



Gruppo di lavoro sulle tecniche
di insegnamento e di apprendimento

<https://riviste.unige.it/index.php/glia/index>

ISSN rivista

DOI rivista

N° 3- Anno 2024
pp. 29-41

Figure di sistema o agenti di cambiamento?

**Il contributo dei/delle tutor al successo
formativo degli studenti e delle studentesse,
al miglioramento della didattica universitaria,
al Faculty development**

Roberta Piazza¹

1 Università degli Studi di Catania, Catania 1 (CT), r.piazza@unict.it

Open Access article distributed under CC BY-NC-ND 4.0
Copyright © Genova University Press



Abstract

La qualità dei servizi di tutorato rappresenta un elemento fondamentale per sostenere il successo formativo degli studenti fin dai primi momenti del loro ingresso nel sistema universitario. L'implementazione di pratiche educative, specialmente durante le fasi iniziali, può contribuire al rafforzamento delle competenze di studio autoregolato (self-regulated study skills), accrescendo le capacità di studio e la consapevolezza delle proprie abilità accademiche (Jansen & van der Meer, 2012).

Tuttavia, a livello di istruzione superiore, almeno in Italia, non è diffusa la possibilità di assegnare in maniera stabile unità specificamente formate per l'orientamento agli studenti (Panopoulos & Sarri, 2013). Le università erogano informazioni e servizi di supporto, organizzano giornate di benvenuto per i nuovi studenti e, a livello centrale, hanno istituito da tempo servizi che offrono supporto psicopedagogico. Eppure, la maggior parte delle iniziative interne ai corsi di laurea sono guidate da tutor non sempre accuratamente formati, dei quali spesso è sottovalutato il ruolo. Un ruolo che potrebbe, invece, contribuire a favorire il cambiamento della didattica universitaria, soprattutto se pensato con funzione di supporto metodologico alle attività di didattica attiva e partecipativa in aula.

Poiché la qualità del servizio di orientamento formativo offerto richiede un'adeguata formazione dei tutor, nel presente contributo si illustra un modello di formazione volto a far acquisire ai tutor competenze per sostenere gli studenti nella gestione autoregolata dei loro apprendimenti, funzionale al successo accademico. La presentazione intende offrire un contributo alla riflessione sul possibile ruolo dei tutor nella revisione dei tradizionali modelli di didattica universitaria, soprattutto in quei contesti nei quali il faculty development non è ancora saldamente radicato.

Keywords

Tutoring; corso di formazione; innovazione didattica; faculty development

1. Prevenire la dispersione universitaria: l'importanza dell'orientamento alla scelta e delle self-regulated study skills

La problematica della dispersione universitaria è diffusa in numerosi Paesi. Nella maggior parte dei Paesi dell'OECD, oltre il 40% dei giovani tra i 19 e i 20 anni è iscritto a corsi terziari. Tuttavia, entro il secondo anno di studio, in media il 12% degli studenti abbandona un corso di laurea di primo livello, percentuale che aumenta al 20% entro la conclusione del percorso e al 24% nei tre anni successivi (OECD, 2019). In Italia, come evidenziato dal rapporto ANVUR del 2023, a fronte del significativo miglioramento del tasso di abbandono tra il primo e il secondo anno per tutte le tipologie di corso fino al 2019/20, nell'a.a. 2020/21, in corrispondenza del periodo della pandemia, il dato aumenta per le lauree triennali al 14,5%. Inoltre, la rinuncia agli studi universitari si registra anche negli anni successivi al primo: entro la durata legale del corso, circa uno studente su cinque lascia gli studi universitari e dopo sei anni tale rapporto aumenta a uno studente su quattro (ANVUR 2023). Questi tassi mostrano variazioni significative tra le regioni, le categorie di studenti e le istituzioni, con tassi più alti nel Mezzogiorno e per gli studenti provenienti da istituti professionali o per paese straniero di provenienza (ANVUR, 2023; Delogu et al. 2024). Tutto ciò in una realtà nella quale la percentuale di studenti laureati (25-34 anni), secondo i dati OECD 2022, pone l'Italia al penultimo posto, con la percentuale del 29,2 (OECD 2023)¹.

Le preoccupazioni riguardanti la dispersione universitaria sono molteplici e ben documentate. Queste includono lo spreco di risorse pubbliche e private, attribuibile all'inefficienza del sistema universitario, la mancata acquisizione di competenze rilevanti per il mercato del lavoro digitalizzato e la perpetuazione delle disuguaglianze retributive legate al contesto socioeconomico familiare (Nadoveza Jelić & Kedžo, 2018; Frey & Osborne, 2013; Ghignoni, 2017). Inoltre, l'abbandono universitario può aumentare il rischio di diventare NEET (Ghignoni et al., 2019) e può avere effetti negativi e duraturi sugli esiti del mercato del lavoro (Davies & Elias, 2003).

¹ Si rinvia alla pagina <https://www.oecd.org/en/data/indicators/population-with-tertiary-education.html>

Mentre la letteratura economica individua diverse cause dell'abbandono universitario, tra cui le caratteristiche degli/delle studenti/esse, le condizioni del mercato del lavoro e l'organizzazione delle istituzioni accademiche, non esiste ancora un consenso sulle determinanti principali del drop-out (Lorenzo-Quiles et al., 2023). Tuttavia, emerge chiaramente che i fallimenti universitari sono influenzati da una serie complessa di fattori individuali e istituzionali (Contini et al., 2018; Di Pietro, 2006; Gitto et al., 2016; Aina et al., 2018).

In questo senso, il lavoro di Tinto (1975), fondamentale per lo sviluppo degli studi sulla dispersione accademica, ha proposto un modello longitudinale (*il modello integrato di abbandono*) per spiegare gli aspetti e i processi che influenzano la decisione degli/delle studenti/esse di abbandonare gli studi. Tuttavia, malgrado la mole di studi sul tema, esso rappresenta ancora una sfida in termini di risultati della ricerca e di sviluppi teorici (Gonçalves et al. 2024).

Certamente, il processo decisionale degli/delle studenti/esse riveste un ruolo fondamentale. Spesso, prima di iscriversi all'università, non hanno una conoscenza completa sulla qualità dei programmi di studio, sul loro effettivo interesse per i contenuti dei corsi, sulla loro capacità di adattarsi ai requisiti del percorso di studio e sul livello di impegno richiesto per raggiungere gli obiettivi formativi (Aina et al., 2018). È probabile che, a causa della mancanza di un adeguato orientamento, gli/le studenti/esse optino per un corso universitario solo per poi trasferirsi rapidamente altrove: in Italia, circa il 15% degli iscritti ai corsi triennali cambia corso tra il primo e il secondo anno (ANVUR, 2019).

La questione su come le istituzioni possano guidare gli/le studenti/esse nella scelta più adatta, nonostante l'abbondanza di informazioni disponibili, è ancora un tema rilevante. Ciò è particolarmente vero per i corsi di laurea che presentano materie non sempre presenti nei programmi scolastici precedenti, lasciando gli studenti spesso impreparati sui contenuti. La ricerca suggerisce quindi di potenziare le attività di orientamento prima dell'ammissione all'università, fornendo dettagliate informazioni sui contenuti, i metodi didattici e le abilità richieste per affrontare lo studio universitario (Jansen & Suhre, 2010). Per quanto riguarda l'orientamento al momento dell'iscrizione, è importante per le università coinvolgere attivamente

gli/le studenti/esse, ad esempio attraverso scuole estive o programmi introduttivi alle professioni, insieme all'adeguato supporto e all'assistenza durante il loro primo accesso all'università.

Le probabilità di abbandono degli studenti all'atto dell'iscrizione sembrano essere strettamente legate alla percezione, non sempre accurata, delle proprie capacità accademiche: se la fiducia nelle proprie abilità all'inizio del percorso fosse infondata, gli studenti potrebbero non sentire la necessità di adattare le proprie abitudini di studio alle richieste del nuovo ambiente (Stange, 2012; Turner et al., 2017). Inoltre, i risultati accademici ottenuti all'inizio del percorso sembrano influenzare significativamente la probabilità di continuare gli studi universitari: gli studenti sono più propensi a proseguire se ottengono risultati soddisfacenti all'inizio, indipendentemente dalla loro esperienza scolastica precedente (Belloc et al., 2010; Jansen & De Meer, 2012). Secondo Stinebrickner e Stinebrickner (2014), il 45% dell'abbandono nei primi due anni è dovuto alla crescente consapevolezza degli/delle studenti/esse delle loro scarse performance accademiche, sottolineando l'importanza di investire in azioni volte a migliorare le competenze di studio. L'impegno, la capacità di pianificazione e la gestione del tempo influenzano il successo accademico (van der Meer et al., 2010; Masui et al., 2014), migliorando l'apprendimento e riducendo lo stress. L'adozione di pratiche educative all'inizio del percorso può contribuire a potenziare le capacità di studio autoregolato degli/delle studenti/esse (Jansen & van der Meer, 2012).

Inoltre, la ricerca suggerisce che per promuovere il mantenimento degli/delle studenti/esse nel percorso di studi, è necessario considerare anche gli indicatori relativi ai servizi offerti dalle università e alle modalità di erogazione di tali servizi. Gli aspetti organizzativi dei corsi di laurea, come le metodologie didattiche, la pianificazione degli esami e il numero di lezioni possono influenzare la motivazione e il percorso degli/delle studenti/esse (Van Den Berg & Hofman, 2005). Infine, la qualità e la quantità di supporto offerto agli/alle studenti/esse attraverso attività come laboratori e tutorato svolgono un ruolo determinante (Cotton et al., 2017) assieme ai programmi istituzionali volti a sviluppare la resilienza degli studenti come fattore protettivo nell'ambiente accademico (de Oliveira Durso, et al. 2021).

2. Orientamento al successo accademico: un programma di formazione per i tutor

Il potenziamento dei servizi di tutorato e il miglioramento delle competenze orientative dei tutor sono fondamentali per garantire il successo formativo degli studenti fin dai primi passi nell'ambiente universitario. Per questo motivo, nel corso accademico 2019/20, il Corso di Laurea (CdS) L19 dell'Università di Catania ha sviluppato un programma di formazione volto a potenziare tali servizi e a rafforzare le competenze orientative dei tutor (Piazza & Rizzari, 2020).

Presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Catania, al quale il CdS L19 fa riferimento, il servizio di tutorato è stato attivo da diversi anni e ha assunto una forma consolidata, focalizzandosi sull'orientamento individuale degli studenti e sull'offerta di informazioni dettagliate riguardanti la vita universitaria, i programmi di studio, le attività di tirocinio e i servizi disponibili nel Dipartimento. Inoltre, si è prestata particolare attenzione al supporto degli studenti che si trovano in difficoltà o a rischio di abbandono, offrendo loro sostegno e consigli sulle metodologie di studio e di apprendimento, anche in collaborazione con i docenti delle diverse discipline (Da Re & Biasin, 2018).

L'adozione di questo approccio olistico e motivazionale ha portato diversi vantaggi, tra cui un maggiore coinvolgimento degli studenti, la creazione di un ambiente fiduciario e la possibilità di intervenire precocemente su situazioni problematiche, contribuendo così a ridurre il tasso di abbandono (Wolter et al., 2014). Tuttavia, nel CdS L19 persistono alcune criticità, come la dispersione interna degli studenti durante il passaggio dal primo al secondo anno e la presenza di studenti provenienti da istituti professionali con lacune nelle discipline filosofiche, pedagogiche, sociologiche e psicologiche.

Al fine di affrontare queste criticità e di estendere il supporto del tutorato a un numero più ampio di studenti, si è deciso di riorganizzare il servizio di tutorato esistente, orientandolo maggiormente allo sviluppo delle abilità di studio e delle competenze metacognitive.

La revisione del servizio di tutorato ha richiesto una revisione del percorso formativo dei tutor. Le precedenti iniziative formative dell'Ateneo si concentravano principalmente sull'acquisizione di competenze psico-pedagogiche per gestire le variabili emotive e psicologiche legate all'apprendimento. Queste attività formative,

suddivise in tutor senior (laureati magistrali) e tutor junior (studenti magistrali), con una durata complessiva di 6 ore (3 moduli da 2 ore ciascuno), erano condotte da docenti nell'ambito psicologico e trattavano argomenti come la gestione dello stress, l'ansia d'esame, l'immagine di sé e l'autoefficacia. Tuttavia, non includevano contenuti relativi al supporto disciplinare o alla creazione di un metodo di studio efficace. Poiché rivolte ai tutor di diversi dipartimenti, non tenevano conto degli aspetti specifici legati alla formazione dell'identità professionale degli/delle studenti/esse.

Il modello per la costruzione del percorso formativo dei *peer tutor* è stato concepito prendendo spunto da esperienze internazionali consolidate, in cui il tutor è una figura di supporto integrata stabilmente nell'organizzazione dei corsi di studio. In questi contesti, i tutor sono solitamente studenti degli ultimi anni, i cosiddetti *peer tutors*, che hanno ottenuto buoni voti, soprattutto nelle discipline per le quali vengono richieste le attività di tutoraggio, e hanno seguito corsi di formazione previsti dall'università.

Il modello di formazione per gli studenti tutor, sviluppato nel 2019, ha avuto l'obiettivo di sviluppare competenze metodologiche per condurre gruppi di studio, competenze relazionali per una comunicazione empatica, e competenze orientative per supportare gli studenti nella costruzione della loro identità professionale.

Il percorso formativo è strutturato in modo flessibile, con 5 moduli della durata di 2 ore ciascuno, relativi a:

- il ruolo del tutor e aspetti deontologici;
- modelli di apprendimento per adulti;
- organizzazione delle sessioni di tutorato, con attenzione agli studenti con bisogni speciali;
- strategie per la gestione di gruppi di studio;
- tecniche di supporto all'apprendimento e alla creazione di metodi di studio efficaci.

Nel primo modulo, sono stati illustrati gli obiettivi del programma di tutorato ed è stato definito il ruolo del tutor, ponendo attenzione agli aspetti deontologici della figura di tutor e alle differenze con il ruolo del docente.

Il secondo modulo si è concentrato su alcuni modelli di apprendimento adatti a un pubblico di giovani adulti ed adulti e sull'individuazione dei problemi di apprendimento in contesto accademico.

Nel terzo modulo è stata esaminata l'organizzazione delle sessioni di tutorato e si è discusso della comunicazione tra tutor e tutee, ponendo attenzione alla relazione con studenti con bisogni speciali.

Il quarto modulo ha affrontato il tema della costruzione e della gestione efficace dei gruppi di studio e si è concentrato sulle strategie di apprendimento collaborativo.

Nell'ultimo modulo sono state analizzate le strategie di supporto all'apprendimento e quelle relative alla creazione di metodi di studio efficaci.

Le sessioni formative, condotte dai docenti del Corso di laurea, hanno combinato lezioni frontali e attività pratiche, coinvolgendo i partecipanti nell'interazione con gli studenti. Complessivamente, sei tutor sono stati formati. Gli incontri formativi hanno coinvolto anche i/le rappresentanti degli studenti, che solitamente agiscono come mediatori informali tra docenti e studenti. La partecipazione di questi/e ultimi/e al corso, su base volontaria, ha avuto la finalità di contribuire alla loro formazione nel ruolo supportivo che, come rappresentanti, essi spesso svolgono con gli studenti e le studentesse di primo anno.

Dopo un mese dalla conclusione del percorso, è stato organizzato un incontro di valutazione con i tutor per identificare criticità e punti di forza, rivedere gli strumenti e le procedure e fornire ulteriori indicazioni per la progettazione delle attività di gruppo. La discussione fra i partecipanti (i tutor, la responsabile del progetto e una docente del percorso) si è focalizzata principalmente sulla adeguatezza della formazione ricevuta rispetto alle richieste e ai bisogni degli/delle studenti/esse. Questo ha portato i tutor a riflettere sul fatto che il ruolo del tutor universitario è spesso sottovalutato e necessita di competenze comunicative e didattiche avanzate, che non sempre si acquisiscono nei percorsi accademici standard. Di qui la necessità di una maggiore professionalizzazione dei/delle tutor, anche in vista di percorsi lavorativi futuri. È probabilmente questa considerazione uno degli esiti più significativi del percorso: la comprensione da parte delle

tutor della necessità di professionalizzarsi per un ruolo ritenuto insito nel percorso di studio del Corso di studi in Scienze dell'educazione.

Un ulteriore elemento emerso riguarda la resistenza degli studenti universitari a lavorare in gruppo. Molti studenti preferiscono il lavoro individuale, spesso percepito come più rapido, e manifestano una limitata esperienza nel lavoro collaborativo, retaggio del loro percorso scolastico. Questa tendenza ha richiesto ai tutor di mediare tra le aspettative degli studenti e l'importanza del lavoro di gruppo come strumento di apprendimento.

Conclusioni

Il progetto di tutorato sviluppato dal CdS L19 dell'Università di Catania rappresenta un modello innovativo che, se ampliato e integrato, può influire positivamente sul percorso accademico degli studenti, mitigando alcune criticità specifiche del CdS. In particolare, il modello formativo dei tutor costituisce una novità nell'ateneo, che, nonostante una tradizione consolidata di tutorato, non aveva ancora previsto un percorso formativo mirato a sviluppare competenze strategiche per il supporto degli studenti nella costruzione di un metodo di studio personalizzato.

Nel caso del Dipartimento di Scienze della Formazione, la realizzazione del percorso formativo non ha richiesto risorse esterne, poiché i moduli formativi sono stati gestiti internamente dai docenti, dotati delle competenze pedagogico-didattiche necessarie.

Una delle forze del modello è la sua replicabilità in altri contesti accademici. Tuttavia, tra i punti deboli del modello vi è la mancanza di adeguata attenzione alle metodologie relative all'accompagnamento degli studenti nella transizione dalla scuola all'università. Si tratta di un aspetto che richiederebbe maggiore attenzione da parte della governance accademica e dei singoli docenti, che spesso gestiscono la formazione senza considerare adeguatamente il possesso di una solida metodologia di studio, uno fra i prerequisiti per accrescere la motivazione al percorso di studio degli/delle studenti/esse.

Un'importante criticità del modello riguarda la sua dipendenza dalla disponibilità di fondi per la gestione delle risorse umane necessarie all'attuazione delle attività. Senza adeguate risorse finanziarie e, di conseguenza, in assenza dell'istituzionalizzazione della presenza dei tutor, il servizio rischia di non poter essere garantito. Ciò incide anche sulla percezione che gli/le studenti/esse hanno del servizio di tutorato, come occasionale, transitorio, non fondamentale e spiega il riferirsi ai

tutor solo in alcune occasioni, come ad esempio, la preparazione degli esami.

Tuttavia, la flessibilità del percorso proposto lo rende un modello facilmente implementabile, trasferibile e adattabile in diversi contesti accademici.

Riferimenti bibliografici

- Aina, C., Baici, E., Casalone, G., & Pastore, F. 2018. The economics of university dropouts and delayed graduation: a survey, GLO Discussion Paper, No. 189, Global Labor Organization (GLO), Maastricht. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10419/175578>.
- ANVUR. 2023. *Rapporto sul Sistema della Formazione superiore e della Ricerca 2023*. Roma: ANVUR.
- Belloc, F., Maruotti, A., & Petrella L. (2010). University drop-out: an Italian experience. *Higher Education*, 60(2), 127-138.
- Contini, D., Cugnata, F., & Scagni, A. 2018. Social selection in higher education. Enrolment, dropout and timely degree attainment in Italy. *Higher Education*, 75(5), 785-808.
- Cotton, D. R., Nash, T., & Kneale, P. 2017. Supporting the retention of non-traditional students in Higher Education using a resilience framework. *European Educational Research Journal*, 16(1), 62-79.
- Crisp, G. (2010). The impact of mentoring on the success of community college students. *The Review of Higher Education*, 34, 39-60. doi:10.1353/rhe.2010.0003
- Da Re, L., & Biasin, C., a cura di. 2018. *Il tutorato formativo. Un modello di tutoring integrato per l'empowerment degli studenti universitari*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Davies, R., & Elias, P. 2003. *Dropping out: a study of early leavers from higher education*. Research Report No. 386, Department for Education and Skills, London.
- Delogu, M., Lagravinese, R., Paolini, D., Resce, G. 2024, Predicting dropout from higher education: Evidence from Italy, *Economic Modelling*, 130, <https://doi.org/10.1016/j.econmod.2023.106583>.
- de Oliveira Durso, S., Afonso, L. E., & Beltman, S. (2021). Resilience in higher education: a conceptual model and its empirical analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 29(August-December), 156-156.

- Di Pietro, G. 2006. Regional labour market conditions and university dropout rates: evidence from Italy. *Regional Studies*, Vol. 40(6), 617-630.
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. 2013. The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological forecasting and social change*, 114, 254-280.
- Ghignoni, E. 2017. Family background and university dropouts during the crisis: The case of Italy. *Higher Education*, 73(1), 127-151. doi:10.1007/s10734-016-0004-1.
- Ghignoni, E., Croce, G., & d'Ambrosio, A. 2019. University dropouts vs high school graduates in the school-to-work transition. *International Journal of Manpower*, 40(3), 449-472. doi 10.1108/IJM-02-2018-0051.
- Gitto, L., Minervini, L.F., & Monaco, L. 2016. University dropouts in Italy: are supply side characteristics part of the problem? *Economic Analysis and Policy*, 49, March, 108-116.
- Gonçalves, G. S., Serra, F. A. R., Storopoli, J. E., Scafuto, I. C., & Rafael, D. N. (2024). Undergraduate Student Retention Activities: Challenges and Research Agenda. *Sage Open*, 14(3). <https://doi.org/10.1177/21582440241249334>
- Jansen, E. P., & Suhre, C. J. 2010. The effect of secondary school study skills preparation on first- year university achievement. *Educational studies*, 36(5), 569-580.
- Jansen, E. P., & van der Meer, J. 2012. Ready for university? A cross-national study of students' perceived preparedness for university. *The Australian Educational Researcher*, 39(1), 1-16.
- Lorenzo-Quiles O, Galdón-López S and Lendínez-Turón A. 2023. Factors contributing to university dropout: a review. *Front. Educ.* 8:1159864. doi: 10.3389/feduc.2023.1159864
- Masui, C., Broeckmans, J., Doumen, S., Groenen, A., & Molenberghs, G. 2014. Do diligent students perform better? Complex relations between student and course characteristics, study time, and

- academic performance in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(4), 621-643.
- Nadoveza Jelić, O., & Gardijan Kedžo, M. 2018. Efficiency vs effectiveness: an analysis of tertiary education across Europe. *Public Sector Economics*, 42(4), 381-414. <https://doi.org/10.3326.pse.42.4.2>.
- OECD. 2019. *Education at a Glance 2019*. OECD Indicators. Paris: OECD.
- OECD (2023) Education at a Glance 2023: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/48e69087-en>.
- Piazza, R. and Rizzari, S. 2020. Navigare il cambiamento: un percorso di formazione dei peer tutor per favorire il successo accademico degli studenti universitari di primo anno. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), pp. 82-92. (doi: 10.19241/lll.v16i35.522)
- Stange, K.M. 2012. An Empirical Investigation of the Option Value of College Enrollment. *American Economic Journal: Applied Economics*, 4(1), 49-84.
- Tinto V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Turner, R., Morrison, D., Cotton, D., Child, S., Stevens, S., Nash P., & Kneale, P. 2017. Easing the transition of first year undergraduates through an immersive induction module. *Teaching in Higher Education*, 22(7), 805-821. doi: 10.1080/13562517.2017.1301906.
- Van Den Berg, M. N., & Hofman, W. H. A. 2005. Student Success in University Education: a Multi-Measurement Study of the Impact of Student and Faculty Factors on Study Progress. *Higher Education*, 50, 413-466.
- Wolter, S. C, Diem, A., & Messer, D. 2014. Drop-outs from Swiss Universities: An empirical analysis of data on all students between 1975 and 2008. *European Journal of Education*, 49(4): 471-483.