studenti nell'analisi delle variabili che supportano la scelta del percorso universitario, e i docenti nell'individuazione delle proposte organizzative e didattiche più opportune rispetto alle caratteristiche personali e sociali delle matricole. L'Università può utilizzare queste buone pratiche di orientamento per promuovere una maggiore partecipazione degli studenti alla vita universitaria.

1. L'orientamento in ingresso: un ponte tra scuola e università

L'università è un'istituzione molto antica, che nel corso dei secoli ha portato avanti – tra infinite contraddizioni, lotte per il potere, false promesse – il difficile compito della produzione del sapere scientifico, della formazione superiore delle nuove generazioni, e da qualche tempo anche della promozione del *life long learning*.

In un'epoca storica di decrescita più o meno felice, nella quale si avvicendano speranza e disincanto, cinismo e nuove responsabilità, sono diverse e pressanti le richieste provenienti da uno scenario socioculturale in costante mutamento, cui il sistema universitario non può sottrarsi. Nonostante il susseguirsi delle riforme e l'ampiezza del dibattito che coinvolge l'ambito accademico come anche l'apparato politico e l'opinione pubblica, molte questioni restano ancora in attesa di risposta. Tra queste, ovviamente diventano sempre più centrali quelle economiche relative agli investimenti nella ricerca, alle forme di sostegno agli studenti e alle famiglie, quelle organizzativo-istituzionali concernenti la valutazione della qualità della didattica e l'innovazione tecnologica, infine quelle che riguardano i protagonisti del sistema universitario (docenti e studenti), e in particolare il diritto allo studio e il riconoscimento del merito, la composizione del corpo docente e le modalità del reclutamento e della progressione di carriera.

Si tratta di dimensioni che non possono essere considerate disgiuntamente, perché il miglioramento dell'offerta formativa ha effetti positivi sul livello di produttività scientifica e viceversa; così come la preparazione degli studenti incide favorevolmente sull'avanzamento della didattica e viceversa.

Da qui, la necessità che il contesto universitario si ponga come luogo di sperimentazione continua di nuove sinergie che possano realmente porsi al servizio della crescita umana e sociale, ben oltre gli adempimenti ministeriali e al di là dell'adeguamento formale agli standard europei e internazionali.

In questa direzione si sono sviluppati i servizi di orientamento universitario, che rappresentano uno strumento importante per leggere le dinamiche universitarie nella loro concretezza, attraverso lenti meno opacizzate da interpretazioni ideologiche o posizioni difensive, innanzitutto perché si rivolgono a persone e non a cose, in secondo luogo perché si inseriscono nella vita dell'università e non nei discorsi sull'università, e in terzo luogo perché consentono di dare voce a chi l'università è chiamato ad abitarla, e non solo a visitarla.

Le pratiche orientative sono pensate e realizzate nell'ottica della costruzione di una comunità accademica in cui non esiste una barriera invalicabile tra chi insegna e chi apprende, tra chi fa ricerca e chi si prepara al lavoro. E soprattutto, esse si impegnano a mettere al centro del sistema universitario il suo reale protagonista, cioè lo studente. Certo, si tratta di un compito non facile: l'università pubblica è un'università di massa che – confrontandosi costantemente con grandi numeri – spesso è costretta a dotarsi di strutture elefantache, e di burocrazie asfittiche. Generalmente gli Atenei italiani sono strutture caratterizzate da spazi immensi, quasi labirintici, in cui è facile smarrirsi, non ritrovare la strada, in senso fisico e simbolico. Tutto ciò non rende tuttavia impossibile un'attenzione reale e profonda allo studente in quanto persona, attraverso un percorso di orientamento che lo aiuti a volgersi verso il punto dell'orizzonte in cui sorge il sole (dal latino *oorior*, e quindi *oriens*, *orientis* = nascente).

In particolare, l'orientamento in ingresso si propone quale veicolo insostituibile di accompagnamento al percorso universitario, inteso come un viaggio all'interno di territori sconosciuti. Per le future matricole, il passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all'università è alquanto delicato, sia per la particolare fase della vita in cui si trovano, sia per le peculiarità dell'esperienza che si preparano ad affrontare. Secondo il dizionario Devoto-Oli, il termine *passaggio* indica l'azione del passare per un luogo, attraversandolo o sostandovi brevemente, ma anche il luogo per il quale si passa, e poi un viaggio, un tragitto, un trasferimento, un transito, un mutamento, un cambiamento di stato o di condizione. In senso figurato, esso designa la vita e la condizione umana, intesa come cammino da percorrere (Gabrielli, 2011).

L'ingresso all'università segna il passaggio tra l'adolescenza e la giovinezza e rappresenta per gli studenti un appuntamento fondamentale con il futuro. Iscrivere all'università è una scelta, che per ciascuno può nascere da motivazioni diverse, ed essere guidata da intenzioni differenti. Sempre più spesso, i ragazzi e le ragazze decidono da soli la direzione verso cui orientare la propria vita dal punto di vista culturale e professionale, e ciò rende senza dubbio più complicata l'acquisizione e la selezione delle informazioni utili a rendere questa scelta consapevole e significativa. “Quando la società era familistica, le scelte scolastiche e professionali venivano compiute quasi esclusivamente nell'ambito delle scelte fatte dalla generazione precedente: genitori, zii, parenti in genere o amici di famiglia. Questa riduzione di fatto comportava una semplificazione notevole nella trasmissione dell'informazione, giacché il ragazzo acquisiva gradualmente e con il mezzo estremamente efficiente dell'osservazione diretta e dell'interazione personale tutte le informazioni utili per la scelta” (Boncori & Boncori, 2002, p. 70).

Come vedremo anche dai risultati della nostra ricerca, i giovani oggi rinunciano a ripercorrere la strada tracciata dalla famiglia, non solo perché forse questa non è più in grado di garantire sicurezza e continuità nell'esercizio del mestiere o della professione tramandata nel corso delle generazioni, ma più probabilmente perché preferiscono intraprendere un percorso originale che sia in linea con i propri interessi, attitudini e aspirazioni.

La costruzione del personale progetto formativo universitario richiede però responsabilità e competenze che non sempre gli studenti si sentono preparati ad assumersi e a esercitare. La scelta universitaria non è buona o cattiva di per sé, ma in rapporto a ciò che si è e che si vuole diventare. Per questo, l'orientamento in ingresso deve essere costantemente integrato con il monitoraggio in itinere del percorso di studi (ad esempio per tenere sotto controllo il fenomeno degli abbandoni e dei fuori corso), e con la valutazione finale dei risultati raggiunti anche in termini di successo accademico (Was, Al-Harthy, Stack-Oden & Isaacson, 2009; Tümekaya, 2012).

Il valore della scelta universitaria si misura anche in funzione del percorso che concretamente si costruisce, il quale a sua volta dipende non solo dalla preparazione di base del soggetto e da un'adeguata motivazione all'apprendimento, ma anche dall'atteggiamento favorevole nei confronti delle discipline presenti nel piano di studi del corso che si intende seguire e da un'adeguata organizzazione dello studio (Loiodice, 1999; Rossini, 2007). Indispensabile risulta altresì il possesso di adeguate capacità critiche, necessarie non solo nella fase iniziale del processo decisionale, ma anche successivamente, quando si tratterà di vagliare la scelta fatta in rapporto ad altre fattibili.

Considerando dunque come obiettivo imprescindibile dell'orientamento la promozione delle abilità di autovalutazione e autodeterminazione dell'individuo, per aiutarlo a riflettere sui processi decisionali messi in atto e a governare attivamente la propria esistenza, si tratta di capire come il sistema universitario si sia attrezzato dal punto di vista dell'offerta formativa e dell'organizzazione didattica per portare avanti questa missione.

La prospettiva che abbiamo adottato pone particolare attenzione agli studenti come *agenti radicali di cambiamento* (Fielding, 2013), promuovendo la loro partecipazione attiva alla vita universitaria attraverso l'incremento di quelle competenze trasversali utili sia dentro che fuori l'università. A tale fine, bisogna investire su tre aspetti particolarmente importanti:

- l'esplicitazione delle rappresentazioni che gli studenti hanno del contesto universitario, dello studio e del proprio futuro professionale;
- l'educazione alla scelta attraverso un'offerta diversificata di opportunità di apprendimento e di esperienze formative;
- la promozione di una sempre maggiore autonomia degli studenti nell'analisi dei propri bisogni, nella ricerca delle soluzioni agli eventuali problemi, e nell'uso di opportune strategie correttive.

Si tratta di un percorso che deve iniziare prima che lo studente si iscriva all'università, per fare in modo che la scelta sia davvero il risultato di un attento processo deliberativo, e che le aspettative nutrite verso questa nuova esperienza possano essere effettivamente soddisfatte.

2. L'esperienza dell'Open Day nel Dipartimento For.Psi.Com. dell'Università di Bari

Negli ultimi anni, i risultati della ricerca empirica così come il successo di alcune buone pratiche professionali hanno dimostrato la necessità di adottare un approccio *context-based* al tema del *career counseling*. Quando, infatti, si affronta il delicato tema della transizione scuola-università-mondo del lavoro diventa prioritario considerare il ruolo giocato non solo dalle variabili individuali, ossia dalle cosiddette risorse psico-sociali mobilitate dagli studenti per affrontare questo difficile compito, quanto piuttosto dalle variabili organizzative, intese come caratteristiche peculiari del contesto entro il quale si svolge tale passaggio. In altre parole, per capire ed interpretare la complessa dinamica *disense-making*, che si attiva innanzitutto a livello cognitivo ed emotivo ed in seconda battuta a livello comportamentale, quando lo studente fa il suo ingresso nel contesto universitario, occorre operare un'attenta analisi delle caratteristiche socio-culturali del contesto che lo accoglie, responsabile in larga misura degli esiti di questo processo di socializzazione (Tinto, 1975; 1988; 1993; 1998; 2000; 2006). All'istituzione accademica spetta, infatti, il compito non semplice di accompagnare lo studente nel complesso passaggio dal contesto familiare della scuola a quello talvolta estraniante dell'università, di offrirgli strumenti per ricostruire il significato attribuito a questa nuova esperienza di formazione, aiutandolo a inserire questo tassello di vita nella più ampia trama del suo progetto professionale futuro.

In questa logica l'istituzione accademica, anche sulla scorta del riconoscimento dell'importanza e strategicità di un servizio *value for money* (Fox & Stevenson, 2006; Capstick & Fleming, 2001) ha preso gradualmente coscienza della necessità di rileggere il suo ruolo sociale inteso come agente di formazione responsabile non più esclusivamente della preparazione culturale degli studenti, ma anche del processo di socializzazione al lavoro che in misura sempre maggiore contribuisce a modellare la consapevolezza degli studenti circa il proprio bagaglio di risorse psico-sociali, quali elementi strategici nella costruzione del proprio capitale umano. Di qui la sempre più evidente tendenza ad affiancare a pratiche di insegnamento tradizionali quali la lezione frontale, attività e iniziative volte a sollecitare l'attiva partecipazione e il coinvolgimento degli studenti. In questo quadro, si inserisce anche la vocazione sempre più spiccata dell'istituzione universitaria all'orientamento e al tutorato, intesi come funzioni e responsabilità specifiche finalizzate a formare gli studenti a 360 gradi, a co-costruire le loro competenze non soltanto in termini di conoscenze teoriche ed abilità tecnico-specialistiche, ma anche e soprattutto in termini di competenze trasversali, potenzialmente esporta-

bili in differenti contesti di vita professionale ed extra-professionale, indispensabili per affrontare un mercato del lavoro turbolento e in continuo cambiamento quale quello attuale.

Il fenomeno della *retention* rientra, tra l'altro, tra gli indicatori chiave del processo di *quality assurance* in università e, nell'ottica di un miglioramento continuo e di un affinamento dell'offerta formativa, resa così più pertinente, coerente e rispondente alle attese degli studenti, il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università di Bari già a partire dal 2007, ha attivato un Servizio di Orientamento, Tutorato, Placement, la cui *mission* principale è proprio quella di offrire sostegno ed accompagnamento agli studenti nell'ambito del proprio percorso di formazione universitaria, seguendo i loro passi dal momento della scelta del corso di laurea (orientamento in ingresso), affiancandoli durante il percorso di studi (orientamento in itinere/tutorato) e supportandoli nella difficile transizione al *job placement* (orientamento in uscita).

Rispetto a queste tre fasi cruciali della vita universitaria, il Servizio ha messo a punto in questi anni alcune buone pratiche di intervento mirato, che rispondono alle esigenze specifiche manifestate dagli studenti di volta in volta attraverso opportune indagini del fabbisogno. In particolare, in relazione all'orientamento in ingresso, l'Open Day rappresenta una tappa consueta, che si è rivelata nel tempo un utile strumento di comunicazione e marketing istituzionale che consente al contempo di presentare l'offerta formativa dell'Università e di creare un collegamento con il territorio, con le scuole, con i futuri studenti e con le loro famiglie.

Generalmente questo appuntamento si svolge in una giornata durante la quale gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado iscritti al quinto anno, hanno la possibilità di vivere qualche ora da 'matricole', visitare le aule e gli spazi nei quali si svolge l'attività didattica e provare a sfatare miti e rappresentazioni stereotipiche legate all'esperienza universitaria, molto spesso responsabili di alimentare insicurezze e timori. Durante la giornata, infatti, anche attraverso il supporto di studenti *senior*, i cosiddetti tutor del Dipartimento, che forniscono informazioni pratiche sulle routine e sulle pratiche della vita universitaria, gli studenti vengono attivamente coinvolti in attività di auto ed etero-valutazione delle proprie risorse psico-sociali utili ad affrontare efficacemente il difficile compito della transizione. Questi momenti sono tuttavia preziosi anche in una chiave valutativa del Servizio, che generalmente raccoglie informazioni sull'efficacia e sul gradimento delle attività proposte, sulle aspettative e sulle motivazioni che hanno spinto gli studenti a partecipare. Questo al fine soprattutto di ricostruire un'attenta analisi dei bisogni di futuri utenti e quindi di progettare e realizzare sulle loro esigenze servizi *ad hoc*.

Partecipanti

I dati riportati nel presente contributo si riferiscono in particolare all'Open Day che il Dipartimento ha organizzato per l'anno accademico 2013-2014. In questa occasione, sono intervenuti 299 studenti di scuola media superiore, 23 uomini e 275 donne, iscritti all'ultimo anno di corso. L'età media degli studenti è pari a 18.26 (d.s. .63). Per quanto riguarda la provenienza scolastica il 37.8% frequenta un liceo socio-pedagogico, il 45.5% frequenta un liceo scientifico o classico ed il 16.7% un istituto tecnico.

Strumenti e raccolta dati

Allo scopo di indagare le caratteristiche degli studenti che si sono mostrati maggiormente interessati ai corsi di laurea parte dell'offerta formativa del Dipartimento è stato costruito un questionario *ad hoc* sulla base delle indicazioni della letteratura di settore sul tema della transizione scuola-università, articolato in una serie di scale chiuse. La finalità principale dello strumento somministrato al termine della giornata assieme ad una breve scheda di *feedback* è quella di raccogliere informazioni sulle motivazioni, sulle aspettative e sulle strategie utilizzate dagli studenti che si apprestano a vivere la transizione.

In particolare, lo strumento si articola in 10 domande suddivise in due sezioni. La prima consiste di una breve scheda socio-anagrafica attraverso la quale sono state raccolte informazioni circa il genere, l'età, la tipologia di istituto frequentato. Le scale utilizzate nella seconda sezione del questionario

rio, invece, raccolgono informazioni sugli strumenti utilizzati per orientarsi nella scelta, sul grado di affidabilità attribuito a ciascuno, sulla motivazione che guida la scelta di iscriversi all'università, sugli aspetti della vita scolastica di cui sentiranno maggiormente la mancanza nell'esperienza universitaria ed infine sugli aspetti che ritengono saranno distintivi di questa nuova fase della loro vita. Le scale utilizzano una modalità di risposta di accordo/disaccordo misurata su scala *likert* a 5 passi.

Analisi dei dati: Aspettative e motivazioni nella transizione scuola-università

Con riferimento alla seconda sezione del questionario, la prima informazione utile desunta dall'analisi dei dati raccolti riguarda gli strumenti che gli studenti dichiarano di utilizzare per raccogliere informazioni utili ad orientarsi alla scelta. Come è evidente dalla Fig.1, gli strumenti maggiormente utilizzati sono le visite di orientamento ed internet.

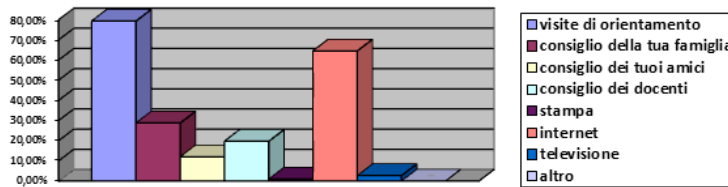


Fig. 1. Distribuzione di frequenza percentuale degli strumenti utilizzati per orientarsi alla scelta (N=299)

Similmente, in merito all'utilità percepita relativamente a ciascuno strumento ancora una volta questi due risultano essere gli strumenti più affidabili per costruirsi un'idea della proprio futuro formativo e professionale.

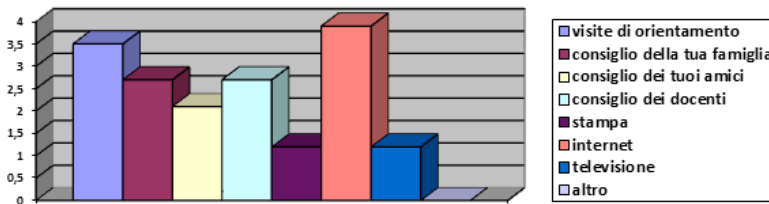


Fig. 2. Punteggi medi di utilità percepita degli strumenti utilizzati per orientarsi alla scelta (N=299)

Relativamente alla passata esperienza scolastica, è stato chiesto agli studenti quali sono gli aspetti di cui sentiranno maggiormente la mancanza una volta iniziata l'esperienza universitaria. Dalle risposte (Fig. 3) si evidenzia un forte attaccamento alla dimensione umana di tale esperienza, caratterizzata dalla relazione quotidiana con i compagni, con i docenti e con il personale ATA. Interessante anche il focus sull'organizzazione dello studio, che nell'esperienza universitaria si caratterizza come maggiormente autonomo e auto-diretto, risultando spesso un elemento di frattura con la passata esperienza scolastica e dunque un possibile fattore di rischio nella transizione (Rossini, Manuti & Gemma, 2014).

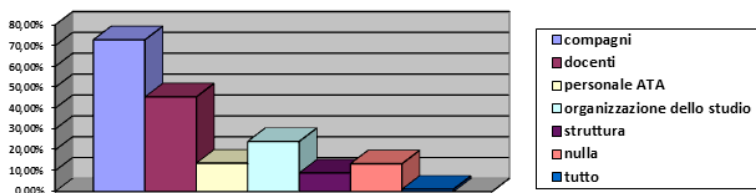


Fig. 3. Distribuzione di frequenza percentuale

Quali di questi aspetti della vita scolastica ti mancherà di più nell'esperienza universitaria?" (N=299)

punteggi relativi a questa domanda evidenziano in ogni caso un discreto grado di attaccamento alla scuola, così come confermato dal punteggio medio attribuito alla soddisfazione generale verso l'esperienza scolastica che risulta pari a 3,1 (d.s. .88).

Infine, l'ultima domanda del questionario ha inteso indagare le aspettative e le motivazioni che guidano il processo di scelta. In particolare, in relazione alle aspettative, muovendo dall'ampia letteratura sul modello di *retention* universitario elaborato da Tinto e ripreso anche in successive ricerche nel contesto locale (Manuti & Cardellicchio, 2009) si è voluto comprendere quali siano le rappresentazioni che guidano il processo di auto-orientamento degli studenti, poiché queste risultano spesso essere predittori significativi del successo accademico, ma anche purtroppo in alcuni casi del *drop out* e dell'abbandono. Più nello specifico, è stata costruita una scala che ha voluto mettere a fuoco le principali differenze tra il contesto scolastico ed accademico (Tanucci & Cropano, 2011; Manuti, 2014) al fine di evidenziare quelle ritenute più rilevanti per il gruppo di partecipanti coinvolto nell'indagine.

I risultati dell'analisi descrittiva, mostrati in fig. 4, sottolineano come gli aspetti più rilevanti nell'immaginario degli studenti siano legati ad un nuovo modo di intendere la responsabilità dello studente nel processo di formazione. I punteggi medi più alti sono infatti relativi agli item "lo studente è totalmente responsabile delle sue scelte" ($\mu=4,2$; d.s.=.80) e "il grado di autonomia dello studente nello studio è maggiore" ($\mu=4,3$; d.s.=.60). Interessanti anche i risultati circa la dimensione sociale dell'esperienza universitaria che nelle risposte degli studenti appare come caratterizzata dalla possibilità di fare nuove amicizie ($\mu= 3,2$; d.s.=.72).

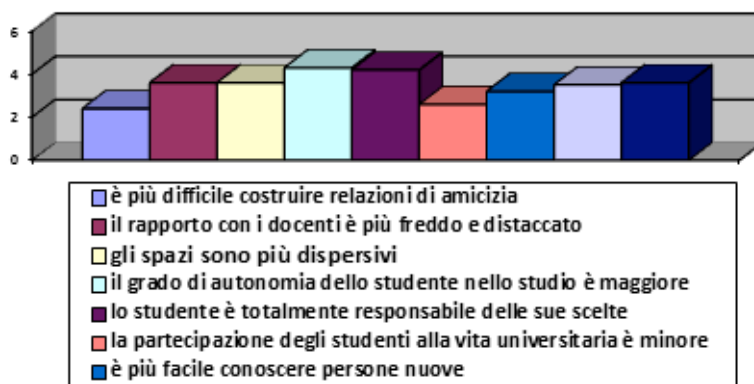


Fig. 4. Punteggi medi attribuiti alle aspettative nei confronti dell'esperienza universitaria (N=299)

Infine, un ultimo aspetto indagato dal questionario ha riguardato la motivazione espressa dagli studenti verso l'esperienza universitaria. Anche in questo caso è stata costruita una scala *ad hoc* sulla base delle suggestioni della letteratura di riferimento (Huon & Sankey, 2000; Huon et al., 2007) al fine di comprendere la rilevanza di alcuni *driver* del comportamento di auto-orientamento che guida gli studenti nella scelta.

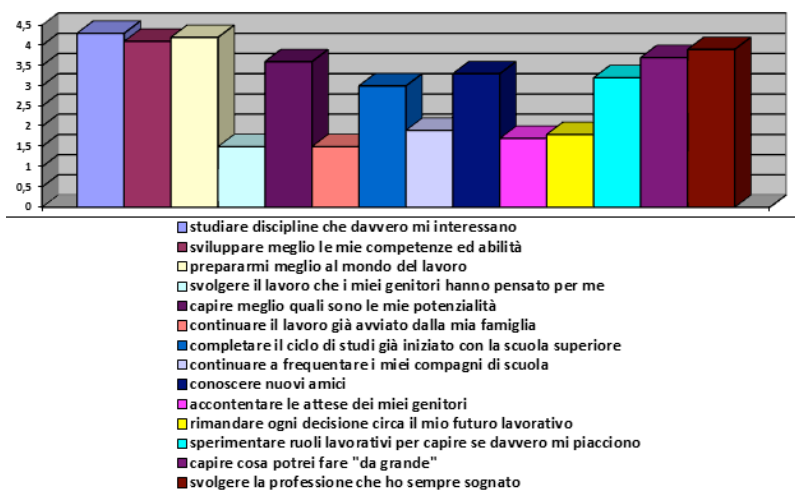


Fig. 5. Punteggi medi attribuiti alla motivazione alla scelta universitaria (N=299)

In particolare, le risposte a questa domanda mostrano come le motivazioni prevalenti siano ancora auto-dirette e intrinseche. Gli studenti scelgono di iscriversi all'università perché attribuiscono molta importanza alla possibilità di studiare discipline che li interessano ($\mu=4,3$; d.s.=.60), per prepararsi meglio al mercato del lavoro ($\mu=4,2$; d.s.=.66), per capire quali sono le proprie potenzialità ($\mu=3,9$; d.s.=.70), per capire cosa fare "da grandi" ($\mu=3,5$; d.s.=.80), per sviluppare competenze ed abilità ($\mu=3,6$; d.s.=.76), per svolgere la professione che hanno sempre sognato ($\mu=3,9$; d.s.=.66) e per sperimentare ruoli lavorativi ($\mu=3,2$; d.s.=.81). Meno rilevante la motivazione estrinseca legata ai desideri ed alle attese delle famiglie ed alla necessità di completare un ciclo di studi iniziato con la scuola superiore.

3. Sulla libertà di scelta

Dalle precedenti riflessioni teoriche e dalle risultanze dell'indagine empirica è emersa la crescente rilevanza delle pratiche di orientamento, quale elemento di importanza cruciale anche per un incremento della qualità dei sistemi formativi. Essa è espressione del potenziale delle capacità di scelta e di successo nello studio, nella formazione come nel lavoro, in vista del progetto di vita dello studente.

Prende così corpo l'idea di un orientamento inteso come processo continuo attraverso il quale lo studente sviluppa capacità e acquisisce strumenti che lo mettano in grado di porsi in maniera sempre più consapevole e critica di fronte alla realtà che lo circonda e pertanto di operare delle scelte più responsabili, ma anche come supporto educativo dato al giovane non solo per prendere delle decisioni comunque, ma per affermare le proprie decisioni saggiamente (Pombeni & Chiesa, 2009).

La possibilità del soggetto di essere parte attiva nella costruzione del proprio progetto esistenziale piuttosto che mero burocrate e replicatore di decisioni maturate in altre sedi (Fabbri, 2005), consente allo studente di affermare la propria libertà decisionale, che si differenzia dalla semplice decisione perché scegliere significa eleggere secondo valori.

Scegliere, diversamente dalla decisione intesa, al massimo, come una conseguenza della scelta, è difatti il risultato di una maturazione. Non dimentichiamo che, stando all'etimo latinode-*caedere*, la decisione indica un tagliare via, un operare delle opzioni nell'ambito di una scala valoriale, mentre lo scegliere, da *exeligere*, richiama il prendere, tra più soluzioni, quella che, secondo un determinato criterio, sembra la migliore. *Il cosa* consente quindi di comprendere meglio il *perché* della scelta: essa nasce nella dimensione della responsabilità personale, si tratta non più di una libera scelta *da...* ma *per...* ovvero in funzione della pienezza del proprio sé. Si intuisce il perché, quindi, nella scelta i nostri studenti siano stati fortemente influenzati da motivazioni intrinseche rispetto a quelle sociali (familiari) o estrinseche.

Per *scegliere* bisogna quindi eleggere, compiere una selezione e fare un'opzione, vale a dire decidersi verso una cosa, una persona, un'idea, un comportamento che per diverse ragioni si predilige rispetto ad altre cose, persone, idee, comportamenti.

Ma non solo. Il verbo *scegliere* attesta la conclusione di un processo deliberativo con il quale si pensa e si discerne, si valuta e si riflette per soppesare una situazione o prendere una decisione in modo da risolvere qualcosa in vista di un risultato. Scegliere racchiude in sé il dividere, il separare qualcosa che prima si presentava come una possibilità tra le altre, lo stabilire una nuova armonia, un ordine precedente, premettendo o posticipando elementi disposti diversamente. Segue che per operare una scelta è necessario avere chiarezza, dunque essere capaci di superare l'indecisione e le perplessità che non poche occasioni richiamano.

Se la complessità del campo semantico che connota tale lemma è estendibile a più ambiti, qui interessa puntare l'attenzione sul *processo interiore*, grazie al quale un soggetto (per noi lo studente) in modo *responsabile*, e più o meno permanente nel tempo, ha contezza del proprio sé e delle relative conseguenze di alcune scelte.

In definitiva scegliere per assecondare quel *secondo me* ed essere capaci, fino in fondo, di rispettarlo nel senso di prendersene cura. È evidente così la libertà nella singolarità dello scegliere: azione che attiene essenzialmente al rispetto per un modo di sentire personale, per un modo di essere particolare, per uno stile di vita specifico, per un vivere esclusivo che sono il risultato di una decisione strettamente personale e di conseguenza anche eticamente fondata. In questo senso fare una scelta significa *assumersi responsabilmente* le conseguenze in conformità ad una scala di valori personalmente assunta. Questo – ovviamente – nell'avvertita consapevolezza di non voler essere fondamentalisti, nel senso che chi opta per una scelta deve perseverare e sostenere in modo intransigente le proprie idee: ciò è auspicabile, ma non è detto che debba essere sempre così. Evidentemente, quanto più si persevera in una scelta tanto più si aderisce a una determinata scala di valori, messa poi, inevitabilmente, in discussione con il trascorrere del tempo, il compiersi di esperienze, il raggiungimento della maturità e così via.

Decidere allora per una *seconda scelta*, la *scelta dell'ancora possibile*, se da un lato implica un cambiamento nella gerarchia dei valori, dall'altro indica, ancora una volta, la *libertà nella scelta*, quella libertà che più di tutte è attestazione di una scelta *esclusiva*.

Dagli esiti del questionario, una sorprendente maturità sembra riconoscibile ai nostri studenti fortemente sostenuti dalla volontà di operare scelte per realizzare se stessi e capire cosa fare da grandi, per soddisfare i propri interessi, per studiare ciò che piace, per prepararsi meglio al mercato del lavoro.

Espressioni di una scelta di libertà connotata da positività che andrebbe, da noi ricercatori, assecondata, accolta, sostenuta *non verbis sed re*, meglio nella prospettiva di un percorso formativo realmente capace di accogliere giovani studenti motivati, determinati e volenterosi.

Se dunque varie istanze e attese provenienti da differenti orizzonti culturali e da molteplici ambiti della società continuano a sollecitare sfide innovative di notevole portata, tali da postulare significativi cambiamenti per l'Università e la vita che in essa si svolge, sono proprio le scelte dei nostri studenti che richiedono un modo nuovo di stare nella formazione (Esposito, 2005).

È sempre più avvertito il bisogno di assicurare alla formazione universitaria una più elevata *qualità* in stretta correlazione con le istanze rivenienti dal mondo del lavoro. La qualità di un percorso formativo comprende sia la capacità di definire obiettivi condivisi nella società e nel mondo del lavoro sulla base delle risorse interne e in consultazione con l'esterno, sia la capacità di mettere in atto le azioni più adeguate per il loro raggiungimento (Aquario, 2008). A tutto ciò deve essere aggiunta la capacità di monitorare il grado di rispondenza dei risultati rispetto agli obiettivi in vista di una ottimizzazione del percorso formativo. Ne riviene la necessità di guardare al *target* di tale formazione: vale a dire all'identikit dello studente nell'Europa del terzo millennio come persona competente, in grado di potersi agevolmente inserire nel mondo del lavoro dotato di quelle necessarie competenze utili alla propria autorealizzazione.

Tra le maggiori istanze avvertite dallo studente, e degne di considerazione, richiamiamo una diffusa richiesta di efficienza/efficacia in relazione alla distanza fra offerta e domanda di istruzione universitaria non solo di contenuti, ma anche di forme (organizzazione dello studio maggiormente autonomo e auto diretto), modi, strumenti. Implicita è dunque la domanda di innovazione dell'offerta didattica sul piano delle metodologie e delle tecnologie didattiche. Una domanda che postula un percorso formativo che mira a obiettivi alti, che pone con insistenza l'accento sulle metodologie d'insegnamento e sugli stili di apprendimento che, in definitiva, si attuino in modo da conseguire le proprie finalità puntando su pratiche innovative che superino quelle schiacciate su modi attuativi routinari. La combinazione di *efficienza* e *efficacia* vuol dire ricercare costantemente la riduzione degli sprechi, dei costi improduttivi, senza penalizzare anzi valorizzando la piena rispondenza alle aspettative degli studenti. Si tratta di ripensare la didattica universitaria dei nostri corsi per liberarla dall'autoreferenzialità e dalle routine e schiuderla a forme insegnative più articolate, coordinate e dotate, possibilmente, di elementi innovativi o semplicemente migliorative sotto il profilo della qualità. La *qualità*, cui i nostri studenti hanno rivolto attenzione, muove dalla ricerca di strumenti concreti e soluzioni favorevoli a intraprendere questo sentiero dell'innovazione didattica per tentare di colmare il ritardo rispetto altri sistemi universitari Paesi. In quest'ottica, prioritaria diventa la messa a fuoco del *cosa* e come puntare a una didattica universitaria di qualità. Circa il *cosa* sono emerse oltre la conoscenza disciplinare, le spiccate capacità riflessive, critiche, propositive, e progettuali di cui deve essere espressione uno studente; il *come* conseguire tali finalità richiede l'adozione di nuove e plurime forme didattiche. Il che, evidentemente, postula il ridimensionamento della persistente egemonia della lezione (Aleandri & Gemma, 2012), e la conseguente valorizzazione di altre modalità insegnative-formative che possano: *potenziare* il rapporto

tra *fare* e *pensare* affinando le capacità di elaborare ipotesi e di mettere in campo progetti da verificare operativamente; *incoraggiare* l'acquisizione di *metodi di ricerca* e *modalità operative* tipiche di un ambito disciplinare; favorire l'uso delle *tecnologie digitali* non solo per modificare gli strumenti dell'apprendimento ma per incidere sulle forme stesse dei processi apprenditivi e dunque esaltarne la natura situata e condivisa, in funzione della costruzione di percorsi personalizzati di insegnamento-apprendimento e nella prospettiva della formazione permanente (Loiodice, 2011); *ottimizzare* conoscenze nuove da ricondurre alla propria matrice cognitiva rendendole così significative, cioè permanenti e trasferibili; *favorire* una cultura intesa non più come acquisizione di saperi ma trasformazione di saperi ovvero come capacità di ricerca, di rielaborazione personale, di comunicazione di fatti e idee che aiutano a collocarsi nel mondo del lavoro; *sostenere* nuovi rapporti interpersonali non solo di tipo amicale, ma anche in vista di una maggiore crescita culturale e professionale (Carci, 2012).

Esigenze, queste, che lamentano, da un lato, una formazione universitaria appiattita sulla *routine*, dall'altro, postulano l'assunzione di nuove strategie per il miglioramento dell'offerta formativa.

Riviene, in definitiva, un campo d'azione, in relazione all'*educazione alla scelta*, decisamente più ampio rispetto al passato (Petruccelli, Verrastro & D'Amario, 2008). Superata la dimensione dell'informazione alla scelta, è promossa la *formazione alla scelta*, il cui fine è condurre lo studente alla capacità di partecipare attivamente e consapevolmente al proprio progetto esistenziale. Fortemente sottolineata in modo indiretto anche tra le *otto competenze chiave di cittadinanza* indicate dall'Unione Europea, la funzione orientativa va perseguita da subito e ovunque: è nelle prime azioni formative che si pongono le basi per rendere il soggetto attivo e consapevole delle proprie scelte. La dimensione formativa mira, dunque, a potenziare quelle capacità emancipatorie e di autorealizzazione per gestire autonomamente e responsabilmente la propria vita avvalendosi di specifiche occasioni di apprendimento attraverso le quali lo studente accrescerà il proprio livello di consapevolezza, di capacità di lettura dei singoli eventi, di immaginazione di se stesso in nuove situazioni, di sperimentazione di strategie di intervento richieste dal contesto.

4. Dalla teoria alla pratica: per (non) concludere

L'esperienza dell'Open day ha rappresentato un'iniziativa *a favore* dello studente che non si dissolve solo in un incontro estemporaneo prima dell'avvio del percorso universitario, ponendosi invece come tappa iniziale di un attraversamento continuo del multiforme universo accademico dalla quale fare scaturire riflessioni teorico-pratiche utili per progettare e realizzare più efficaci azioni di orientamento e tutorato, ma anche e soprattutto per ripensare le strategie di insegnamento e le pratiche di apprendimento che caratterizzano l'istituzione universitaria.

Contrariamente a una rappresentazione ampiamente diffusa dai media e a una retorica circolante nei discorsi sociali, le risposte fornite dagli studenti coinvolti in questa indagine evidenziano una grande autonomia nella pianificazione e nella progettazione di strategie di auto-orientamento utilizzate a supporto della scelta. Gli studenti, sebbene ancora in cerca di un chiaro obiettivo professionale, dichiarano infatti di utilizzare internet come principale strumento di *information seeking* e di considerare le visite di orientamento particolarmente utili a questo scopo. Si tratta in entrambi i casi di comportamenti auto-diretti che evidenziano grande motivazione. Similmente, l'analisi delle motivazioni traccia un identikit che restituisce agli studenti la capacità di identificare precisamente nella scelta del percorso di formazione universitaria uno strumento a supporto della propria crescita professionale ed umana. Aspetto riscontrabile anche nel minor peso attribuito alle variabili connesse alla motivazione estrinseca (all'influenza esercitata, cioè, dalle attese della famiglia, ad esempio).

Tali riflessioni si rivelano particolarmente utili per la pratica e la ricerca nell'ambito dell'orientamento e tutorato, poiché consentono di considerare l'impatto delle risorse psico-sociali, quali ad esempio il senso di autoefficacia, la motivazione, la fiducia in sé, nel percorso di scelta e definizione di un piano d'azione volto a modellare la futura identità professionale degli studenti. Più che opportune allora si dimostrano le azioni tese a:

- consentire un maggiore raccordo tra scuola secondaria di secondo grado e università in termini di costruzione di opportunità di socializzazione e di gestione autonoma dello studio;
- creare un ambiente accademico che faciliti il supporto tra pari;
- acquisire (e praticare) una diversa visione del processo di valutazione che sia funzionale non solo all'apprendimento, ma alla futura vita professionale (Pastore & Salamida, 2014; Boud, 2009).

Diversi studi (Horstmanshof & Zimitat, 2007; Dibben, 2004) hanno già ampiamente dimostrato quanto efficaci possano essere le azioni di coinvolgimento degli studenti, volte a fare emergere le eterogeneità individuali nell'apprendimento e a valorizzare le diversità nella popolazione studentesca. Non solo: è possibile definire e implementare un'offerta formativa autentica, rispondente allo studente e alle sue necessità; promuovere un più attivo apprendimento centrato sulle sue precedenti esperienze formative e sui suoi interessi veicolando, in modo efficace ed efficiente, l'impegno nello studio.

In questa prospettiva, il principio della progettualità esistenziale mette lo studente nelle condizioni non solo di auto accettarsi, ma anche di auto progettarsi: un impegno che vede coinvolto lo studente *in primis* – oltre che l'intera comunità istituzionale – e che suona come una sfida-dovere per l'affermazione di sé e delle proprie scelte. A fronte di uno spaccato giovanile sprovvisto di bussole, asservito a logiche da “gregge” e incapace (o forse semplicemente non adeguatamente supportato) a sostenere e argomentare il proprio *secondo-me*, il principio della progettualità esistenziale pare quello maggiormente orientato alla promozione di un pensiero positivo nella direzione del rispetto delle proprie scelte.

Bibliografia

- Was, C. A., Al-Harthy, I., Stack-Oden, M., Isaacson, R. M. (2009). Academic identity status and the relationship to achievement goal orientation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 627-652.
- Tümekaya, S. (2012). The investigation of the epistemological beliefs of university students accord-

- ing to gender, grade, fields of study, academic success and their learning styles. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (1), 88-95.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 8 (1), 1-19.
- Tinto, V. (2000). Linking learning and leaving: Exploring the role of the college classroom in student departure. In J. Braxton (Ed.) *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Tinto, V. (1998). Colleges as communities. Taking research on student persistence seriously. *Review of Higher Education*, 21(2), 167-177.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. The University of Chicago Press, second edition.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, 59 (4), 438-455.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tanucci, G., Cropano, M. R., (2011). *Orientarsi all'università*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Rossini, V., Manuti, A., Gemma, C. (2014). *Vivere l'università. Così sono studente*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Rossini, V. (2007). *Educare ad apprendere. Un approccio psicopedagogico*. Milano: Guerini.
- Pombeni, M. L., Chiesa, R. (2009). *Il gruppo nel processo di orientamento, Teorie e pratiche*. Roma: Carocci.
- Petrucelli, F., Verrastro, V., D'Amario, B., (2008). *Dalla scuola all'Università: una scelta di vita. Teorie e metodi*. Milano: FrancoAngeli.
- Pastore, S., Salamida, D., (2014). *Oltre il mito educativo? Formative assessment e pratica didattica*. Roma: Franco Angeli.
- Manuti, A., Cardellicchio, E. (2009). Avrò fatto la scelta giusta? Intenzioni di persistenza ed attese di integrazione in un campione di matricole. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 11 (2), 131-174.
- Manuti, A. (2014). Ma anche socializzando. In Rossini, V., Manuti, A., & Gemma, C. (2014). *Vivere l'università. Così sono studente* (pp. 25-40). Lecce: Pensa Multimedia.
- Loiodice, I. (A cura di) (2011). *Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Loiodice, I. (A cura di) (1999). *Imparare a studiare*. Bari: Progedit.
- Huon, G. F., Sankey, M. (2000). *The Transition to University*. Sydney: University of New South Wales.
- Huon, G., Spehar, B., Paul, A., Rifkin, W. (2007). Resource use and academic performance among first year psychology students. *Higher Education*, 53, 1-27.
- Horstmanshof, L., Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students, *British Journal of Educational Psychology*, 77, 703-718.
- Gabrielli, A. (2011). *Grande Dizionario Italiano*. Milano: Hoepli. Disponibile in:
<http://www.grandidizionari.it/DizionarioItaliano/parola/P/passaggio.aspx?query=passaggio> [30 aprile 2014]
- Fielding, M. (2013). Gli studenti: agenti radicali di cambiamento, in V. Grion, A. Cook-Sather (A cura di). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 62-82). Milano: Guerini.
- Fabbri, M. (2005). *Nel cuore della scelta*. Milano: Unicopli.
- Esposito, M. A. (2005). *Progettare la qualità per l'università: istruzioni per l'uso nel mondo ISO 9000*. Milano: Franco Angeli.
- Fox, A., Stevenson, L. (2006). Exploring the effectiveness of peer mentoring of accounting and finance students in higher education. *Accounting Education: An International Journal*, 15 (2), 189-202.

- Dibben, N. (2004). The influence of socio-economic background on student experience of teaching and learning in a British University Music Department, *British Journal of Music Education*, 23 (1), 91–116.
- Carci, G. (2012). *Peer tutoring e orientamento universitario*. Tricase: Libellula Edizioni.
- Capstick, S., Fleming, H. (2001). Peer Assisted Learning in an Undergraduate Hospitality Course: Second Year Students Supporting First Year Students in Group Learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 1(1), 69-75.
- Boud, D. (2009). How can practice reshape assessment. In G. Joughim (Ed.), *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education* (pp.1-15). New York: Springer
- Boncori, L., Boncori, G. (2002). *L'orientamento. Metodi, tecniche, test*. Roma: Carocci.
- Aquario, D. (2008). La qualità e la valutazione dell'insegnamento universitario: indicazioni emergenti dalla letteratura internazionale. *CADMO*, 1, 77-108.
- Aleandri, G., Gemma, C. (2012). *Come preparo la lezione*. Roma: Armando.