

Competenze strategiche e didattica universitaria: un percorso di autoregolazione e valutazione dell'apprendimento nello studio e nel lavoro

Strategic competencies and university teaching: A path to self-regulation and assessment of learning in study and work

Claudio Pignalberi*

Riassunto

Il contributo propone una lettura della didattica universitaria come ambiente di apprendimento che facilita lo sviluppo e la coltivazione delle competenze strategiche, con particolare attenzione alle *competenze autoregolative*. Nella prima parte, il contributo fornisce alcune riflessioni sul tema della valutazione per poi illustrare gli approcci/strumenti efficaci per la gestione del processo didattico. La seconda parte illustra, invece, i risultati di un laboratorio di autovalutazione delle competenze strategiche condotto all'interno di un Master universitario di gestione in processi formativi e risorse umane.

Parole chiave: Autoregolazione; competenze strategiche; educazione degli adulti; successo accademico; valutazione.

Abstract

The paper proposes a reading of university teaching as a learning environment that facilitates the development and cultivation of strategic competencies, with particular attention to *self-regulatory competencies*. In the first part, the paper provides some reflections on the theme of evaluation and then illustrates effective approaches /tools for the management of the teaching process. The second part illustrates, instead, the results of a laboratory of self-assessment of strategic skills conducted within a university Master's degree in management of training processes and human resources.

Keywords: Self-regulation; strategic skills; adult education; academic success; assessment.

Articolo sottomesso: 31/08/2021, accettato: 06/11/2021

Pubblicato online: 21/12/2021

* Dipartimento di Scienze della Formazione (Università degli Studi Roma TRE), Via del Castro Pretorio 20 – 00185 Roma (Italia), tel.: 06/57339231.

Doi: 10.3280/ess2-2021oa12416

1. L'approccio per competenze nella didattica universitaria: un possibile modello di valutazione?

Negli ultimi decenni è stata posta grande attenzione sul tema della capacità di dirigere se stessi non solo in ambiente scolastico e formativo ma anche nelle diverse situazioni che accompagnano le persone nella quotidianità del lavoro e del tempo libero. Tale capacità è stata definita come competenza strategica, e successivamente competenza ad apprendere, le cui origini sono state individuate a partire dall'antica cultura filosofica con il termine "virtù" introdotto da Aristotele per definire le disposizioni cognitive ed emozionali che guidano l'agire umano teorico-pratico ed etico-sociale.

L'approccio per competenze come modello di valutazione ha richiamato solo di recente l'attenzione di ricercatori e studiosi nel campo delle scienze umane, nello specifico della pedagogia generale e della didattica dell'educazione. Alcuni esempi sono rinvenibili nel modello della flipped classroom (Engeström, 2016), del peer assessment as a learning and self-assessment tool (Stančić, 2020), del critical thinking assessment, del design collaborative problem solving assessment (Mehrabi Boshrabadi e Reza Hosseini, 2020) e del trait test-emotion, prior test-taking methods and gender (Harley *et al.*, 2020) con l'obiettivo di definire delle proposte di apprendimento innovative, si potrebbe dire informali, che facilitano ed accompagnano l'apprendente nel percorso di crescita formativa. Lo studente, dunque, diviene il principale ed unico protagonista del proprio processo di apprendimento, partecipando attivamente alle attività in aula fin dalla sua fase di progettazione.

A livello di contesto, è indubbio che le ragioni di un rinnovato interesse sulla valutazione risiedono soprattutto nei cambiamenti che riguardano la comunità in cui viviamo, in modo particolare a seguito della situazione emergenziale Covid-19 che ha rimesso in discussione modelli radicati di formazione e didattica, rendendo complessa la progettazione di ambienti di apprendimento e di lavoro per la formazione di competenze adeguate alle future generazioni. La didattica universitaria, in particolare, ha riservato un'attenzione specifica alla questione della valutazione degli esiti formativi sulla base delle conoscenze e competenze acquisite. Le Linee di indirizzo della programmazione delle Università del MIUR ed il Piano Nazionale Ripresa e Resilienza (PCM, 2021) hanno suggerito la promozione di interventi finalizzati a favorire negli studenti l'acquisizione di competenze trasversali e a sostenere l'apprendimento attivo.

Si evidenzia, pertanto, la necessità di investire nei processi di costruzione di sé (Guichard, 2010) e dell'identità professionale (Savickas, 2014) che risultano fortemente influenzati dal percorso formativo ed esperienziale durante il quale il soggetto è orientato ad acquisire auto-consapevolezza e a dare senso e

prospettiva alle esperienze personali, formative e professionali. Lo scopo è promuovere un apprendimento costruttivo, auto-regolato e collaborativo per lo sviluppo della competenza adattiva, ovvero l'*apprendere ad apprendere* in quanto condizione necessaria per promuovere la possibilitazione e la capacitazione umana come fonti di libertà individuale e sociale (Sen, 2000) per la creazione di una società democratica (Nussbaum, 2012).

A livello europeo, l'approccio delle competenze strategiche e le pratiche di valutazione nei diversi ambiti, tra cui l'Università, trovano uno spazio di attenzione nella Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (European Commission, 2018). Nel documento vengono descritti tre ambiti per la valutazione e la convalida delle competenze:

- l'analisi descrittiva dei fabbisogni formativi degli studenti, integrati da alcuni strumenti di valutazione diagnostica, formativa e sommativa;
- le pratiche didattiche digitali necessarie per individuare le molteplici dimensioni del progresso del discente, compresa la competenza dell'*apprendere ad apprendere*;
- il riconoscimento delle competenze chiave nei contesti di apprendimento non formali e informali.

Nello specifico del termine competenze si sono succedute in letteratura diverse interpretazioni per sopraggiungere ad un significato comune a partire dal contributo di Le Boterf (1994). La competenza è costituita dall'integrazione di conoscenze (*sapere*), abilità (*saper fare*), capacità metacognitive (*sapere come*), capacità personali (*saper essere*) e sociali (*saper stare con gli altri*).

Nella didattica universitaria, quindi, il processo di valutazione per competenze si contraddistingue secondo tre dimensioni di metodo:

- la *dimensione oggettiva* riguardante gli aspetti osservabili, i comportamenti e le prestazioni;
- la *dimensione soggettiva* che include le componenti motivazionali, cognitive, decisionali e di autoregolazione;
- la *dimensione intersoggettiva* come la capacità di lavorare in team, le abilità relazionali, l'intelligenza sociale, la riconoscibilità delle capacità del singolo nei diversi contesti di apprendimento.

È indubbio che la valutazione rappresenta ancora oggi un terreno ostico e di difficile applicazione ma può – e deve – costituire la principale leva di progettazione per orientare e dirigere il soggetto in formazione verso nuove e diverse traiettorie personali e professionali.

2. *Dentro* la valutazione: uno spazio didattico per sviluppare le competenze e l'apprendimento

La valutazione costituisce la parte centrale della progettazione formativa attraverso cui poter aggiornare, modificare e potenziare i contenuti didattici per il raggiungimento dei risultati di apprendimento da parte della persona ed il suo bagaglio di competenze. La valutazione si identifica nell'approccio *life design* (Savickas, 2014) finalizzato al potenziamento delle qualità umane e professionali (*life skills*) attraverso cui il soggetto riesce a fronteggiare le difficoltà del presente e riadattare continuamente le strategie per realizzare i progetti futuri nell'ottica di diventare protagonista attivo della costruzione di sé e quindi della propria vita.

La finalità di questo tipo di valutazione orientato ad un approccio sulle competenze è rendere il soggetto capace di prendere decisioni e di aumentare le sue possibilità di risolvere i problemi, focalizzando le attività formative non più soltanto sull'assimilazione mnemonica dei contenuti dell'apprendimento ma anche sullo sviluppo consapevole delle competenze che ne dirigono i processi.

La valutazione solitamente erogata in aula si presenta con un significato diverso, in quanto il docente identifica la sua funzione con quella del controllo attraverso cui valuta quanto ha trasferito come contenuto formativo, provocando così una *scissione* tra docente e studente. Questa scissione difatto deresponsabilizza lo studente – rendendo innaturale l'atto valutativo – tanto da non favorire il riconoscimento delle competenze nel proprio processo di apprendimento. Come sostenuto da più parti (Alessandrini, 2016; Castoldi, 2019; Ellnerani, 2020; Margiotta, 2018; Nigris et al., 2019), se si considera la valutazione come una “cosa a sé stante”, continuerà ad essere percepita come «un'appendice del processo di apprendimento, *un di più*» (Moon, 2004, p. 132). Occorre pertanto riservare maggior spazio alla dimensione qualitativa piuttosto che a quella quantitativa in funzione del modello gerarchico (apprendimento a cascata) e di autodiagnosi (evoluzione dell'apprendimento)¹ che si basano sul monitoraggio del modo di pensare e di sentire dei partecipanti piuttosto che sulla valutazione quantitativa del loro apprendimento espressa in termini di punteggio.

In letteratura, Dewey (1916), riprendendo la concezione aristotelica di *habitus*, descrisse la valutazione – in quanto parte integrante del processo educativo – come l'acquisizione di abiti mentali necessari ad auto-orientarsi nel

¹ I modelli si suddividono in: 1) *gerarchico* o apprendimento a cascata, un modello in cui ci sia un automatismo nel passaggio da un livello all'altro degli apprendimenti; 2) *autodiagnosi* o evoluzione dell'apprendimento, che valuta il processo di evoluzione dell'apprendimento del partecipante e presta attenzione ai tempi di sedimentazione.

mondo attraverso l'attivazione di un processo di "apprendimento trasformativo" (Mezirow, 2003), per cui chi apprende giunge a modificare la propria prospettiva mediante una continua riorganizzazione dei significati precostituiti. Negli anni più recenti, Moon (2004) sottolinea l'importanza di progettare pratiche di valutazione nell'apprendimento riflessivo ed esperienziale attraverso la riformulazione della *mappa del curriculum*; infine, Castoldi (2019) propone diverse modalità di valutazione delle competenze attraverso la costruzione di *rubriche valutative* basate sull'elaborazione dei compiti autentici, l'osservazione dei processi di apprendimento, la promozione di strategie autovalutative (feedback, esperienze apprenditive, autobiografie) fino all'espressione del giudizio.

La valutazione come parte centrale della progettazione implica una puntuale considerazione dell'apprendimento atteso e dei livelli di competenza perché sulla base degli obiettivi posti si può definire la modalità valutativa più efficace. È importante che le Università, nell'articolazione dei Corsi di Laurea e degli indirizzi di insegnamento, configurino il percorso valutativo come un processo in grado di favorire lo sviluppo del pensiero critico, della consapevolezza e della creatività negli studenti perché, come sottolineato da Margiotta (2018) «Una visione siffatta ci interroga tutti in ordine a un approccio multiprospettico dell'Università che le consenta di farsi ambiente rigoroso di costruzione della personalità, di equilibrio della conversazione, di padronanza delle conoscenze e delle esperienze che concorrono alla edificazione e alla regolazione del bene comune» (p. 15). Valutare le competenze significa:

1. fornire agli studenti un feedback sul processo di apprendimento a cui sono chiamati a lavorare attraverso compiti di realtà, rubriche e proposte di cooperative learning;
2. motivare gli studenti ad apprendere e guidare il processo di apprendimento;
3. richiedere agli studenti che siano capaci di trasferire le proprie competenze nei diversi contesti in cui sviluppare la riflessione, l'esperienza e l'apprendimento.

La domanda da cui partire è dunque: "Attraverso quale prestazione il soggetto può manifestare la competenza che ha acquisito in un dato dominio?". Approcci metodologici come le comunità di pratica, la classe capovolta, l'analisi di caso e l'analisi di buone pratiche così come i laboratori e i workshop live rappresentano alcuni strumenti di valutazione delle competenze effettivamente maturate e coltivate nel percorso di studio di ogni persona in quanto centrale è il valore dell'apprendimento trasformativo². Le principali

² La valutazione in sé è già un'esperienza di vita, è pratica personale, idiosincratica, accompagnamento e supporto del soggetto nel processo di ricostruzione della propria esperienza formativa, professionale e di vita.

dimensioni di valutazione delle competenze si suddividono nelle seguenti fasi (Castoldi, 2019):

1. un'analisi preliminare in cui evidenziare gli interessi ed i bisogni in funzione degli obiettivi di apprendimento;
2. elaborare una strategia di azione attraverso la descrizione del problema e l'individuazione di possibili soluzioni-chiave;
3. controllare e valutare i risultati ottenuti *rispondenti a quelli attesi*;
4. riconoscere il valore di sé e la padronanza del bagaglio di competenze;
5. pianificare situazioni ed occasioni di cooperative learning per favorire lo scambio di esperienze e saperi per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

Una formazione senza valutazione di fatto è una didattica “cieca”, quindi è necessario presidiare il “ritorno di informazione” nelle diverse attività di aula; inoltre, è fondamentale gestire bene anche il “dopo valutazione” nel momento in cui si comunica agli studenti gli esiti del processo di valutazione facendo leva su questo momento come *driver motivazionale rispetto ad apprendimenti futuri ed a processi di engagement* (Bardach e Klassen, 2020; Lillejord e Børte, 2020; Stronge e Tucker, 2020).

3. Valutazione delle competenze e regolazione dei processi di apprendimento

La necessità di formare studenti e futuri professionisti in grado di apprendere in maniera permanente ha generato il bisogno di sviluppare, da un lato, un adeguato bagaglio di competenze autoregolative e, dall'altro lato, la sua prospettiva temporale perché è in grado di influenzare la motivazione allo studio, le strategie di apprendimento e il benessere soggettivo.

Il focus è nella prospettiva della valutazione delle competenze come *area di sviluppo prossimale* (Wenger, 2006) che consente ad ogni studente di osservare i possibili sviluppi delle sue capacità attraverso un *gioco* di confronto e di dialogo con i risultati degli altri al fine di autovalutare le competenze apprese a fronte di un'attività didattica e/o laboratoriale proposta.

I fattori che invece consentono la regolazione dei processi di apprendimento riguardano:

1. fare *ordine cognitivo* tra le concezioni in merito ad uno specifico argomento (Moon, 2004);
2. disporre di un'idea chiara riguardo gli obiettivi del compito di apprendimento (Castoldi, 2019);
3. essere consapevoli del modo in cui si riesce a lavorare meglio e l'abilità di usare in modo corretto le conoscenze apprese (*self management*);

4. la disponibilità a lavorare con altre persone con esperienze, pensieri e modi di fare diversi;
5. l'apertura mentale e la disponibilità ad accomodare nuovi modi di pensiero e ragionamento.

Da una parte le competenze autoregolative (punti 1 e 2); mentre, dall'altra parte la prospettiva temporale (punti 3-5).

Le *competenze autoregolative* implicano molteplici fattori tra i quali assume particolare rilievo la capacità di adottare in modo flessibile le strategie cognitive e metacognitive. A livello cognitivo, lo studente deve essere in grado di processare, memorizzare, ripetere, elaborare, riorganizzare, riassumere e ragionare sui contenuti dell'attività di studio; a livello metacognitivo, deve pianificare e monitorare le attività, riflettere sull'adeguatezza delle strategie applicate per adattare alla situazione e al proprio stile cognitivo.

La *prospettiva temporale* – i cui precursori sono Lewin e Hall – si connette direttamente all'azione esercitata dall'ambiente sociale sia mediante rapporti interpersonali sia tramite le caratteristiche della società e del gruppo di appartenenza. Di conseguenza, il tempo trova il suo significato con la mappa cognitivo-motivazionale che si forma durante lo sviluppo dell'identità del sé sulla base delle rappresentazioni delle esperienze soggettive e dell'ambiente circostante (relazioni, istituzioni, ruoli, regole, valori)³.

Alcune ricerche (Savickas, 2014) hanno dimostrato come la prospettiva temporale sulla carriera scolastica e professionale, la motivazione allo studio e l'autoregolazione decrescono durante i primi anni del percorso accademico, mentre aumenta l'interesse per il tempo libero. La difficoltà di ritardare la gratificazione accademica è determinata da un blocco dello sviluppo della prospettiva temporale futura sulla carriera di studio e lavoro che, di conseguenza, con il passare degli anni diventa sempre meno rilevante per gli studenti. Le ragioni di questo declino sono state individuate negli ambienti di apprendimento dove gli insegnanti e i compiti assegnati non risultano stimolanti per l'allievo.

La didattica universitaria è chiamata, quindi, a rinnovare gli ambienti di apprendimento al fine di riuscire a stimolare i processi motivazionali e di autoregolazione; agli studenti, invece, è richiesto un continuo feedback sulle attività didattiche, sulle metodologie messe in campo e sui contenuti di apprendimento al fine di stimolare un processo di autoriflessione delle competenze strategiche.

4. Uno strumento per la (auto)valutazione delle competenze

Diversi strumenti sono stati in grado di offrire una valutazione delle com-

³ Le altre dimensioni sono: *cognitiva, affettiva e multidimensionale*.

petenze il più attendibile possibile, come il *Questionario di percezione delle competenze strategiche* (QPCS) elaborato da Pellerey. Il QPCS è uno strumento di autovalutazione volto a favorire la riflessione ed una maggiore consapevolezza del livello di competenze per conseguire il successo nello studio così come nel lavoro futuro; permette, inoltre, ai docenti di porre maggiore attenzione su alcuni aspetti spesso sottovalutati nei processi legati alla didattica. Lo strumento è chiamato ad esaminare le competenze strategiche legate alla capacità di autoregolazione in ambito cognitivo, affettivo-motivazionale e volitivo degli studenti per affrontare lo studio ed il percorso universitario. Pellerey e colleghi hanno così disegnato le sei scale di valutazione:

- Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento (F1), si basa sull'evidenza della disponibilità a lavorare con altri ed il grado di valutazione soggettiva positiva a impegnarsi in una attività collaborativa;
- Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà (F2), riguarda competenze specifiche di controllo e di valorizzazione della propria emotività;
- Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento (autoregolazione e volizione) (F3), attiene la valutazione personale sulla capacità di portare a termine in maniera sistematica e decisa i propri impegni ed il controllo dell'azione;
- Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi (F4), fa riferimento ai collegamenti che vengono messi in atto tra quanto si acquisisce di nuovo e ciò che già si conosce per rendere spendibili le strategie di crescita personale e professionale;
- Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa (F5), sottolinea l'importanza di promuovere l'adozione di un proprio progetto di vita e di carriera professionale;
- Competenza strategica in ambito motivazionale (F6), mette in evidenza alcuni elementi caratteristici dei giudizi di autoefficacia e di percezione di avere conseguito adeguati livelli di competenze professionali.

Il raggruppamento delle scale (o fattori) consente di delineare una mappatura delle competenze strategiche, come riportato di seguito:

- (F1, F3) disponibilità a lavorare con altri, impegno in una attività collaborativa, elaborazione e proposizione di discorsi, fornire conoscenze e spiegazioni agli altri;
- (F2, F5) l'adozione di un proprio progetto di vita e di carriera professionale, elaborazione di senso e di prospettiva esistenziale, competenze specifiche di controllo e di valorizzazione della propria emotività;

- (F4, F6) capacità di creare collegamenti tra quanto si acquisisce di nuovo, la propria esperienza e le conoscenze già acquisite e organizzate, la capacità di mettere in atto strategie che proteggono e sostengono l'esecuzione delle decisioni prese, la capacità di far fronte alle situazioni che si presentano minacciose o sfidanti.

Il QPCS consente allo studente di costruire una propria traiettoria di apprendimento per la formazione alla professione; diversamente, per il docente consente di valutare il percorso formativo più consono per il raggiungimento degli obiettivi formativi ripensando le finalità, le modalità e le metodologie della propria pratica didattica.

5. Il laboratorio di autovalutazione delle competenze strategiche

Come già sottolineato, per rendersi consapevoli delle competenze strategiche è prima di tutto importante progettare interventi di valutazione in quanto parte *integrante* della didattica universitaria. Sono stati sviluppati, infatti, percorsi centrati sull'utilizzo di strumenti di autovalutazione e autoriflessione su strategie di apprendimento per meglio orientarsi – ed individuare la direzione più efficace – al successo nello studio e nel lavoro.

Il progetto di ricerca ha previsto l'organizzazione e la sperimentazione di un laboratorio di autovalutazione delle competenze strategiche all'interno di un corso post-laurea di un Ateneo romano che ha coinvolto 60 corsisti.

L'obiettivo del progetto è quello di indagare come la didattica universitaria possa costituire un ambiente di apprendimento per lo sviluppo delle competenze strategiche e come il percorso possa *orientare e dirigere* la crescita personale e professionale delle persone. Il laboratorio è stato ripartito in sei incontri in un arco temporale di sei mesi: gli incontri iniziali sono stati utili per presentare la ricerca ed avvicinare gli studenti allo strumento del QPCS; gli altri incontri, invece, hanno riguardato la somministrazione delle diverse sezioni del QPCS suddiviso per *scale e quadri di competenze*.

Le domande proposte nel QPCS prevedevano la possibilità di assegnare un punteggio da 1 a 9 con valore positivo crescente.

A livello generale, dalle *scale dei fattori* emerge che i corsisti facenti parte del campione hanno la percezione di possedere buone competenze strategiche nel gestire se stessi nell'apprendimento e nel lavoro (F3: media 6,40, moda 9), riconoscono che studiare e lavorare con gli altri aiuta a migliorare il proprio apprendimento (F1: media 5,30, moda 6), riescono a gestire le proprie ansie e reazioni emotive (F2: media 7,05, moda 9), sono in grado di attivare processi metacognitivi e riflessivi (F4: media 6,66, moda 8) e hanno un progetto di vita che intendono realizzare in futuro (F5: media 5,85, moda 6). Per quanto ri-

guarda invece la percezione delle proprie competenze emerge un valore inferiore a dimostrazione della difficoltà del campione di valutare la sfera degli interessi e delle motivazioni personali (F6: media 4,47, moda 3) (tab. 1).

Dalla lettura dei dati si evince che la didattica universitaria, al di là degli argomenti disciplinari dei singoli insegnamenti, deve facilitare nello studente l'acquisizione dei contenuti delle lezioni e, allo stesso tempo, deve progettare dei percorsi di orientamento e di riflessione che si basano sui vissuti e sulle esperienze dei singoli per contribuire nella loro formazione personale e professionale.

Tab. 1 – Le scale delle competenze strategiche (M = Media; Me = Mediana; DStand = Deviazione Standard)

Competenze Strategiche	M	Me	DStand
Collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento (F1)	5,30	5,00	2,647
Gestire forme accentuate di ansietà (F2)	7,05	7,00	1,674
Gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento (F3)	6,40	7,00	2,718
Gestire processi riflessivi (F4)	6,66	7,00	1,730
Dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa (F5)	5,85	6,00	1,538
Percezione della propria motivazione (F6)	4,47	4,00	1,951

Fonte: elaborazione personale

Per quanto riguarda il *quadro delle competenze*, si conferma una maggiore attenzione alla dimensione metacognitiva e alla volontà di partecipare in gruppi di lavoro alle attività didattiche per condividere esperienze, narrazioni personali e professionali, conoscenze e abilità (tab. 2).

I valori assegnati a ciascun raggruppamento sovvertono le analisi condotte nelle scale delle competenze strategiche.

Per quanto riguarda la *prima categoria* emerge quanto la collaborazione e la partecipazione in gruppo alle attività didattiche risultino importanti per facilitare l'apprendimento. Le competenze curriculari non sono sufficienti, ad avviso del campione, per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. Tutte le esperienze di interazione sociale sono considerate efficaci anche per acquisire consapevolezza delle proprie potenzialità contribuendo alla coltivazione delle competenze strategiche.

Nella *seconda categoria* emergono dei valori molto simili in quanto le situazioni di ansia e di stress, a fronte di una prova di verifica, risultano difficilmente gestibili così come l'esprimere, in un lavoro di gruppo, il proprio punto di vista per timore di essere giudicati dai colleghi nella prospettiva di costruzione di un percorso professionale futuro. Questo aspetto conferma come la didattica universitaria si focalizzi esclusivamente sui programmi del corso, la trasmissibilità dei contenuti disciplinari e sulle prove di verifica fina-

le senza però fornire esempi concreti di formazione e di apprendimento pratico.

La terza categoria emerge come la più significativa in cui lo studente trova una propria collocazione. La didattica deve farsi attività pratica, riflessiva, che considera *lo studente al centro del processo di apprendimento*: pianificazione, strategie di gestione dell'informazione, comprensione e monitoraggio della pratica apprenditiva, strategie di supporto ed autovalutazione costituiscono i fattori determinanti per un ripensamento della didattica universitaria.

Tab. 2 – Le competenze strategiche per scale di fattori (MV = Media Valori)

<i>Categorie</i>	<i>MV</i>	
<i>Competenza strategica nel collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento (F1)</i>	8,80	
<i>Competenza strategica nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento (autoregolazione e volizione) (F3)</i>		6,10
Disponibilità a lavorare con altri	9,5	5,6
Impegno in una attività collaborativa	9,83	6,34
Elaborazione e proposizione di discorsi	7,9	5,55
Fornire conoscenze e spiegazioni agli altri	7,95	6,9
F1 + F3 = C1 (Categoria 1)		7,45
<i>Competenza strategica nel gestire forme accentuate di ansietà (F2)</i>	3,8	
<i>Competenza strategica nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa (F5)</i>	3,94	
Adozione di un proprio progetto di vita e di carriera professionale		3,94
Elaborazione di senso e di prospettiva esistenziale		
Competenze specifiche di controllo e di valorizzazione della propria emotività	4,3	4,15
	3,25	3,55
F2 + F5 = C2 (Categoria 2)	3,85	4,1
		3,87
<i>Competenza strategica di natura metacognitiva nel gestire processi riflessivi (F4)</i>	9,34	
<i>Competenza strategica in ambito motivazionale (F6)</i>		9,14
Capacità di creare collegamenti tra quanto si acquisisce di nuovo, la propria esperienza e le conoscenze già acquisite e organizzate		
Capacità di mettere in atto strategie che proteggono e sostengono l'esecuzione delle decisioni prese	9,8	8,79
Capacità di far fronte alle situazioni che si presentano minacciose o sfidanti	9,67	9,53
F4 + F6 = C3 (Categoria 3)	8,55	9,1
		9,24

Fonte elaborazione personale

Anche rispetto alla prospettiva temporale, tale categoria risulta la più significativa; fa riferimento alla capacità di gestire processi e strategie elaborative per memorizzare, comprendere, ricordare, approfondire e mettere in connessione quanto si studia con le esperienze di vita quotidiana. La categoria, dun-

que, è identificabile nel quadro delle *competenze autoregolative* suddivise in conoscenze delle caratteristiche della persona (capacità, limiti di memoria e modalità di elaborazione delle informazioni), del compito (richieste e difficoltà poste da un determinato tipo di compito) e delle strategie (natura e utilità di tutto ciò che può essere attuato per potenziare il proprio comportamento cognitivo) (*tab. 3*).

Tab. 3 – L'autovalutazione delle competenze strategiche ed autoregolative (CA1 = conoscenze delle caratteristiche della persona; CA2 = conoscenze delle caratteristiche del compito; CA3 = conoscenze delle caratteristiche delle strategie)

Categorie	CA1	CA2	CA3
Prima categoria (C1/F1-F3)	,125	,067	,105
Seconda categoria (C2/F2-F5)	,346	,295	,301
Terza categoria (C3/F4-F6)	,022	,010	,008

Fonte: elaborazione personale

I risultati della ricerca, in linea con la letteratura nazionale (Baldacci, 2019; Calvani, 2015; Ellerani, 2020; Pellerey, 2018; Rossi, 2017) e internazionale (Savickas, 2014), confermano la necessità di ripensare la didattica universitaria affinché lo studente abbia il compito di valutare le attività di insegnamento (strumenti, metodi e metodologie) e di connettere in primis contenuti disciplinari e competenze strategiche. L'autoregolazione viene vista come la competenza più efficace in quanto consente allo studente di progettare, pianificare e gestire il proprio apprendimento. I risultati, infine, trovano un riscontro nella tesi di Zimmermann e Schunk (2011) secondo cui uno studente in grado di autoregolarsi sa gestire il proprio apprendimento sul piano metacognitivo, motivazionale e comportamentale, in quanto mira a conseguire gli obiettivi stabiliti per adattarsi alle diverse situazioni quotidiane. Quello che la ricerca suggerisce è di ripensare alla base la didattica come ambiente di apprendimento che promuova negli studenti conoscenze solide e trasferibili, abilità di autoregolazione e collaborazione, atteggiamenti positivi nei confronti di compiti, attività di pensiero e problem solving affinché *si possa tracciare la giusta direzione* per il successo nello studio e nel lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (2016). *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.

- Bardach L. and Klassen R.M. (2020). Smart teachers, successful students? A systematic review of the literature on teachers' cognitive abilities and teacher effectiveness. *Educational Research Review*, 30: 1110-1135, DOI: 10.1016/j.edurev.2020.100312.
- Calvani A., a cura di (2015). *Rete, comunità e conoscenza: costruire e gestire dinamiche collaborative*. Trento: Erickson.
- Castoldi M. (2019). *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*. Milano: UTET.
- Dewey J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. Massachusetts: The Macmillan Company.
- Ellerani P.G. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani.
- Ellerani P.G. (2020). *Capability ecosystem: l'ecosistema per l'innovazione e la formazione. Dal co-working al contesto di capacitazione*. Roma: Armando.
- Engeström Y. (2016). *Studies in Expansive Learning. Learning What Is Not Yet There*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles.
- Harley J.M., Mantou Lou N., Liu Y., Cutumisu M., Daniels L.M., Leighton J.P. and Nadon L. (2020). University students' negative emotions in a computer-based examination: the roles of trait test-emotion, prior test-taking methods and gender. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(6): 956-972, DOI: 10.1080/02602938.2020.1836123.
- Le Boterf G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Lillejord S. and Børte K. (2020). Trapped between accountability and professional learning? School leaders and teacher evaluation. *Professional Development in Education*, 46(2): 274-291, DOI: 10.1080/19415257.2019.1585384.
- Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- Mehrabi Boshrahadi A. and Reza Hosseini M. (2020). Designing collaborative problem solving assessment tasks in engineering: an evaluative judgement perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(6): 913-927, DOI: 10.1080/02602938.2020.1836122.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moon J.A. (2004). *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*. Roma: Carocci.
- Nigris E., Balconi B. e Zecca L. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare, monitorare*. Milano: Pearson.
- Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Pellerey M. (2018). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.

- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. #NextGenerationItalia*. Roma.
- Rossi P.G. (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Savickas M.L. (2014). *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson.
- Sen A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Stančić M. (2020). Peer assessment as a learning and self-assessment tool: a look inside the black box. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(6): 852-864, DOI: 10.1080/02602938.2020.1828267.
- Stronge J.H. and Tucker P.D. (2020). *Handbook on Teacher Evaluation. Assessing and Improving Performance*. New York: Routledge.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, Significato e Identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zimmerman B.J. and Schunk D.H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Oxon (NY): Routledge.