

## **Il tutorato delle matricole nel contesto dell'università a distanza: la voce degli studenti nel valutare l'esperienza del primo semestre nel corso di studi di Scienze della Formazione Primaria**

### **Peer tutoring in remote learning context: students' voice for evaluating the first semester of Primary education master's degree.**

FRANCO PASSALACQUA E FRANCA ZUCCOLI<sup>1</sup>

*This paper offers an in-depth examination of the experience of remote learning and the impact of a peer-tutoring project as it was described by first year primary education students. The qualitative study aims at exploring the student's point of view about the impact of remote university, with a specific focus on the role played by peer tutors and peer tutors' activities. The results lead to a broader reflection on the transformative meaning of the remote learning experience in the University context and on the value of transformation already occurring in the student's learning.*

KEYWORDS: REMOTE LEARNING; COVID-19 PANDEMIC; PEER TUTORING; FORMATIVE IMPACT STUDENT VOICE

#### **1. Introduzione**

Il presente contributo intende offrire una riflessione sul tema dell'orientamento in itinere in ambito universitario, questione che negli ultimi decenni ha assunto un ruolo centrale nelle politiche accademiche<sup>1</sup> e un inedito interesse di ricerca tanto a livello internazionale<sup>2</sup>, quanto a livello nazionale<sup>3</sup> e, parallelamente, condurre un approfondimento circa l'attuale condizione di "studenti universitari a distanza" da parte degli studenti neo-immatricolati<sup>4</sup>. In particolare, si desidera fornire una caratterizzazione di un dispositivo pedagogico di tipo orientativo, elaborato presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca<sup>5</sup>, che mira al supporto formativo degli studenti del primo anno mediante forme di peer-tutoring<sup>6</sup>, e esplorarne gli effetti in relazione all'esperienza di università a distanza, dovuta all'avvento della pandemia, per come è stata fruita dagli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria del medesimo Ateneo. La cornice teorica a cui si guarda nel considerare il rapporto tra orientamento e qualità dell'esperienza universitaria degli studenti si colloca all'interno del dibattito sulle

<sup>1</sup> Entrambi gli autori hanno contribuito a discutere temi e riferimenti di ciascuna parte dell'articolo. In particolare, Franca Zuccoli si è occupata della stesura dei par. 1 e 2; Franco Passalacqua ha curato i par. 3, 4 e 5. Le conclusioni sono state scritte a quattro mani.

cosiddette "engaged university"<sup>7</sup> e "ecological university"<sup>8</sup>, modelli di istituzione accademica capaci di intendere la partecipazione studentesca come leva necessaria per la messa in atto di processi decisionali di tipo democratico e per rendere l'Università un agente di cambiamento del territorio e della comunità di cui è parte integrante<sup>9</sup>. Se, da un lato, è opportuno per i propositi del presente lavoro accostare tali modelli istituzionali, riferibili in primo luogo al rapporto tra Università e territorio, ad alcuni principi del movimento *student voice*<sup>10</sup>, limitatamente alle sue declinazioni accademiche<sup>11</sup> e in modo da poter problematizzare le condizioni che garantiscono una effettiva partecipazione degli studenti negli organi di valutazione e di governo universitario<sup>12</sup>, dall'altro è parimenti significativo operare una connessione con la tradizione di ricerca che intende gli studenti come "learning partners"<sup>13</sup> e "co-researchers"<sup>14</sup> e che, conseguentemente, attribuisce loro una funzione determinante anche nel processo di costruzione dei dispositivi didattici e pedagogici rivolti agli studenti stessi e non solo nelle procedure valutative<sup>15</sup>.

Con il proposito di fornirne una lettura contestualizzata del dispositivo orientativo di peer-tutoring nell'attuale fase di emergenza pandemica si desidera in questa sede compiere un approfondimento attorno all'esperienza universitaria degli studenti del primo anno e del supporto fornito in tale fase di avvio del loro percorso di studi da parte di studenti-tutor. Sono ormai numerosi gli studi che hanno iniziato a mettere a fuoco gli effetti, ancorché in forma esplorativa, dell'esperienza universitaria a distanza<sup>16</sup>, sia relativamente all'analisi dell'impatto generato complessivamente sul sistema di istruzione accademica<sup>17</sup>, sia rispetto alla valutazione degli studenti di tale cambiamento<sup>18</sup>, anche in relazione alle percezioni legate alla trasformazione della qualità dell'esperienza di studio universitario<sup>19</sup>. Ancora limitati sono i contributi dedicati allo studio di azioni e programmi di peer tutoring nell'attuale contesto di apprendimento universitario a distanza o comunque dipendente dall'emergenza pandemica Covid-19, benché sia opportuno sottolineare la recente pubblicazione di alcune considerazioni emergenti circa l'efficacia di tali dispositivi pedagogici nel fornire supporto agli studenti<sup>20</sup>. Anche in virtù di tale lacuna, ancorché provvisoria, si è scelto nel presente contributo di rivolgere l'attenzione a un duplice oggetto di ricerca - l'orientamento universitario mediante la forma del peer-tutoring e l'esperienza universitaria al tempo della pandemia Covid-19.

La riflessione su queste due tematiche è condotta nelle prossime pagine mediante la considerazione del punto di vista degli studenti relativamente a un progetto di peer-tutoring realizzato dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca nel primo semestre dell'anno accademico corrente. Tale iniziativa, denominata "Progetto Tutor Matricole" presenta un dispositivo formativo che si caratterizza per il conferimento a studenti esperti di uno specifico ruolo di tutoraggio nel supportare il percorso di studi degli studenti del primo anno<sup>21</sup>.

## 2. Orientamento in ingresso e peer tutoring

In continuità con il contesto progettuale appena delineato il presente lavoro di ricerca intende fornire una valutazione del “Progetto Tutorato Matricole” limitatamente al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, evidenziando l’impatto che l’attivazione di queste figure di studenti tutor ha portato nell’esperienza universitaria degli studenti del primo anno. Accanto a tale oggetto di indagine, la presente ricerca intende allargare lo sguardo valutativo, sempre attraverso la considerazione del punto di vista di studenti e studenti-tutor, sull’esperienza di frequenza a distanza del primo semestre universitario e di raccordarlo con una riflessione legata all’attuale situazione pandemica che ha investito il sistema di istruzione in tutti i suoi diversi livelli. Riprendendo gli interrogativi evidenziati da Edgar Morin nel recente *Cambiamo Strada. Le 15 lezioni del coronavirus* (2020) è utile in queste pagine osservare come la pandemia abbia fatto emergere in modo assai evidente molte criticità proprie del contesto di apprendimento universitario, spesso dipendenti da variabili di carattere sociale e culturale come mostrato in alcuni studi statunitensi<sup>22</sup>, che emergono ora con inedita nitidezza e che rischiano di incidere in modo ancor più negativo sul diritto allo studio degli studenti e sulla qualità dei loro percorsi universitari. Più nello specifico, alcuni fenomeni caratterizzanti la formazione universitaria relativamente ai fattori che ne influenzano la qualità dell’esperienza – l’incertezza nell’individuare un percorso di studi definito<sup>23</sup>, gli abbandoni silenti che contraddistinguono le prime annualità dei corsi di laurea<sup>24</sup>, le difficoltà legate all’affrontare in modo autonomo lo studio<sup>25</sup>, la condizione di essere studente-lavoratore – sono ora ancora più marcati per via del cambiamento delle coordinate pedagogiche e organizzative e dalla luce portata sulle condizioni di partenza degli studenti.

È in questo contesto che il ruolo del peer-tutoring può assumere una particolare rilevanza nel rendere visibili tali criticità e nel fornire delle strategie efficaci di accompagnamento formativo, come è già stato ampiamente delineato in una ricca serie di contributi dedicati alla valutazione di interventi e programmi di tutoraggio tra pari in ambito accademico<sup>26</sup>, anche in relazione al successo formativo degli studenti<sup>27</sup>. Come osservato nei contributi apparsi negli ultimi anni attorno alle figure di tutoraggio e al ruolo del *career guidance* in ambito accademico<sup>28</sup>, anche in Italia il recepimento delle direttive comunitarie in materia di potenziamento del *Lifelong e Lifewide Learning* ha dato avvio all’introduzione di diverse tipologie e profili di tutorato nei contesti di apprendimento universitario<sup>29</sup>. A questo proposito occorre osservare che tali figure sono state introdotte nel sistema accademico all’interno di settori formativi strettamente connessi all’insegnamento o alla formazione di insegnanti<sup>30</sup>, come testimoniato dalle funzioni tutoriali introdotte nelle

Scuole di Specializzazione all’Insegnamento Secondario o nei percorsi di Tirocini Formativi Attivi<sup>31</sup>. Anche per questa contiguità formativa, nell’ambito del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria le figure tutoriali sono da tempo al centro del processo formativo dei futuri insegnanti<sup>32</sup>, sia in connessione con il tirocinio diretto nel ruolo del tutor accogliente<sup>33</sup>, sia in quello indiretto nel ruolo del tutor coordinatore<sup>34</sup>. Tali figure si inseriscono in una tradizione pedagogica e di ricerca assai consolidata<sup>35</sup> che muove dalla specificità professionale dell’insegnante e dalle peculiarità dei processi volti alla formazione di tale professionalità e che richiedono figure capaci di innescare meccanismi di riconoscimento identitario e di favorire dinamiche riflessive che mettano in comunicazione la conoscenza pratica con quella teorica. Se le figure tutoriali presenti oggi nei contesti universitari non possono essere ricondotte interamente a quelle proprie degli ambiti formativi degli insegnanti, è tuttavia da rilevare che la presente indagine si colloca in una cornice formativa fortemente connotata in quest’ultima direzione, sia perché ne costituisce il contesto della ricerca, sia perché ne rappresenta lo sfondo di riflessione principale. È pertanto in un siffatto contesto che sono definite domande e oggetti di ricerca e che trovano significato i risultati che si andranno a presentare nei prossimi paragrafi.

### **3. Contesto e metodologia della ricerca**

Il lavoro che si presenta è stato condotto, come accennato in precedenza, nell’ambito del “Progetto Tutorato Matricole”, iniziativa di orientamento avviata dall’Università degli Studi di Milano-Bicocca nell’anno accademico 2013/2014. Tale progetto, elaborato inizialmente dal Dipartimento di Psicologia e successivamente promosso da altri dipartimenti prima essere esteso, nell’anno accademico 2019/2020, a tutti i corsi di laurea dei 14 dipartimenti d’Ateneo, si struttura in un servizio di tutorato rivolto agli studenti del primo anno dei corsi di laurea triennali e magistrali finalizzato a “favorire la riduzione degli abbandoni, la socializzazione universitaria e un’esperienza accademica formativa e soddisfacente”.<sup>2</sup> L’attività degli studenti-tutor, selezionati tramite un bando basato su criteri di merito universitario, criteri legati all’ISEE e mediante un colloquio, si svolge lungo l’intero anno accademico e si struttura su un duplice livello: incontri di formazione e di progettazione degli interventi rivolti agli studenti del primo anno coordinati dai docenti responsabili del progetto (a tali incontri, di cadenza mensile, partecipano i 131 tutor di tutti i corsi di laurea d’Ateneo e prevedono momenti frontali e attività di gruppo con finalità riflessive); incontri e azioni rivolte agli studenti del primo

<sup>2</sup> Per maggiori dettagli relativi alla presentazione del progetto si faccia riferimento alla pagina web sul sito dell’Ateneo di Milano-Bicocca: <https://www.unimib.it/servizi/bicocca-orienta/servizi-orientamento/tutorato-matricole>.

anno. Ciascun corso di laurea è dotato di un referente degli studenti-tutor che si relaziona con i docenti responsabili del progetto d'Ateneo.

### 3.1 Domande di ricerca

La presente ricerca persegue un duplice obiettivo e si rivolge, conseguentemente, a un duplice oggetto di indagine: in primo luogo è dedicata a caratterizzare, come momento esplorativo<sup>36</sup> di una più ampio disegno di ricerca volto a fornire un'accurata valutazione del "Progetto Tutorato Matricole", l'esperienza di università a distanza degli studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria con il proposito di metterne a fuoco alcune dinamiche peculiari, di individuarne le variabili in gioco in vista di un più accurato approfondimento, anche di carattere quantitativo, da realizzare in seguito; in secondo luogo e in connessione con tale finalità esplorativa, il presente studio intende indagare l'impatto iniziale che "Progetto Tutorato Matricole" ha avuto negli studenti del 1° anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, con l'idea di esaminarne il rapporto di coerenza con gli obiettivi del servizio e di ricavarne elementi utili per la sua ri-progettazione.

In continuità con questo secondo proposito, il presente lavoro di ricerca ha messo a punto un dispositivo di valutazione partecipata<sup>37</sup> che ha previsto il coinvolgimento diretto dei soggetti coinvolti nel progetto, anzitutto gli studenti tutor (5 in totale) e, in misura diversa, gli studenti del primo anno. Più nello specifico, con gli studenti tutor sono stati realizzati dei momenti strutturati di confronto volti all'elaborazione dello strumento di raccolta dati (questionario) da somministrare agli studenti del primo anno e, successivamente, all'analisi e discussione dei dati raccolti con l'obiettivo di monitorare le attività realizzate e progettare le azioni del servizio relative al secondo semestre del corrente anno accademico. Agli studenti tutor, inoltre, è stato somministrato un questionario con l'obiettivo di raccogliere il loro punto di vista valutativo sul dispositivo formativo di tutorato e orientamento. Se, da un lato, tale approccio metodologico è riconducibile alla prospettiva valutativa definita di "quarta generazione"<sup>38</sup> che intende l'azione valutativa nei termini di un processo orientato all'attivazione di un confronto tra i soggetti implicati in un determinato servizio o progetto educativo, dall'altro è elaborato in continuità con il già citato movimento *student voice*<sup>39</sup> per via dell'attribuzione agli studenti tutor di un ruolo di primaria responsabilità nel processo valutativo e nella progettazione del dispositivo formativo oggetto di valutazione.

Il carattere esplorativo della presente ricerca è altresì rilevabile nel proposito di esaminare il comportamento di cinque variabili - di seguito illustrate - relative al profilo degli studenti di Scienze della Formazione Primaria sulla qualità dell'esperienza universitaria a

distanza. Alcune di queste variabili sono oggetto di riflessione da parte della letteratura di riferimento, mentre l'impatto di altre – anzitutto la crescente condizione di studenti lavoratori degli studenti di Scienze della Formazione Primaria – risulta ancora parzialmente inesplorato.

Variabili relative al percorso formativo	1. Tipologia di diploma di istruzione superiore 2. Possesso di una precedente laurea
Variabili relative alla condizione occupazionale	3. Essere studente lavoratore 4. Essere studente lavoratore in un contesto scolastico 5. Durata oraria del contratto
Variabile anagrafica	6. Età studenti

Tabella 1 - Definizione variabili relative al profilo degli studenti che formano il campione della ricerca

La ricerca si è strutturata nelle seguenti 6 fasi: a) analisi iniziale del dispositivo formativo attraverso colloqui con gli studenti-tutor finalizzati a definire alcune sezioni del questionario (in particolare relativamente all'elaborazione di alcuni item della sezione sulla qualità dell'esperienza universitaria a distanza e sulla valutazione delle azioni del progetto di tutorato); b) elaborazione dello strumento di rilevazione (questionario) e somministrazione pilota a 15 studenti del primo anno; c) elaborazione della versione definitiva dello strumento in collaborazione con gli studenti tutor (è stata tolta una sezione composta da 8 item relativa alla valutazione della didattica); d) somministrazione del questionario agli studenti del primo anno e del questionario rivolto ai 5 studenti-tutor; e) analisi dei dati e condivisione dei risultati con gli studenti-tutor; f) stesura del report di ricerca.

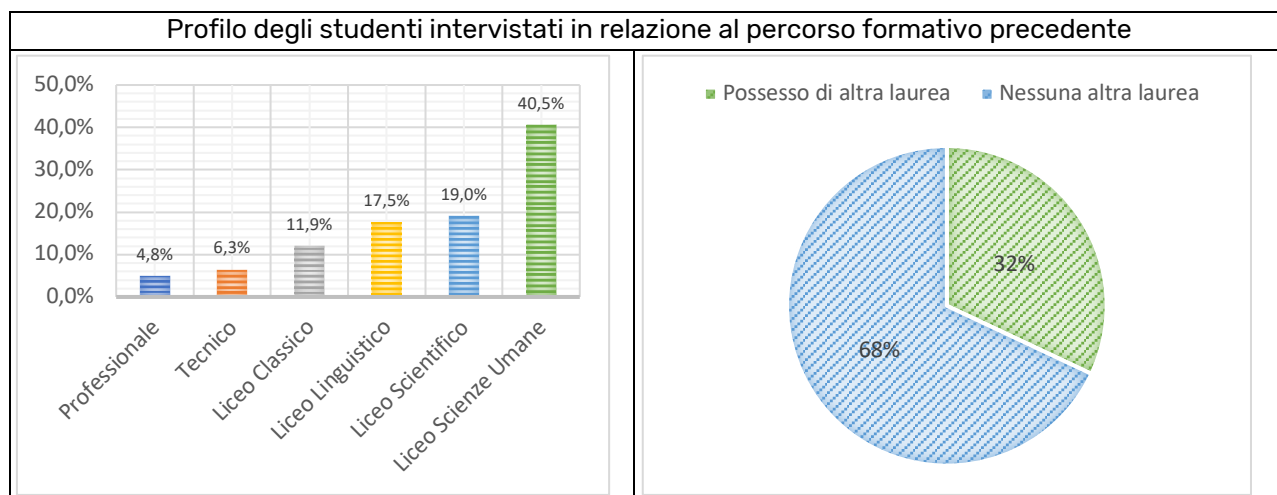
### 3.2 Il campione della ricerca

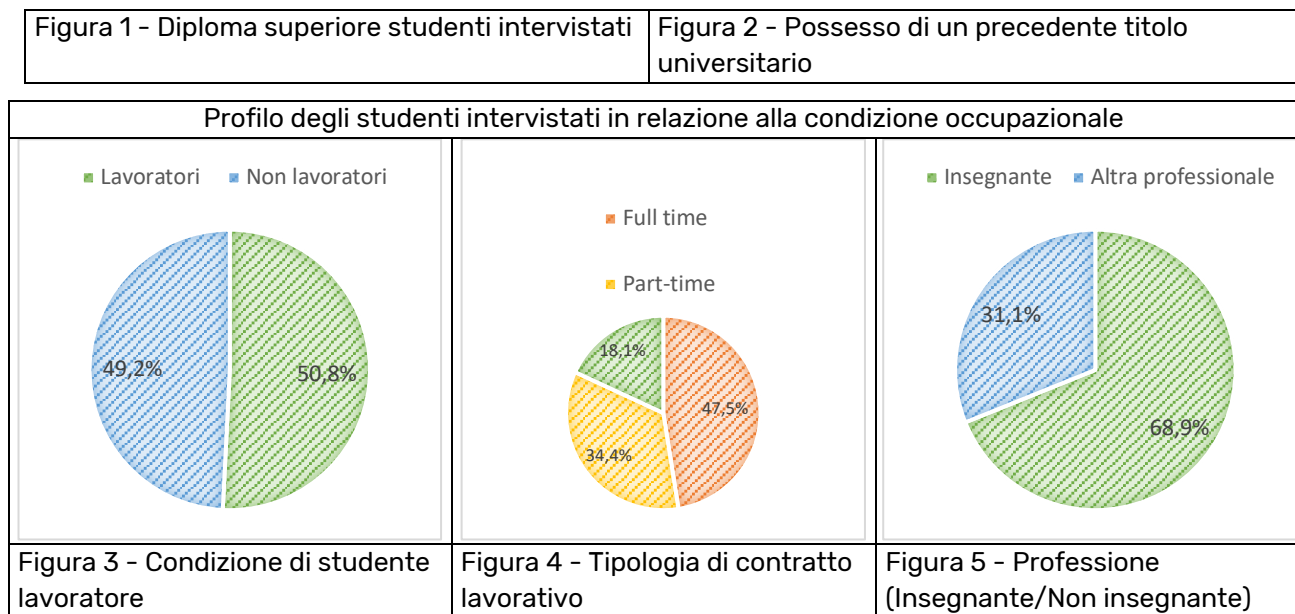
Il campione della ricerca è costituito dai 5 studenti-tutor (studenti del quinto anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria) e dagli studenti del primo anno del medesimo corso di laurea che hanno risposto al questionario.

	Anno di corso	Condizione occupazionale	Percorso formativo	Età
Tutor 1	5°	Studente lavoratore Insegnante Scuola Primaria	Liceo Linguistico Nessuna altra laurea	26
Tutor 2	5°	Studente lavoratore Insegnante Scuola Primaria Part time	Liceo Classico Nessuna altra laurea	22
Tutor 3	5°	Studente non in condizione lavorativa	Liceo Scientifico Nessuna altra laurea	22
Tutor 4	5°	Studente lavoratore Insegnante Scuola Primaria Full time	Liceo delle Scienze Umane Nessuna altra laurea	28
Tutor 5	5°	Studente lavoratore Insegnante Scuola Primaria Full time	Liceo delle Scienze Umane Nessuna altra laurea	23

Tabella 2 - Profilo studenti-tutor

Il questionario rivolto alle matricole è stato inviato, dagli studenti-tutor, ai 436 studenti immatricolati nell'anno accademico 2020/2021. Hanno risposto, in forma anonima, 134 studenti. Sono risultati validi 122 questionari con un campione così strutturato rispetto alle variabili anagrafiche, di istruzione e relative alla condizione occupazionale.



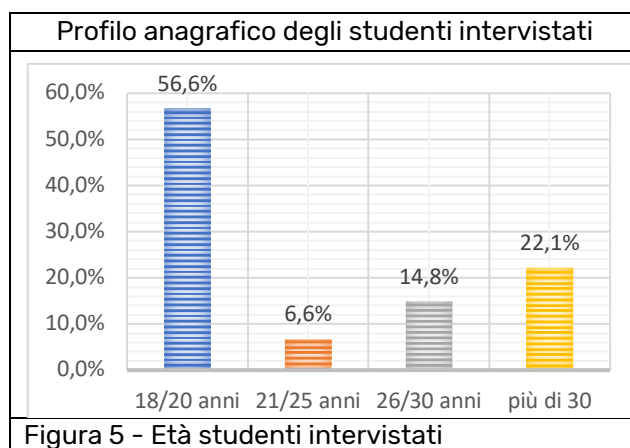


La composizione del campione riflette alcune dinamiche di cambiamento che caratterizzano l'evoluzione del profilo degli immatricolati al corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Ateneo di Milano-Bicocca, in primo luogo relativamente alla crescita di studenti in condizione lavorativa (nell'ultimo triennio dal 30,8% al 25,4%; dati SUA 2019/2020, Scheda unica annuale del corso di studi) e agli studenti già in possesso di un titolo di studio universitario (su tale aspetto non sono presenti tuttavia dati SUA aggiornati).

### 3.3 Strumento di raccolta dati e metodo di analisi

Gli strumenti di raccolta dati sono stati due questionari. Quello rivolto agli studenti del primo anno, somministrato a fine Dicembre 2020, si compone di 51 item organizzati in 5 sezioni: oltre alla sezione iniziale focalizzata sul profilo degli studenti, le altre 4 sezioni sono volte alla descrizione e valutazione dell'esperienza

universitaria a distanza durante il primo semestre (sezioni 2, 3, 4), alla descrizione e valutazione del servizio di tutorato (sezione 5). Gli item, elaborati senza riferimenti a strumenti già noti in letteratura, sono costituiti da domande Likert (da 1 a 5), a eccezione della sezione 4, strutturata in una scala a differenziale semantico, e della sezione 3 che





prevede due domande a risposta aperta. Le sezioni del questionario sono state discusse e concordate nella prima fase di ricerca assieme agli studenti-tutor in alcuni colloqui di confronto e progettazione dello strumento.

Sezione	Struttura
1. Profilo studente	7 item focalizzati su variabili riguardanti il profilo degli studenti: età; diploma ist. sec. sup.; condizione lavorativa (tipologia contratto; ore settimanali; ordine scolastico).
2. Modalità di fruizione e frequenza delle lezioni	10 item (3 Likert) relative alla modalità di fruizione (sincrona, asinc., presenza) e di frequenza.
3. Descrizione dell'esperienza universitaria	8 item (di cui 6 Likert e 2 aperte relative alle difficoltà e agli aspetti positivi riscontrati nell'esperienza universitaria)
4. Valutazione dell'esperienza universitaria	Differenziale semantico composto da 8 coppie di aggettivi (scala 1-10).
5. Valutazione servizio tutorato	16 item (di cui 10 Likert e 5 domande aperte); le domande aperte riguardano le ragioni di utilizzo del servizio, punti di forza e debolezza del servizio; suggerimenti per il miglioramento del servizio

Tabella 3 - Sezioni e struttura dello strumento di rilevazione somministrato agli studenti del primo anno

Il questionario rivolto ai 5 studenti tutor ha una struttura meno articolata ed è unicamente rivolto alla valutazione del servizio di tutorato. Il questionario, somministrato in forma anonima contestualmente a quello rivolto agli studenti del primo anno, è organizzato in 4 sezioni e si compone in totale di 22 item (di cui 10 Likert e 12 domande aperte).

Sezione	Struttura
1. Valutazione servizio tutorato	12 item (10 item Likert e 2 aperte riguardanti i punti di forza e di debolezza del servizio).
2. Descrizione dell'esperienza professionale di tutor	4 domande aperte

3. Riprogettazione del servizio di tutorato	3 domande aperte
4. Valutazione del corso di laurea	2 domande aperte

Tabella 2 - Sezioni e struttura dello strumento di rilevazione somministrato agli studenti-tutor

L'analisi condotta sui dati raccolti dai due questionari è di due tipi: analisi descrittiva di tipo univariato relativamente ai dati tratti dagli item Likert (relativi unicamente al questionario somministrato agli studenti del primo anno); analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006) per quanto riguarda le due domande aperte. Quest'ultima tipologia di analisi, condotta con il supporto del software Nvivo 12 plus, ha seguito 5 fasi: (1) familiarizzazione con i dati attraverso la lettura e rilettura dei dati raccolti; (2) attribuzione di codici iniziali ai dati relativi alle singole domande; (3) ricerca di temi ricorrenti interni ai dati delle singole domande; (4) revisione dei temi e il loro perfezionamento; (5) definizione dei temi finali.

#### 4. Risultati

Si presentano di seguito i principali risultati emersi dal processo di analisi dei due questionari. In primo luogo si illustreranno i risultati relativi al questionario rivolto agli studenti del primo anno partendo dalle sezioni riguardanti la descrizione e valutazione dell'esperienza universitaria a distanza (sezioni 2, 3, 4) e arrivando alla sezione sulla valutazione del servizio di tutorato (sezione 5); successivamente si riporteranno i risultati riguardanti il punto di vista degli studenti-tutor sul dispositivo formativo di tutorato (sezione 1 e 3 del questionario studenti-tutor) e sugli apprendimenti elaborati grazie a tale esperienza professionale (sezione 2). Non verranno presentati in questa sede i risultati della quarta sezione del questionario rivolto agli studenti-tutor.

##### 4.1 Modalità di fruizione e frequenza dell'università a distanza

I risultati della seconda sezione del questionario rivolto agli studenti del primo anno permettono di approfondire il modo con cui gli studenti hanno fruito dei tre insegnamenti previsti nel primo semestre (sincrono, mediante la visione in diretta delle lezioni oppure asincrono, mediante la visione in differita delle video-registrazioni delle lezioni), le ragioni che hanno guidato la scelta tra le due modalità di fruizione e l'organizzazione temporale di tale fruizione. L'analisi delle variabili relative al profilo degli intervistati mostra

un'influenza marcata della condizione lavorativa degli studenti sulle modalità di fruizione e di frequenza. Come si può osservare nelle figure 6 e 7, più del 93% degli studenti in condizione non lavorativa hanno sempre o almeno il 50% delle volte presenziato alle lezioni sincrone, mentre tale modalità di frequenza riguarda solamente il 37,7% degli studenti in condizione lavorativa; il 31% di questi ultimi dichiara, inoltre, di non aver mai partecipato alle lezioni sincrone, contro l'0% degli studenti in condizione non lavorativa.

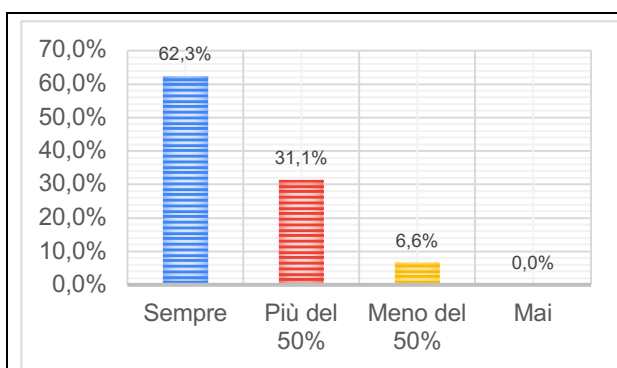


Figura 6 - Frequenza di partecipazione alle lezioni sincrone da parte degli studenti non lavoratori

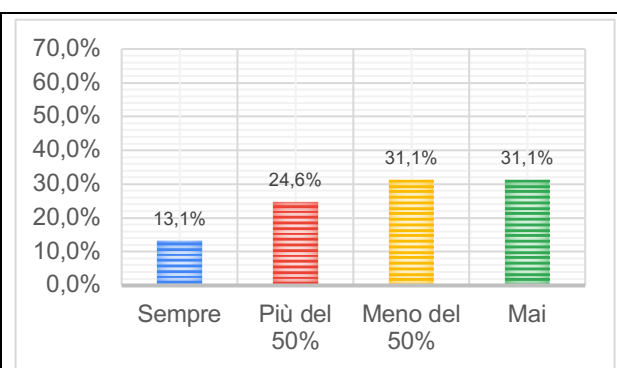


Figura 7 - Frequenza di partecipazione alle lezioni sincrone da parte degli studenti lavoratori

La possibilità di disporre (e di poterle fruire in autonomia) delle video-registrazioni delle lezioni dei tre insegnamenti del primo semestre ha avuto effetti analoghi nella frequenza con cui gli studenti lavoratori e non lavoratori hanno visionato tali registrazioni. Come si evince dalle figure 8 e 9 le differenze nei risultati di questi due profili di studenti sono assai limitate e per questa ragione è utile approfondire le motivazioni alla base della scelta di guardare le video-registrazioni dal momento che una percentuale molto più elevata di studenti non lavoratori ha assistito "in diretta" a tali lezioni rispetto, invece, a quella degli studenti non lavoratori.

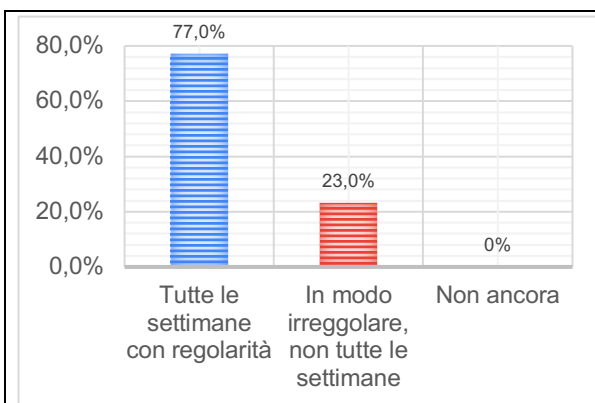


Figura 8 - Frequenza visione video-registrazioni da parte degli studenti non lavoratori

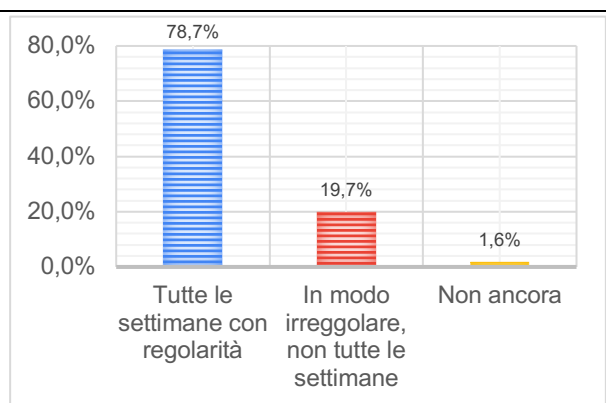


Figura 9 - Frequenza visione video-registrazioni da parte degli studenti lavoratori

Le motivazioni riportate dai due profili di studenti rispetto all'utilizzo delle video-registrazioni presentano delle variazioni significative (si vedano le figure 10 e 11). Gli studenti in condizione non lavorativa affermano di guardare le video-registrazioni prevalentemente per rimanere aggiornati sui contenuti degli insegnamenti (48%) e, in misura lievemente minore, per approfondire concetti o temi di singole lezioni; solo il 16%, invece, dichiara di utilizzare le video-registrazioni come preparazione per l'esame. Quest'ultima motivazione, al contrario, è quella maggiormente ricorrente nelle risposte degli studenti lavoratori (60,7%), seguita con una marcata distanza delle altre due (31,1% rimanere aggiornati sui temi contenuti degli insegnamenti; 8,2% per approfondire concetti o temi). Si può ipotizzare a questo proposito che la differenza tra studenti lavoratori e non lavoratori rispetto alle ragioni che orientano l'utilizzo delle video-registrazioni possa far riferimento a una differente organizzazione del tempo studio.

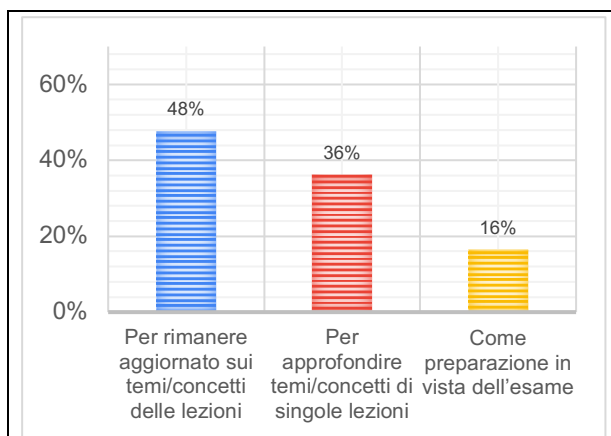


Figura 10 - Motivazioni alla base della visione delle video-registrazioni da parte degli studenti non lavoratori

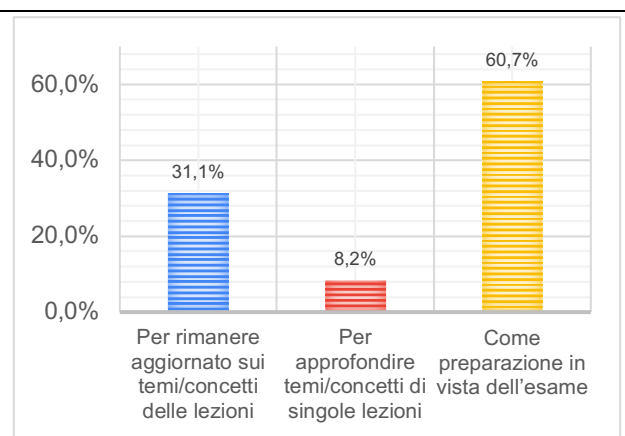


Figura 11 - Motivazioni alla base della visione delle video-registrazioni da parte degli studenti lavoratori

Le risposte fornite dagli intervistati relativamente all'organizzazione del tempo dedicato alla frequenza (a distanza, si intende) dei corsi rileva nuovamente una significativa differenza tra studenti in condizione lavorativa e studenti che non lavorano. In particolare, come si può osservare nelle figure 12 e 13, l'86,7% degli studenti non lavoratori afferma di aver seguito contemporaneamente i tre corsi del primo semestre, contro il 39,3% degli studenti lavoratori. Al contrario, il 52,5% degli studenti lavoratori afferma di aver seguito due corsi e che seguirà il terzo in un momento successivo, contro il 9,8% degli studenti non lavoratori.

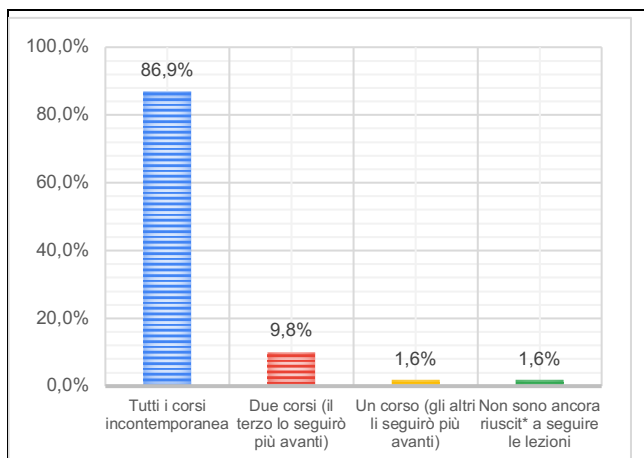


Figura 12 - Modalità di organizzazione della frequenza degli insegnamenti da parte degli studenti non lavoratori

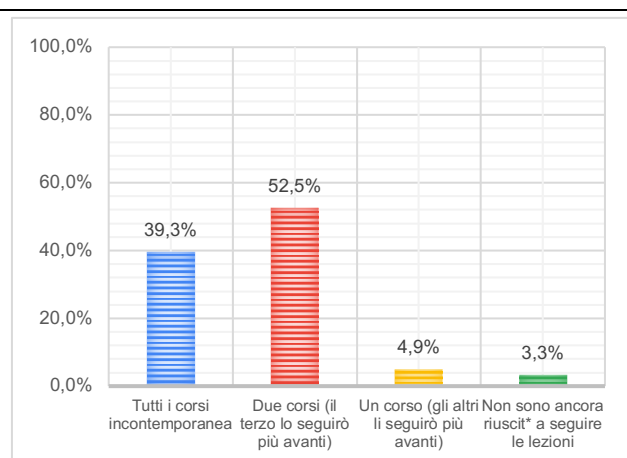


Figura 13 - Modalità di organizzazione della frequenza degli insegnamenti da parte degli studenti non lavoratori

#### 4.2 Valutazione dell'esperienza universitaria a distanza

I risultati della terza e quarta sezione del questionario consentono di caratterizzare la qualità dell'esperienza universitaria a distanza per come è stata percepita dagli studenti del primo anno di studio. Come riportato nella figura 14, gli intervistati affermano che nel corso del primo semestre hanno soprattutto capito di aver scelto il corso di laurea per loro "giusto" (punteggio medio di 4,2 su 5) e di aver appreso contenuti stimolanti (3,98 su 5). Hanno ottenuto un punteggio intermedio gli item relativi alla comprensione dell'organizzazione del corso di laurea (3,31 su 5), alla percezione di sentirsi uno studente universitario, pur frequentando a distanza (2,95 su 5) e alla percezione di aver avuto difficoltà di ambientamento (2,69 su 5). Il punteggio medio inferiore l'ha ottenuto l'item riguardante le nuove amicizie fatte nell'esperienza universitaria a distanza (2,06 su 5).

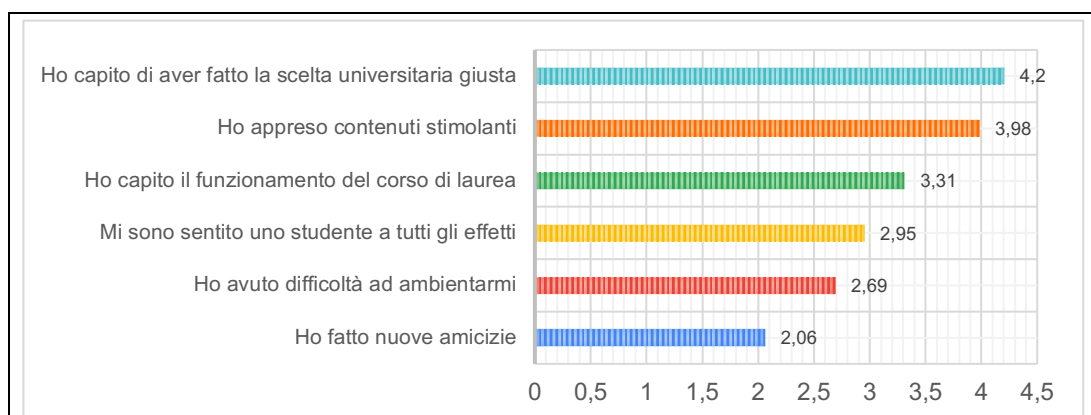


Figura 14 - Valutazione di alcuni aspetti caratterizzanti l'esperienza universitaria a distanza

Occorre osservare che tra le variabili relative al profilo degli studenti presenta un'influenza significativa unicamente quella riguardante il diploma superiore e non tanto l'età degli studenti, le condizioni lavorative o il possesso di una precedente laurea. In particolare, i punteggi attribuiti all'item relativo alla difficoltà di ambientamento sono più elevati per gli studenti in possesso di un diploma di liceo linguistico (2,86 su 5), di liceo delle scienze umane (2,86 su 5) e di istituto tecnico (2,80 su 5) rispetto a coloro che sono in possesso di un diploma di liceo classico (2,53 su 5), liceo scientifico (2,44 su 5) e istituto professionale (2,33 su 5). Relativamente all'item riguardante la percezione di sentirsi studente universitario "a tutti gli effetti" si ha una notevole variabilità tra i studenti in possesso di differenti diplomi superiori, anche se con una diversa distribuzione rispetto all'item considerato poco sopra: i punteggi più elevati sono attribuiti dagli studenti in possesso di un diploma professionale (4,02 su 5), istituto tecnico (3,2 su 5) e liceo scientifico (3,04 su 5), mentre inferiori per gli studenti che hanno concluso il liceo linguistico (2,83 su 5), di liceo delle scienze umane (2,80 su 5) e liceo classico (2,75 su 5). Infine, i punteggi relativi all'item "percezione scelta giusta" sono maggiori per gli studenti in possesso di un diploma di istituto tecnico (4,6 su 5), liceo linguistico (4,3 su 5), liceo delle scienze umane (4,14 su 5), liceo classico (4,13), liceo scientifico (4,01 su 5) e istituto professionale (3,67 su 5).

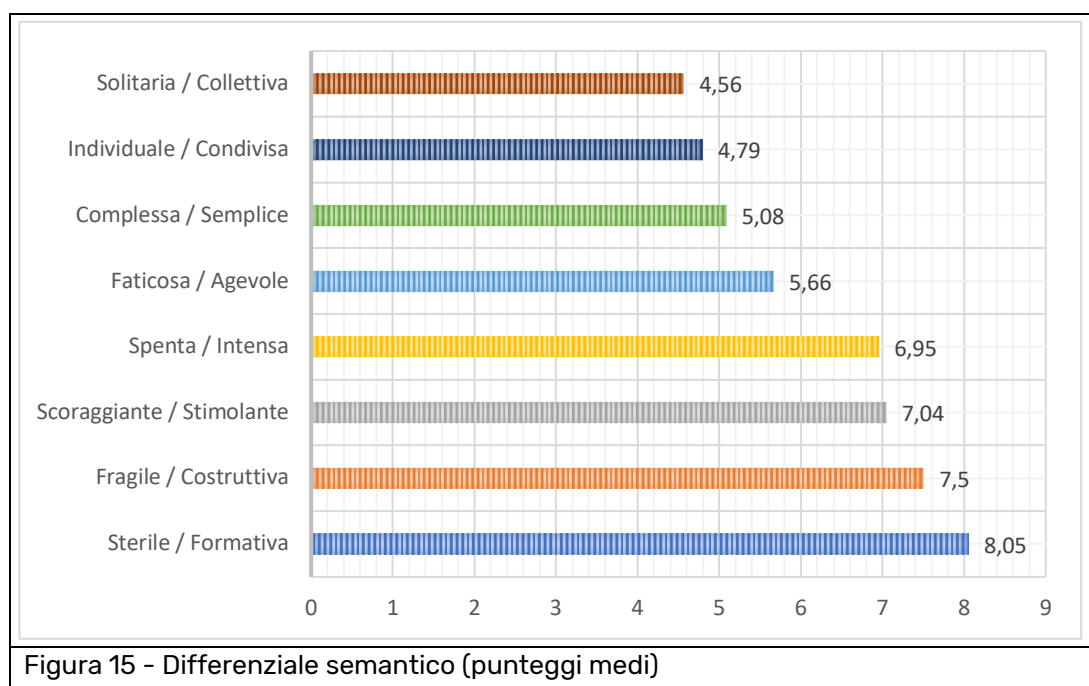
Le risposte alle due domande aperte presenti nella terza sezione consentono di dettagliare ulteriormente la descrizione dell'esperienza universitaria a distanza dagli studenti intervistati. I risultati dell'analisi della domanda dedicata alle difficoltà incontrate nel corso del semestre evidenziano tre temi maggiormente ricorrenti, tutti strettamente connessi alla condizione di frequentare l'università a distanza. Il primo tema per numero di occorrenze riguarda la debolezza delle relazioni tra compagni di corso, associata sia alla dipendenza esclusiva dai media digitali nel costruire tali relazioni ("La vera difficoltà è stata conoscere i compagni di corso, che tutt'ora non conosco di persona ma solo tramite gruppi WhatsApp"), sia all'assenza di un confronto articolato tra pari intorno all'esperienza universitaria ("Difficoltà nel fatto di non aver conosciuto nessuno e quindi non avere molti possibili e reali confronti con i pari, di intessere nuove relazioni di amicizia, ma anche di sostegno reciproco"); il secondo tema fa riferimento all'impossibilità di conoscere l'ambiente universitario, descritto prevalentemente nei termini di una mancata possibilità di comprensione del cambiamento di contesto formativo ("Arrivando dalle superiori è tutto completamente nuovo e il fatto che siamo a casa non aiuta a comprendere come funziona l'università, che differenze ci sono"), ma anche nel fatto di non poter mettere a fuoco le specificità dello studio universitario ("Non è per nulla facile capire la diversa modalità di studio richiesta in università e differente dall'esperienze

scolastiche precedenti standosene a casa e studiando praticamente allo stesso modo”). Infine, il terzo tema riguarda la difficoltà di stare davanti allo schermo per periodi estesi; tale tema è messo in relazione dagli intervistati sia alla “notevole difficoltà nel mantenere l’attenzione per tutta la lezione davanti al computer e per stare connessi per più lezioni di seguito”, sia alla qualità della concentrazione (“essendo a casa tra mille distrazioni e con il telefono in mano la concentrazione è sempre minore”).

Relativamente alla domanda inerente agli aspetti positivi riscontrati dagli studenti nell’esperienza del primo semestre è presente una pluralità di aspetti che, contrariamente a quanto osservato nelle risposte sulle difficoltà, non sono riducibili a pochi temi ricorrenti. Sono almeno sette, infatti, i temi che presentano una ricorrenza significativa e, tra questi, solo quello relativo alla disponibilità della video-registrazione delle lezioni (“poter rivedere sempre le lezioni per eventuali dubbi”; “avere sempre a disposizione le lezioni sulla piattaforma”) presenta un numero di occorrenze notevolmente superiore. Il secondo tema fa riferimento alla comodità di poter “vedere le lezioni da casa”, associata in particolar modo al risparmio di tempo negli spostamenti tra casa e università (“è stato positivo poter stare a casa e non fare ore sui treni”). Il terzo tema intrattiene ancora un rapporto diretto con il cambiamento imposto dalla didattica a distanza e riguarda l’autonomia nell’organizzazione del tempo di studio (“Ho potuto studiare poco alla volta gestendo il mio tempo e i miei impegni”), caratterizzato da una più marcata responsabilità nella gestione dell’impegno universitario (“Positiva ma non facile è la maggiore responsabilità nel gestire tutto ciò che riguarda la sfera scolastica”). Il quarto tema è relativo allo “spirito di condivisione tra pari” evidenziato dagli studenti e associabile, da un lato, alla costruzione di rapporti inter-personali di supporto per l’esperienza universitaria (“Sicuramente l’aver trovato un gruppo di ragazze con cui confrontarmi per tutto il necessario e per capire come muovermi”) e, dall’altro, all’appartenenza a reti amicali (“Abbiamo costituito un gruppo molto unito non solo di studio, nonostante tutto”). Il quinto tema riguarda gli stimoli offerti dagli insegnamenti universitari, sia in relazione ai contenuti dei corsi (“Studiare è sempre positivo e stimolante; è stato davvero bello realizzare video di storia pedagogia e bellissimo corso di inglese”), sia relativamente all’apertura conoscitiva promossa dalla frequenza universitaria (“Ho scoperto un mondo nuovo, con i corsi ho appreso molte informazioni che potranno servirmi anche nella vita al di fuori dell’università”). Il sesto tema è legato alla presenza degli studenti-tutor e, quindi, ad uno dei due oggetti della presente ricerca il cui approfondimento sarà fornito nei paragrafi successivi; rispetto a tale tema gli studenti affermano che “le indicazioni fornite dai tutor sono stati di grandissimo aiuto” e che “avere avuto i tutor ci ha guidato nelle difficoltà delle prime settimane dove non sembrava proprio di essere in un’università”. L’ultimo tema si riferisce alla disponibilità dei docenti (“i professori sono

molto disponibili anche a rispondere ai nostri dubbi”) e alla probabile ristrutturazione di uno stereotipo rispetto alla relazione tra studente e docente universitario (“non pensavo che i professori fossero così raggiungibili e sempre pronti a chiarimenti”).

I valori del differenziale semantico confermano la descrizione dell’esperienza di università a distanza emergente nella terza sezione e offrono alcuni elementi di approfondimento. I punteggi medi più elevati riguardano tre aggettivi che fanno riferimento al polo positivo del cambiamento e della trasformazione (“formativa” 8,05 su 10 e “costruttiva” 7,5 su 10) e a quello dell’interesse conoscitivo (“stimolante” 7,04 su 10). Gli intervistati affermano, inoltre, che l’esperienza universitaria a distanza è stata più “intensa” (6,95 su 10) che “agevole” (5,66 su 10) e “semplice” (5,08). Gli aggettivi che hanno ottenuto i punteggi medi inferiori riguardano il polo della socialità (“condivisa” 4,79 su 10 e “collettiva” 4,56 su 10).



Le due variabili relative al profilo degli studenti che presentano una maggiore differenziazione nei risultati fanno riferimento all’età e al possesso di una precedente laurea. Relativamente all’età e ai quattro profili individuati, si riscontrano punteggi medi costantemente inferiori per la fascia di età più bassa (16-20 anni, punteggio medio delle 8 coppie di aggettivi di 5,92 su 10) rispetto alle altre tre fasce (6,67 su 10 per gli studenti con 21-25 anni; 6,59 su 10 per gli studenti con 26-30 anni e 6,51 su 10 per gli studenti con più di 30 anni). In particolare, tale differenza è riscontrabile con maggiore evidenza nei punteggi attribuiti all’aggettivo “stimolante” (6,55 su 10 per gli studenti con 16-20 anni; 8,38 per gli studenti con 21-25 anni, 7,33 su 10 per gli studenti con 26-30 anni e 7,70 su



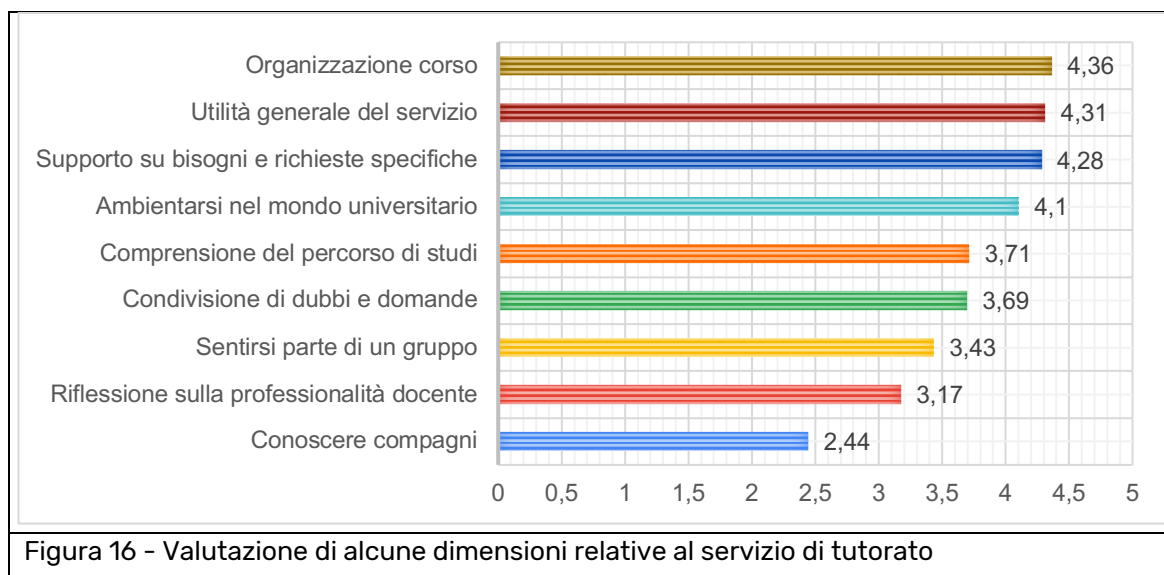
10 per gli studenti con più di 30 anni), "intensa" (6,30 su 10 per gli studenti con 16-20 anni; 7,75 per gli studenti con 21-25 anni, 7,94 su 10 per gli studenti con 26-30 anni e 7,67 su 10 per gli studenti con più di 30 anni), "costruttiva" (7,23 su 10 per gli studenti con 16-20 anni; 8,13 per gli studenti con 21-25 anni, 7,89 su 10 per gli studenti con 26-30 anni e 7,74 su 10 per gli studenti con più di 30 anni), mentre è lievemente meno marcata, ma non meno significativa, negli aggettivi del polo della socialità ("condivisa" 4,41 su 10 per gli studenti con 16-20 anni; 5,13 per gli studenti con 21-25 anni, 5,83 su 10 per gli studenti con 26-30 anni e 5 su 10 per gli studenti con più di 30 anni; "collettiva" 4,36 su 10 per gli studenti con 16-20 anni; 4,63 per gli studenti con 21-25 anni, 5,50 su 10 per gli studenti con 26-30 anni e 4,44 su 10 per gli studenti con più di 30 anni). La considerazione della variabile riguardante il possesso di una seconda laurea arricchisce ulteriormente i precedenti risultati consentendo di mettere a fuoco una tendenza analoga nell'attribuzione dei punteggi, in questo caso dipendente da un fattore differente, ma strettamente connesso all'età degli studenti. Gli intervistati in possesso di almeno una laurea attribuiscono, infatti, un punteggio medio alle 8 coppie di aggettivi del differenziale semantico di 6,54 su 10 contro 6,04 dei colleghi alla prima esperienza universitaria; gli aggettivi che presentano la variabilità maggiore sono quelli del polo della socialità ("collettiva" 4,82 su 10 per gli studenti con laurea e 4,45 per gli studenti senza laurea; "condivisa" 5,31 su 10 per gli studenti con laurea e 4,55 per gli studenti senza laurea), accanto a "intensa" (7,77 per gli studenti con laurea e 6,55 per gli studenti senza laurea), "agevole" (5,9 per gli studenti con laurea e 5,54 per gli studenti senza laurea) e "costruttiva" (7,79 per gli studenti con laurea e 7,36 per gli studenti senza laurea).

#### *4.3 La valutazione del servizio di tutorato da parte degli studenti*

I risultati della quinta sezione permettono di approfondire il punto di vista degli studenti del primo anno sul servizio di tutorato. Il 63,1% degli intervistati afferma di aver usufruito del servizio, con una netta prevalenza di studenti di età compresa tra 16 e 20 (67,1% del totale). Le risposte alla domanda aperta relativa alle motivazioni di utilizzo del servizio mostrano tre ragioni principali: la possibilità di ricevere consigli e informazioni sul corso di laurea; la necessità di comprendere il funzionamento del contesto universitario; la possibilità di porre domande a studenti con maggiore esperienza.

Accanto alle ragioni dell'utilizzo è utile indagare gli elementi del servizio maggiormente apprezzati dagli studenti. Come si può osservare dalla figura 16 il servizio è stato apprezzato in primo luogo per il supporto fornito relativamente agli aspetti organizzativi del corso (punteggio medio di 4,36 su 5), a bisogni individuali (4,28 su 5) e all'ambientamento in università (4,1 su 5). Valori inferiori sono attribuiti agli item

riguardanti gli elementi di socialità promossi dal servizio di tutorato (3,43 su 5 per l'item "sentirsi parte di un gruppo" e 2,44 su 5 per l'item relativo alla conoscenza di nuovi compagni).



Tra le 4 variabili relative al profilo degli intervistati le uniche due che presentano variazioni significative sono quelle relative all'età e al diploma di istruzione superiore. Per quanto riguarda l'età, i punteggi più elevati sono attribuiti dagli studenti con età inferiore (3,85 è punteggio medio degli 8 item attribuito dagli studenti con 18-20 anni; 3,57 per gli studenti con 21-25 anni; 3,71 per gli studenti con 26-30 anni e 3,62 per gli studenti con più di 30 anni) con alcuni item che presentano una variazione ancora maggiore (l'item "utilità generale del servizio" presenta un punteggio di 4,39 per gli studenti con 18-20 anni; 3,8 per gli studenti con 21-25 anni; 4,01 per gli studenti con 26-30 anni e 4,26 per gli studenti con più di 30 anni). Relativamente alla scuola secondaria di II grado di provenienza, i punteggi più elevati sono attribuiti dagli studenti con diploma professionale (4,6 su 5), seguiti dagli studenti con diploma di liceo delle scienze umane (4,35 su 5); distanziati gli studenti con diploma di liceo linguistico (3,65 su 5), liceo scientifico (3,57 su 5), liceo classico (3,47 su 5) e istituto professionale (3,41 su 5).

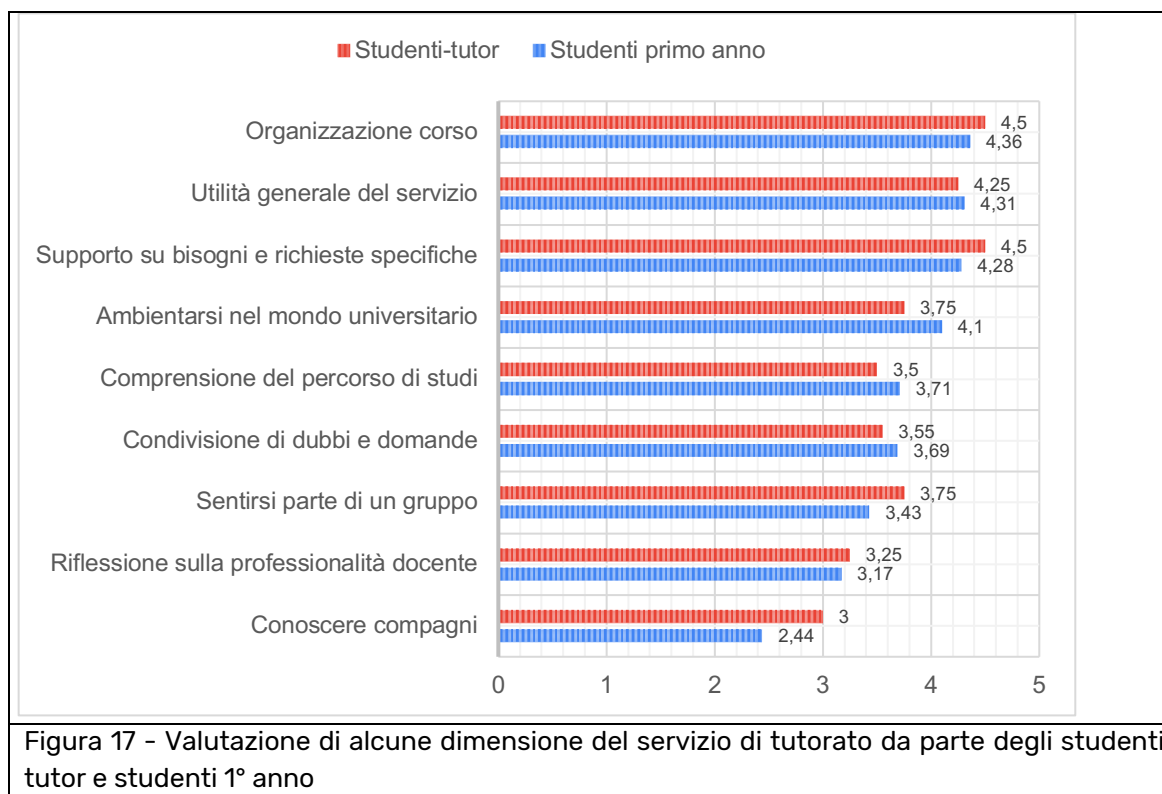
Le due domande aperte riguardanti i punti di forza e i punti di debolezza del servizio permettono di dettagliare con maggiore approfondimento gli elementi finora rilevati. Le risposte alla domanda sui punti di forza sono disposte attorno a tre temi principali: la chiarezza e completezza di informazioni fornite dai tutor ("hanno sempre fornito suggerimenti utili e informazioni molto importanti in modo a noi comprensibili"), accostata anche al fatto di essere, i tutor, studenti del medesimo corso di laurea ("Hanno dato sempre informazioni che conoscevano anche perché ci sono passati anche loro"); la

disponibilità all'ascolto e a rispondere a richieste assai diversificate ("Sono sempre stati disponibili a rispondere e anche a fare incontri per chiarire direttamente i nostri dubbi"), soprattutto in considerazione della situazione di università a distanza ("all'inizio ero molto spaesata e, non avendo la possibilità di andare in università direttamente, sapere che ci sono tutor disponibili è molto confortante"; "supporto e sostegno alle nuove matricole, soprattutto vista la condizione alienante che ci impone di vivere la pandemia"); la condizione di essere studenti del medesimo corso di laurea come fattore facilitante nell'assumere un ruolo di guida degli studenti al primo anno, sia per la maggiore facilità nell'entrare in relazione ("il fatto che hanno già passato quello che sto affrontando e il fatto che non essendo professori, c'è un minor timore e vergogna di chiedere anche informazioni banali"), sia per la possibilità di sentirsi più facilmente compresi ("è stato utile chiedere consigli e pareri a uno studente universitario con esperienza e che, in quanto studente, capisce perfettamente la sensazione di spaesamento provata nei primi mesi di università"). Per quanto riguarda i punti di debolezza, accanto all'assenza stessa di elementi di criticità del servizio di tutorato (elemento maggiormente ricorrente nelle risposte degli studenti), sono riscontrabili due temi principali: l'impossibilità di conoscersi direttamente con i tutor e con gli altri studenti ("non conoscersi direttamente; il non potersi vedere e confrontare di persona; la difficoltà di avere un rapporto non diretto"), la scelta degli orari e delle date (sottolineato in particolare dagli studenti lavoratori). Le risposte alla domanda aperta riguardante i suggerimenti per il miglioramento del servizio si dispongono su due temi principali: l'aumento dei contatti tra tutor e studenti, sia attraverso l'ampliamento degli incontri di confronto a distanza, sia mediante il potenziamento di canali comunicativi più immediati (creazioni di gruppi WhatsApp); la creazione di relazioni più personalizzate tra tutor e studenti.

#### *4.4 La valutazione del servizio di tutorato da parte degli studenti tutor*

I risultati del questionario rivolto ai cinque studenti tutor sono di particolare utilità per operare un confronto con la valutazione del servizio fornita dagli studenti beneficiari. In particolare, la prima sezione di tale questionario è costruita specularmente alla quinta sezione del questionario rivolto agli studenti del primo anno, con la medesima batteria di 9 item Likert e due domande aperte sui punti di forza e sui punti di debolezza del servizio. Relativamente ai 9 item è interessante osservare la presenza di minime differenze nei punteggi attribuiti dagli studenti tutor rispetto ai punteggi degli studenti del 1° anno. Come si evince dalla figura 17, gli item che presentano punteggi con maggiore distacco sono quelli relativi all'area della socialità, con i tutor che attribuiscono il punteggio di 3 su 5 (contro 2,44 su 5 degli studenti del 1° anno) all'item relativo alla conoscenza di nuovi

compagni e 3,75 su 5 all'item riguardanti la percezione di sentirsi parte di un gruppo (contro 3,43 su 5 attribuito dagli studenti del 1° anno).



Le risposte alla domanda sui punti di forza insistono con particolare intensità proprio sugli elementi di socialità appena accennati. In 4 delle 5 risposte gli studenti-tutor sottolineano la positività del confronto generato con gli studenti, con particolare riferimento alle occasioni di incontro di gruppo progettate a partire dal secondo mese del servizio. Un secondo tema emergente è la collaborazione messa in atto tra tutor e la possibilità di lavorare costantemente in gruppo. Al contrario, relativamente ai punti di debolezza, gli studenti-tutor rilevano due temi principali: in primo luogo, le criticità legate alla costruzione di una relazione formativa a distanza ("Il non potersi incontrare di persona agli incontri di gruppo e, di conseguenza, non farci conoscere di persona a inizio anno accademico") e, in secondo luogo, la mancanza di una progettazione iniziale maggiormente condivisa e in grado di comprendere meglio le richieste degli studenti ("Avremmo dovuto iniziare prima a sentirci sia tra tutor che con i referenti in modo da non ritrovarci il primo mese con troppe cose da fare, non sempre conciliabili con gli impegni di tutti, senza capire che spesso gli studenti chiedevano cose molto simili").

#### 4.5 *L'impatto professionale dell'esperienza di tutor delle matricole*

Le quattro domande aperte della seconda sezione del questionario consentono di mettere a fuoco, ancorché in maniera esplorativa, alcuni elementi relativi all'impatto dell'esperienza di tutorato nella crescita professionale degli studenti-tutor; le domande di tale sezione riguardano le difficoltà riscontrate nella pratica di tutorato, le strategie messe in atto per affrontare tali difficoltà; gli apprendimenti elaborati grazie a tale esperienza lavorativa; l'impatto più generale sulla professionalità insegnante degli studenti-tutor.

Relativamente alle difficoltà riscontrate nel lavoro di tutorato emerge con maggiore rilevanza il tema del posizionamento professionale e istituzionale del tutor, descritto come una figura a metà strada tra quella di studente e quella di referente universitario ("Il dover rispondere a studenti che si lamentano di qualcosa che in università in effetti non funziona in modo ottimale, ma non poterlo dire apertamente e dover capire che risposta dare per aiutare comunque gli studenti"); una figura che necessita di un'elevata comprensione del contesto accademico per poter comprendere meglio il proprio ruolo e, di conseguenza, il modo di esercitarlo con gli studenti beneficiari del servizio ("Inizialmente non conoscevo bene le caratteristiche degli altri servizi di orientamento a cui eventualmente rimandare gli studenti e mi sono accorta che avevo pensato al tutor come ad uno studente con esperienza e non come ad una persona inserita in un sistema di lavoro che conosce bene e che fa da tramite con gli studenti"). Un secondo tema che ricorre nelle risposte sulle difficoltà è quello del confronto collegiale: i tutor sottolineano a questo proposito le difficoltà di organizzare collaborativamente il lavoro, soprattutto nelle fasi più intense ("inoltre il lavoro è stato parecchio nei primi giorni e abbiamo avuto difficoltà ad organizzarci tra tutor, soprattutto tra cui lavorava e chi no, e questo ha fatto emergere come sia difficile iniziare a collaborare da zero lavorativamente"). Accanto a tale elemento di carattere organizzativo i tutor mettono in evidenza la centralità delle dinamiche relazionali tra colleghi e la necessità di una loro comprensione profonda e gestione consapevole ("Il lavoro di gruppo tra tutor è a mio parere un punto di forza, ma ci sono state (e ogni tanto si ripresentano) alcune difficoltà relazionali che penso siano normali in un gruppo di lavoro e che non sono facili da gestire; credo che anche in questo caso se avessimo potuto vederci di persona e incontrarci a lezione sarebbe stato diverso e avrebbe aiutato a venirne fuori meglio").

Le risposte alla domanda sulle strategie messe in atto per superare le difficoltà riscontrate consentono di rafforzare la centralità della dimensione collegiale come risorsa nella pratica professionale dei tutor. Tale dimensione è, infatti, sottolineata sia nei termini di una risorsa che permette al gruppo di lavoro di riflettere sulle dinamiche relazionali

interne per poterle comprendere meglio (“Rispetto alle difficoltà relazionali nel gruppo tutor abbiamo creato momenti di confronto, discussione e autovalutazione sul nostro operato e sulle nostre relazioni. Credo che questi momenti siano stati fondamentali per costruire un clima sereno e professionale. Mi sono accorta che il mio ruolo durante le discussioni è spesso quello di 'mediatrice' e credo che anche grazie al mio contributo si siano riusciti ad attutire alcuni dissidi dati dalle forti personalità presenti nel gruppo”), sia come spazio che favorisce una riflessione sulla propria professionalità e sui confini d’azione di questa esperienza lavorativa (“Abbiamo imparato i servizi di orientamento presenti in Ateneo e poi a lavorare insieme come nuovo gruppo (aggiungerei: numerosi!) Ci siamo ridimensionati; lo dico in positivo, capendo fino a dove potevamo rispondere e dove non era un ambito di nostra competenza, ma anche le cose da fare si sono ridimensionate... È stato tutto più facile poi, dopo le prime settimane, grazie al confronto e agli scontri pure tra di noi”).

Gli apprendimenti percepiti dagli studenti-tutor si dispongono attorno a due temi principali: da un lato, le capacità maturate nella gestione delle relazioni all’interno del gruppo di lavoro (“l’importanza del lavoro in team e l’importanza di comprendere gli elementi di difficoltà all’interno del team per poter lavorare bene assieme”) e, più in generale, la capacità riguardante il bilanciamento del valore del gruppo e delle risorse individuali nel lavoro collegiale (“Ho potuto sperimentare nuovamente e consapevolmente il valore del gruppo, quindi il supporto, la condivisione e tutta la ricchezza che si trova al suo interno. Ho però sperimentato anche "l'aiutami a fare da solo" che reputo sia l'obiettivo di noi insegnanti con i bambini"); dall’altro lato, gli studenti evidenziano una maggiore consapevolezza del contesto istituzionale universitario e del loro posizionamento all’interno di esso, in particolare attraverso la messa in rilievo della capacità di mettere in connessione il ruolo del tutor matricole all’interno del sistema di funzionamento del corso di laurea (“Sono più consapevole del nostro ruolo e della sua importanza all’interno del rapporto tra studenti e corso di laurea, ma ho scoperto anche molti servizi "altri" che ritengo utili non solo per le matricole, ma per tutti gli studenti; ho imparato a relazionarmi con i docenti, con nuove persone e in modo diverso”).

La domanda riguardante l’impatto professionale dell’esperienza di tutorato permette di individuare delle connessioni tra gli apprendimenti percepiti dagli studenti-tutor e la loro iniziale/eventuale influenza esercitata sull’identità professionale di insegnanti in formazione. Nelle risposte fornite dai 5 studenti-tutor emerge un continuo parallelismo tra le competenze professionali del tutor e le competenze dell’insegnante, al punto da definire l’esperienza di tutorato nei termini di un “secondo tirocinio” (“Direi che l’esperienza di tutoraggio e la mia professionalità di insegnante siano strettamente legate. Più volte mi sono ritrovata a mettere in atto strategie apprese nel corso di studi o

a leggere le vicende che capitavano con gli studenti con lenti da insegnante. Credo che questa esperienza si possa ritenere un 'secondo tirocinio' e tale confronto può essere fatto su differenti aspetti"). Sono tre gli ambiti principali su cui gli studenti-tutor strutturano tale parallelismo: il primo riguarda nuovamente la dimensione collegiale e le capacità elaborate nella gestione relazionale e professionale tra pari ("Il confronto tra tutor, con le sue positività e negatività, può essere paragonato al confronto tra insegnanti"), anche grazie ad una migliore messa a fuoco delle proprie peculiarità caratteriali ("credo che questo lavoro mi serva anche in funzione del rapporto con i colleghi, sto imparando a relazionarmi senza supponenza, ma con umiltà"); il secondo ambito fa riferimento allo sviluppo di capacità, certamente iniziali, di accompagnamento professionale di pari limitatamente alla lettura dei bisogni formativi e alla costruzione di una relazione formativa, elementi cruciali della professionalità del docente tutor ("Sicuramente mi sta insegnando ad intercettare i bisogni degli studenti, a non perderli, a invogliarli a partecipare e a "buttarsi" in quello che si fa, ma anche ad affidarsi. Sto imparando ad essere una guida per i miei pari"). Infine, il terzo ambito si riferisce ad una più consapevole capacità di analisi della propria professionalità in qualità di docente in rapporto a quella di altri pari ("Enorme, mi ha dato ancora più sicurezza, mi ha reso ancora più consapevole dei miei punti di forza come insegnante e mi ha aiutato a vedere negli altri i loro ed accettare che non abbiamo tutti le stesse priorità, capacità e gli stessi tempi").

## 5. Discussione dei risultati

I risultati della presente ricerca consentono, in primo luogo, di fornire una caratterizzazione emergente dell'esperienza universitaria a distanza da parte degli studenti del primo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Gli studenti affermano che è stato un semestre che, nonostante i limiti imposti dalla fruizione a distanza, ha permesso loro di cogliere pienamente gli stimoli conoscitivi offerti dagli insegnamenti frequentati e, pertanto, di portarli a descrivere tale esperienza in termini "costruttivi" e "formativi". A questo proposito è stata sottolineata in maniera particolarmente rilevante, e in forma trasversale ai diversi profili di studenti considerati, l'utilità delle video-registrazioni, sia per il fatto di garantire una maggiore autonomia organizzativa del tempo studio, sia per il fatto di poter approfondire con maggiore qualità i contenuti di apprendimento. Al contrario, gli elementi di maggiore criticità rilevati dagli studenti del primo anno riguardano, anzitutto, la sfera della socialità e la percezione della propria identità di studente universitario, sia per le difficoltà, descritte soprattutto nelle domande aperte, riguardanti la dipendenza esclusiva dai media digitali nel costruire la

propria rete di relazioni<sup>40</sup>, sia per l'impossibilità di conoscere l'ambiente universitario e di comprensione del cambiamento di contesto formativo (soprattutto per gli studenti neo-diplomati<sup>41</sup>). In continuità con gli elementi appena accennati riguardanti la "socialità debole" emerge un'area di criticità, poco rilevante in termini di numerosità delle occorrenze, relativa alle modalità di studio e di preparazione delle sessioni d'esame e alla contemporanea difficoltà nel farsi carico di eventuali insuccessi.

I risultati riguardanti l'influenza delle variabili relative al profilo degli studenti presentano alcuni interessanti elementi di riflessione. Limitatamente alla condizione occupazionale, si è riscontrata una differenza assai marcata tra studenti lavoratori e non lavoratori nella frequenza di partecipazione alle lezioni sincrone (il 93% degli studenti in condizione non lavorativa hanno sempre o almeno 50% delle volte presenziato alle lezioni sincrone, contro il 37,7% degli studenti in condizione lavorativa), ma non nelle modalità di frequenza nella visione delle video-registrazioni, pressoché identica nelle due tipologie di studenti (il 77% non lavoratori e il 78,7% lavoratori afferma di guardarle con regolarità tutte le settimane). Diverse sono, invece, le ragioni alla base della scelta di guardare le video-registrazioni: gli studenti lavoratori riportano una motivazione maggiormente legata all'esigenza di utilizzare le video-lezioni come materiale di studio per l'esame, mentre gli studenti non in condizione lavorativa affermano principalmente di guardarle per rimanere aggiornati sui contenuti dei corsi o per approfondire singoli temi o concetti. Tale differenza relativa alle motivazioni è ulteriormente sostanziata nelle modalità di organizzazione del tempo e della frequenza delle lezioni dal momento che l'86,9% degli studenti non lavoratori afferma di frequentare contemporaneamente tutti e tre i corsi previsti nel primo semestre, contro il 39,3% degli studenti lavoratori (il 52,5% dei quali dichiara di seguire solamente due corsi e di voler seguire in un momento su il terzo attraverso le video-registrazioni). Anche l'età e il possesso di una precedente laurea mostrano una significativa influenza nella qualità dell'esperienza universitaria a distanza, con gli studenti con età inferiore (18-20 anni, appena diplomati) e che non possiedono una precedente laurea che riportano una valutazione meno positiva, soprattutto in relazione agli aspetti formativi e di stimolo caratterizzanti l'esperienza universitaria. Infine, la variabile relativa alla tipologia di diploma di istruzione superiore pare influenzare prevalentemente la capacità di ambientamento nel contesto universitario. Tuttavia, come sottolineato nel paragrafo 3 e anche in ragione della composizione del campione della presente ricerca, sarebbe opportuno integrare tali dati con un ulteriore approfondimento in modo da comprendere più dettagliatamente il ruolo della provenienza scolastica nell'influenzare l'orientamento universitario, la capacità di ambientamento nel nuovo contesto formativo e le credenze degli studenti rispetto al corso di laurea.



Relativamente alla valutazione del servizio di tutorato i risultati mostrano una sostanziale uniformità nei giudizi attribuiti dagli studenti del primo anno e negli studenti-tutor rispetto all'efficacia delle diverse aree di intervento del progetto. Il servizio in termini generali è valutato assai positivamente, con un apprezzamento piuttosto elevato per le funzioni informative e di supporto organizzativo e per il sostegno individualizzato su specifiche richieste degli studenti. Gli elementi di maggiore divergenza nella valutazione degli studenti e degli studenti-tutor riguardano, al contrario, l'area della socialità, descritta in termini maggiormente positivi dai tutor anche per il lavoro di progettazione svolto proprio in direzione della facilitazione di momenti di incontro e socializzazione per gli studenti del primo anno. È a questa area di socialità, solo parzialmente apprezzata dagli studenti matricole rispetto, invece, alle funzioni informativo-organizzative del servizio, e di cui, tuttavia, è stata fortemente sottolineata la mancanza nell'esperienza universitaria globale, che occorre rivolgere una riflessione articolata in fase di riprogettazione del servizio, anche per la coerenza di tali risultati con quanto si va definendo del descrivere il profilo della cosiddetta generazione Covid<sup>42</sup>.

L'impatto formativo di progetto di tutorato negli studenti-tutor è messo in relazione primariamente allo sviluppo di capacità relazionali, all'iniziale elaborazione di capacità di lettura di bisogni formativi dei pari e ad una maggiore consapevolezza rivolta alla dimensione collegiale della pratica lavorativa degli insegnanti. Questi tre aspetti sono particolarmente rilevanti non solo perché coerenti con gli studi che indagano l'evoluzione delle competenze professionali degli insegnanti tutor<sup>43</sup>, ma perché permettono di ampliare la riflessione sull'impatto delle esperienze di *peer tutoring* nella formazione iniziale degli insegnanti, non solo all'interno di progetti specifici come quello che si esamina in questa sede, ma anche in riferimento alle altre aree del dispositivo formativo di Scienze della Formazione Primaria, in particolare quella relativa al tirocinio indiretto<sup>44</sup>. Sono, infatti, gli stessi studenti-tutor ad associare l'esperienza di tutoraggio a quella del tirocinio e ad individuarne delle possibili contaminazioni ("Credo che questa esperienza si possa ritenere un 'secondo tirocinio' e tale confronto può essere fatto su differenti aspetti"), che meriterebbero certamente una più accurata analisi per comprenderne meglio le eventuali potenzialità formative per un numero più esteso di studenti (mettere riferimenti).

## 6. Conclusioni

La descrizione elaborata da studenti e studenti-tutor dell'esperienza di frequenza universitaria a distanza e la valutazione fornita del "Progetto Tutorato Matricole"

consentono di delineare alcune considerazioni iniziali circa l'influenza di tale inedita modalità di "fare l'università" e di "essere uno studente universitario" al tempo della pandemia Covid-19. In continuità con quanto rilevato in altri recenti contributi, la difficoltà nel costruire relazioni con i compagni<sup>45</sup>, l'impossibilità di percepirsi pienamente come studenti appartenenti a contesto universitario<sup>46</sup> e di beneficiare delle potenzialità formative racchiuse nell'esperienza di stare in un luogo fisico progettato per l'apprendimento<sup>47</sup>, non possono essere compensate unicamente dall'introduzione di nuove forme - certamente efficaci per l'apprendimento e da esaminare più diffusamente per immaginarne un trasferimento nella didattica post-pandemica - di "fruizione continua" delle lezioni (grazie alle video-registrazioni a disposizione degli studenti). Il ruolo di tali materiali di supporto alla frequenza è valutato in termini assai positivi dagli studenti, anche in virtù della capacità di ampliamento dello spazio di autonomia nell'organizzazione dei tempi e delle modalità di studio; ed è valutato positivamente soprattutto da quegli studenti (studenti lavoratori) che più spesso faticano a trovare un equilibrio - o dei veri e propri spazi di autonomia - nel conciliare il tempo dello studio con i vincoli della condizione lavorativa. Tuttavia, i risultati della presente ricerca mostrano che sono gli studenti meno esperti - perché appena diplomati, per mancanza di esperienze lavorative o perché alla prima esperienza universitaria - a descrivere con toni maggiormente negativi la fruizione universitaria a distanza e a subirne gli effetti meno costruttivi<sup>48</sup>. A questo proposito è opportuno evidenziare che il periodo relativo alla sessione degli esami è stato vissuto come un passaggio cruciale per sentirsi inseriti proficuamente e a pieno titolo nel percorso universitario. Ed è in questa occasione che sono emersi in maniera maggiormente evidente gli effetti della frequenza a distanza e della mancata socializzazione con i pari che ha portato gli studenti, da quanto hanno affermato, a studiare prevalentemente in maniera solitaria e con rare occasioni di confronto. Sono, in particolare, gli studenti immatricolati immediatamente dopo il diploma superiore a esprimere le maggiori difficoltà nel percepirsi pienamente capaci di affrontare le tappe principali del primo anno di corso, ma, al contempo, sono questi gli studenti a cui i tutor attribuiscono le maggiori resistenze nel lasciarsi coinvolgere negli incontri informali a distanza. Si rende necessario, allora, un ripensamento delle modalità con cui il dispositivo formativo è in grado di creare occasioni di incontro informale tra gli studenti, senza necessariamente la presenza diretta degli studenti tutor che, al contrario, sono chiamati piuttosto a facilitare tali interazioni indipendenti da loro. È alla ri-progettazione di questi spazi di socialità che sono stati dedicati gli incontri di coordinamento con gli studenti-tutor in seguito all'analisi condivisa dei risultati, con il proposito di favorire la costruzione, nel secondo semestre del corrente anno accademico, di modalità di interazione più diretta tra gli studenti matricole.

Per fare un bilancio più accurato circa l'impatto di tali effetti, anche in termini di successo formativo e di qualità dell'apprendimento, occorrerà attendere il termine dell'anno accademico e l'esito di ricerche condotte su campioni più significativi e con un maggior controllo di alcune variabili solamente esplorate in questa sede. Al momento è possibile unicamente limitarsi a tracciare queste linee di tendenza per individuare possibili elementi di efficacia e, ancor prima, per elaborare strategie che consentano agli studenti che accedono all'università in condizione di maggiore fragilità di poter esercitare pienamente il proprio diritto allo studio e di compensare le diseguaglianze di apprendimento in entrata che troppo spesso inficiano il successivo percorso di istruzione.

In continuità con quanto appena affermato, i risultati della presente ricerca permettono di costruire un ragionamento sulle strategie formative per supportare la qualità dell'esperienza universitaria degli studenti neo-immatricolati, all'interno della cornice del "Progetto Tutorato Matricole" ma altresì, e in forma più in generale, nel prosieguo del loro percorso di studi. Tali strategie è bene che prendano avvio delle criticità raccolte in queste pagine ovvero dalla necessità di costruire anche nel prossimo anno accademico quello spazio di socialità - e di apprendimento collettivo - precluso alle matricole dell'anno accademico corrente, già penalizzate dall'aver concluso il loro percorso superiore in una condizione scolastica di didattica a distanza. Per tali ragioni, i dati raccolti in questa sede impongono una riflessione sull'importanza di mantenere figure di peer-tutoring anche negli anni successivi a quello di prima immatricolazione, costruendo un dispositivo formativo maggiormente capace di rispondere con efficacia ai bisogni che sono già stati evidenziati e a quelli che si stanno delineando in questi mesi.

FRANCO PASSALACQUA, FRANCA ZUCCOLI  
*University of Milan Bicocca*

<sup>1</sup> L. Fabbris (ed.), *I servizi a supporto degli studenti universitari*, Cluep, Padova 2009; I. Loiodice, D. Dato, *I servizi di orientamento universitario (in entrata, in itinere, in uscita) per il successo formativo, l'inclusione sociale e l'occupabilità*, in G. Domenici, L. Giovannini, I. Loiodice, P. Lucisano, A. Portera (eds.), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale, strategie innovative. Volume secondo: strategie orientative e transizione università-lavoro*, Armando Editore, Roma 2017, pp. 76-117.

<sup>2</sup> N. Falchikov, *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*, Routledge, London 2001; J. W. Colvin, M. Ashman, *Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. Mentoring & Tutoring: Partnership, «Learning»*, XVIII, 2 (2010), pp. 121-134, DOI: <https://doi.org/10.1080/13611261003678879>

<sup>3</sup> I. Loiodice (ed.), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*, Progedit, Bari 2009; L. Da Re, R. Clerici, P. R. Á Pérez, *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», IX, 3 (2017). DOI: <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-3-7>; V. Biasi, N. Patrizi, C. De Vincenzo, M. Mosca, *I colloqui di orientamento per facilitare il successo accademico: una indagine sperimentale*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», I, 15 (2017), pp. 215-228, DOI: <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-015-bias>.

- <sup>4</sup> E. M. Aucejo, J. French, M. P. U. Araya, B. Zafar, *The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey*, «Journal of public economics», 191 (2020), pp. 104–271. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271>; C. Ruiz-Zaldibar, L. García-Garcés, Á. Vicario-Merino, N. Mayoral-Gonzalo, M. Lluesma-Vidal, M. Ruiz-López, D. Pérez-Manchón, *University Student's Lifestyle Changes During COVID-19 Lockdown: A Spanish Cross-Sectional Survey*, 2021, DOI: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-195049/v1>.
- <sup>5</sup> F. Zuccoli, *Il tutoraggio matricole come percorso di orientamento tra pari nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria*, «Lifelong Lifewide Learning», XVI, 35 (2020), pp. 187–195, DOI: <https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.519>.
- <sup>6</sup> F. D. Fernández, J. L. Arco, S. López, V. A. Heilborn, *Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales*, «Revista Latinoamericana de Psicología», XLIII, 1 (2011), pp. 59–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v43i1.628>; J. W. Colvin, *Peer mentoring and tutoring in higher education in Exploring learning & teaching in higher education*, Springer, Berlin 2015, pp. 207–229, DOI: <https://doi.org/10.1080/10790195.2015.1075446>; S. Claris, *Peer tutoring tra studenti di Scienze della Formazione Primaria: i nuovi Virgilio*, «Formazione, lavoro, persona», XXV, (2019), pp. 136–148.
- <sup>7</sup> D. Watson et al., *The engaged university: International perspectives on civic engagement*, Taylor & Francis, 2011.
- <sup>8</sup> R. Barnett, *Culture and the university: An ecological approach in Contemporary Philosophical Proposals for the University*, Palgrave Macmillan, Cham 2018, pp. 125–144.
- <sup>9</sup> L. Benson, I. Harkavy, *Higher education's third revolution: The emergence of the democratic cosmopolitan civic university*, *Cityscape*, «A Journal of Policy Development and Research», V, 1 (2000), pp. 47–57.
- <sup>10</sup> M. Fielding, *Gli studenti: agenti radicali di cambiamento in V. Grion, A. Cook-Sather (eds.), Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, 2013, pp. 62–82; C. Gemma, V. Grion, *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, Cafagna Editore Barletta 2015.
- <sup>11</sup> J. McLeod, *Student voice and the politics of listening in higher education*, «Critical studies in Education», XLII, 2 (2011), pp. 179–189, DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2011.572830>; J. Canning, *Conceptualising student voice in UK higher education: four theoretical lenses*, «Teaching in Higher Education», XXII, 5 (2017), pp. 519–531, DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273207>.
- <sup>12</sup> J. Seale, S. Gibson, J. Haynes, A. Potter, *Power and resistance: Reflections on the rhetoric and reality of using participatory methods to promote student voice and engagement in higher education*, «Journal of further and Higher Education», XXXIX, 4 (2015), pp. 534–552, DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.938264>
- <sup>13</sup> (Bryson, 2014)
- <sup>14</sup> H. Walkington, *Students as researchers: Supporting undergraduate research in the disciplines in higher education*, The Higher Education Academy, York 2015; S. Timmis, J. Williams, *Students as co-researchers: a collaborative, community-based approach to the research and practice of technology enhanced learning in E. Dunne, D. Owen (eds.) The student engagement handbook*, Emerald, Bingley 2013, pp. 509–528.
- <sup>15</sup> S. Groundwater-Smith, N. Mockler, *From data source to co-researchers? Tracing the shift from 'student voice' to student-teacher partnerships*, «Educational Action Research. Educational Action Research», XXIV, 2 (2016), pp. 159–176; DOI: <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1053507>.
- <sup>16</sup> Z. Mseleku, *A Literature Review of E-Learning and E-Teaching in the Era of Covid-19 Pandemic*, SAGE, 57 (52), 2020.
- <sup>17</sup> V. J. García-Morales, A. Garrido-Moreno, R. Martín-Rojas, *The Transformation of Higher Education After the COVID Disruption: Emerging Challengea in an Online Learning Scenario*, «Frontiers in Psychology», 12 (2021), DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059>; F. J. García-Peñalvo, *Avoiding the Dark Side of Digital Transformation*, «Teaching. An Institutional Reference Framework for eLearning in Higher Education. Sustainability», XIII, 4 (2021), DOI: <https://doi.org/10.3390/su13042023>.
- <sup>18</sup> S. Ramlo, *COVID-19 Response: Student Views about Emergency Remote Instruction*, «College Teaching», 2021, pp. 1–9; DOI: <https://doi.org/10.1080/87567555.2021.1887071>
- <sup>19</sup> E. M. Aucejo et al., cit.; C. Prokes, J. Housel, *Community College Student Perceptions of Remote Learning Shifts Due to COVID-19*, «TechTrends», 2021, pp. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00587-8>.
- <sup>20</sup> M. Pownall, R. Harris, P. Blundell-Birtill, *Supporting students during the transition to university in COVID-19: 5 key considerations and recommendations*, 2021, DOI: <https://doi.org/10.31234/osf.io/4fykt>; K. Sarah, S. Oceane, F. Emily, F. Carole, *Learning from lockdown-Assessing the positive and negative experiences, and coping strategies of researchers during the COVID-19 pandemic*, «Applied Animal Behaviour Science», 2021, pp. 105–269, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.applanim.2021.105269>
- <sup>21</sup> O. Scandella, *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, La Nuova Italia, Firenze 2015; K. Topping, *Tutoring insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento 1997.
- <sup>22</sup> J. Jabbari, D. Ferris, T. Frank, M. Grinstein-Weiss, *COVID-19 Educational Inequities: Shining a Light on Disparities in a Graduate School of Social Work*, «Social Policy Institute Research», 40 (2020), DOI: <https://doi.org/10.7936/5xzq-7m23>.
- <sup>23</sup> V. Biasi et al., cit.
- <sup>24</sup> L. Occhini, *Orientamento universitario in entrata: misurare l'efficacia*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», 18 (2018), pp. 75–98; DOI: <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-occh>.
- <sup>25</sup> B. Higgins B., *Relationship between Retention and Peer Tutoring for At-risk Students*, «Journal of Nursing Education», XLIII, 7 (2014), pp. 319–321, DOI: <https://doi.org/10.3928/01484834-20040701-01>; D. A. Lake, *Peer Tutoring Improves Student Performance in an Advanced Physiology Course*, «Advances in Physiology Education», 1 (1999); DOI: <https://doi.org/10.1152/advances.1999.276.6.S86>

- <sup>26</sup> J. P. Lassegard, *The effects of peer tutoring between domestic and international students: the tutor system at Japanese universities*, «Higher Education Research & Development», XXVII, 4 (2008), pp. 357-369, DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360802406825>; J. L. Arco, F. D. Fernández, *Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario*, «Revista de Psicodidáctica», XVI, 1 (2011), pp. 162-180.
- <sup>27</sup> V. G. Munley, E. Garvey, M. J. McConnell, *The Effectiveness of Peer Tutoring on Student Achievement at the University Level*, «American Economic Review», 2 (2010), pp. 277-282, DOI: <https://doi.org/10.1257/aer.100.2.277>; M. Colver, T. Fry, *Evidence to Support Peer Tutoring Programs at the Undergraduate Level*, «Journal of College Reading and Learning», XLVI, 1 (2016), pp. 16-41.
- <sup>28</sup> K. Topping, *Trends in Peer Learning*, «Educational Psychology», XXV, 6 (2005), pp. 631-645, DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- <sup>29</sup> I. Loiodice (ed.), cit.; G. Domenici, L. Giovannini, I. Loiodice, P. Lucisano, A. Portera (eds.), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale, strategie innovative*. Vol. II: strategie orientative e transizione università-lavoro, Armando, Roma 2017.
- <sup>30</sup> C. Biasin, *Tutoring accademico: limiti e possibilità del tutorato all'Università*, «Formazione, lavoro, persona», XXV, (2019), pp. 149-157.
- <sup>31</sup> C. Di Girolamo, *Il ruolo del tutor nella SSIS*, «Reti Medievali Rivista», III, 2 (2002); C. La Rocca, M. Margottini, *Teoria e pratica nella formazione dei docenti: il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT*, «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», XV, 3 (2017), pp. 57-70.
- <sup>32</sup> L. Da Re, *"Tutor junior" e qualità della didattica. L'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova*, «Italian journal of educational research», 9 (2012), pp. 120-133.
- <sup>33</sup> C. Maltinti, *L'identità professionale del supervisore di tirocinio* in A. Mariani (ed.), *Orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, 2014, pp. 289-298.
- <sup>34</sup> P. Magnoler, *Accompagnare, orientare e monitorare. Il Tutor dei tirocinanti*, in R. Biagioli (ed.), *Tutor and Mentoring in Education*, Edizioni ETS, 2015, pp. 195-209.
- <sup>35</sup> P. Magnoler, *Il tutor. Funzioni, attività, competenza*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- <sup>36</sup> L. Lumbelli, *La ricerca esplorativa in pedagogia*, «Ricerche pedagogiche», 1980, pp. 56-61.
- <sup>37</sup> C. Bezzi, *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Milano 2010.
- <sup>38</sup> E. Guba, Y. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Sage, Newbury Park (CA) 1989; A. Bondioli, D. Savio, *Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido*, «Giornale italiano della ricerca educativa», 13 (2014), pp. 59-68.
- <sup>39</sup> C. Gemma, V. Grion, *Student Voice*, cit; C. Robinson, C. Taylor, *Theorizing student voice: Values and perspectives. Improving schools*, X, 1 (2007), pp. 5-17, DOI: <https://doi.org/10.1177/1365480207073702>
- <sup>40</sup> M. Pownall et al., cit.
- <sup>41</sup> E. M. Aucejo et al., cit.
- <sup>42</sup> F. T. Carusi, M. Di Paolantonio, N. Hodgson, S. Ramaekers, *Doing academia in "COVID-19 Times"*, «Antistasis», X, 3 (2020).
- <sup>43</sup> P. Magnoler, *Il tutor*, cit.
- <sup>44</sup> E. Felisatti, A. Serbati, P. Tonegato, M. Calogero, G. Ferraro, R. Focchiatti, E. Polato, *Peer-review per il tirocinio: un'esperienza con studenti di scienze della formazione primaria verso un modello integrato*, «Excellence and innovation in learning and teaching», 2019, pp. 92-102, DOI: <https://doi.org/10.3280/EXI2019-001006>
- <sup>45</sup> J. Housel - C. Prokes, cit.
- <sup>46</sup> C. Ruiz-Zaldibar et al., cit.
- <sup>47</sup> S. Ramlo, cit.
- <sup>48</sup> F. Luppi, A. Rosina, *Le scelte sospese della generazione della doppia crisi*, in G. Aresi (ed.), *Giovani ai tempi del coronavirus. Quaderni Rapporto Giovani*, Vita e Pensiero Public University, 2020, pp. 9-24.