

La valutazione delle competenze strategiche nella didattica universitaria: un'esperienza di ricerca per autoregolare e autodirigere se stessi nello studio e nella vita

Assessing strategic competencies in undergraduate teaching: A research experience for *self-regulation* and *self-direction* in study and life

Claudio Pignalberi*

Riassunto

L'articolo è incentrato sull'istruzione superiore e lo sviluppo dell'autoregolazione negli studenti universitari che sono stati protagonisti di un laboratorio per l'autovalutazione delle competenze strategiche. Dalla ricerca emerge che nel momento in cui allo studente viene offerta la possibilità di valutare, riflettere e potenziare le strategie di apprendimento sarà in grado di trarre la forza e la motivazione essenziali per avere successo nello studio e nella gestione del proprio progetto di vita personale.

Parole-chiave: Autoregolazione, competenze strategiche, generatività, strategie di apprendimento, valutazione formativa

Abstract

This article focuses on higher education and the development of self-regulation in college students who have been involved in a workshop for the self-assessment of strategic skills. The research shows that when students are given the opportunity to evaluate, reflect on, and enhance their learning strategies, they will be able to derive the strength and motivation essential for success in their studies and in managing their personal life plans.

Keywords: Self-regulation, strategic skills, generativity, learning strategies, formative assessment

Articolo sottomesso: 28/09/2021; accettato: 22/11/2021

Disponibile online: 23/12/2021

* Università degli Studi Roma TRE.

Excellence and Innovation in Learning and Teaching (ISSNe 2499-507X), 2021, 2

Doi: 10.3280/exioa2-2021oa13018

1. Nuove *significazioni* per le pratiche didattiche nell'Università: un'introduzione

Le riflessioni avviate da J.F. Lyotard, R. Rorty e molti altri autori dalla fine degli anni '70 intorno all'aggettivo "postmoderno", oltre a risultare profetiche per la condizione in cui si trova la cultura nell'epoca digitale (caratterizzata da forme di trasmissione orizzontali, dalla multimedialità, dall'interattività), possono essere utilizzate anche come chiavi interpretative per analizzare il modo in cui è stata gestita a livello didattico-formativo l'emergenza pandemica Covid-19.

Parlando di "condizione postmoderna", infatti, come sottolineava Lyotard nel 1979, si fa riferimento allo stato in cui è entrata la nostra cultura a partire dalla diffusione di nuove forme di trasmissione e di legittimazione del sapere. L'"epoca del disincanto", contraddistinta da secolarismo e laicizzazione e dalla fine/crisi delle "Grandi Narrazioni" avrebbe immerso l'individuo in un contesto sempre più scientifico e razionale, facendo venire meno la necessità di affidarsi a spiegazioni mitologiche; al tempo stesso, questa condizione lo avrebbe reso più fragile, vulnerabile, frammentato e "liquido". La didattica praticata nell'ultimo anno ha costretto, infatti, i docenti a porsi interrogativi sull'importanza e sulle sue modalità, da coniugare con nuovi artefatti digitali. La formazione ante-Covid stava resistendo al cambiamento, focalizzata sul tradizionale compito di alfabetizzazione e sul dovere di trasmissione culturale, lasciando uno spazio marginale all'innovazione didattica, quella del "digitale", che richiede strumenti, metodologie, piani di lavoro diversificati. Nell'epoca del Covid, invece, l'esperienza della didattica a distanza (DaD) ha portato alla luce la varietà di approcci, anche virtuosi, dei docenti, ma ha messo in risalto anche alcune contraddizioni come il richiamo ad un programma da completare o un'idea riduttiva di valutazione (Fiorentino & Salvatori, 2020; Ghigi & Piras, 2021).

Il dibattito recente in tema di formazione (Alessandrini, 2019; Rivoltella, 2020; Rossi, 2017) ha evidenziato una serie di passaggi epocali nei sistemi simbolici di rappresentazione del mondo accademico: le modifiche sono leggibili a livello organizzativo (*smart working*), didattico (DaD) e relazionali (emotività e socialità dematerializzati) e individua nel *laboratorio* un modo innovativo e diverso di "fare e pensare" nuovi percorsi di didattica in aula. Allo stesso tempo, l'attenzione si focalizza su nuove metodologie che spaziano dall'*ubiquitous learning* (Virtanen et al., 2018), le *community of practice* (Wenger, 2006), il *capability ecosystem* (Ellerani, 2017, 2020) ed il *critical thinking assessment* (Gu et al., 2020).

In questa prospettiva, l'Università è chiamata a "farsi" *ambiente di apprendimento sostenibile e resiliente* (Giovannini, 2018) in grado di creare op-

portunità didattiche distribuite per consentire ad insegnanti e studenti di sviluppare le competenze strategiche e, al contempo, riconoscere ed investire nel diritto all'apprendere ad apprendere (*to learn to learn*).

2. La promozione di processi di autovalutazione delle competenze strategiche

D. Pelletier e R. Bujold, in un volume del 1984, sintetizzarono in modo eloquente l'importanza di riservare nell'approccio delle competenze il principale metodo di valutazione nell'ambito specifico della didattica universitaria con l'obiettivo di

Far acquisire agli studenti una competenza che permetterà loro di analizzare, nell'immediato ma anche più tardi, a ogni bivio che si presenterà nel corso dello svolgimento del proprio orientamento, gli elementi di sé, le proprie risorse e i propri limiti, e la struttura del mondo circostante con le sue strade maestre e i tornanti, le sue opportunità e le sue forzature. Se in un mondo in evoluzione non è più possibile costruire progetti a lungo termine, occorre fare proprie le strategie a breve termine, gli aggiustamenti conseguenti e la disponibilità. (p. 28)

Tale metodo si sviluppa e si arricchisce grazie alla ricorsività tra *metacoscienza-metacognizione-metaemotività* (Schraw & Sperling-Dennison, 1994), inserendosi in un processo formativo che può "accrescere il suo valore per livelli progressivi di acquisizione da parte del soggetto, in un'ottica trasformativa di continua destrutturazione e strutturazione del proprio apprendimento" (Pellerey, 2018, p. 183).

Le pratiche di valutazione hanno assunto grande rilevanza allo scopo di formare un soggetto capace di autodeterminarsi – ed autodirigersi – durante l'intero percorso di crescita attraverso la partecipazione, la collaborazione e la cooperazione ai processi di apprendimento. Nell'ambito della progettazione didattico-formativa, la valutazione svolge un ruolo fondamentale nelle attività di promozione e sviluppo di attitudini positive, abilità riflessive e strategie autoregolative coinvolte nei processi di apprendimento finalizzate alla realizzazione di progetti individuali che richiama il recupero della dimensione esistenziale, educativa e vocazionale di ogni persona.

La valutazione riguarda il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento nello studio e concorre, con la sua finalità anche formativa e attraverso l'individuazione delle potenzialità e delle carenze di ognuno, ai processi di autovalutazione degli studenti, al miglioramento dei livelli di cono-

scienza e al successo formativo¹. È definita un'attività tesa a produrre un ritorno di informazione su un'azione o un evento nel contesto formativo; è espressione di un giudizio di merito sul raggiungimento di un insieme di obiettivi; sviluppa un processo decisionale sintetico di tipo diagnostico e dà valore ad un comportamento².

L'azione necessaria affinché la valutazione possa definirsi efficace è data dalla capacità del docente di instaurare una comunicazione performativa con gli studenti proponendosi come modello, trasformando ogni lezione in un *laboratorio* in cui decostruire e ricostruire idee e artefatti (Mezirow, 2003; Schön, 1993). La modalità operativa consiste in tre passaggi fondamentali:

- identificare i risultati desiderati attraverso la verifica di ciò che gli studenti debbono apprendere in termini di conoscenze, abilità e competenze;
- individuare i compiti e le pratiche con cui accertare i risultati attesi;
- pianificare le esperienze di apprendimento funzionali ai risultati attesi ed ai compiti richiesti.

La valutazione assume un ruolo fondamentale con il supporto delle figure di riferimento (docenti, formatori, esperti) e l'utilizzo di strumenti finalizzati a sostenere e *monitorare* processi di autovalutazione delle competenze per lo studio e il lavoro.

Dall'accezione di Taylor come capacità del soggetto di costruire algoritmi operativi oppure come capacità di gestire una situazione professionale complessa (Le Boterf, 1994), *la competenza* si identifica nel “saper fare” e “saper agire”, nella capacità di “gestire se stessi nell'apprendimento e nel lavoro”, in una forma di adattamento continuo di pensieri ed azioni. Il processo formativo deve porsi, dunque, come principale obiettivo quello di creare soggetti in grado di gestire un processo di apprendimento autoregolato, di adottare uno sguardo introspettivo e di controllare i propri comportamenti. Tale aspetto è stato anche sottolineato dalla Raccomandazione sull'apprendimento permanente (EU, 2018) che identifica le competenze strategiche nella conoscenza di sé, dei propri interessi, delle potenzialità e aspirazioni al fine di dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa. Il contributo fornito dall'EU è quello di facilitare l'acquisizione delle competenze chiave nei con-

¹ La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo.

² L'idea base è che se i partecipanti hanno avuto una reazione di interesse al corso sarà naturale conseguenza che apprendano i contenuti e le competenze che ne erano al centro. I livelli del modello si suddividono in gradimento/reazione alla formazione, acquisizione delle conoscenze, sviluppo delle competenze, cambiamento dei comportamenti e, infine, processo di modifica degli atteggiamenti condivisi in aula.

testi formali, non formali ed informali; rafforzare la collaborazione tra contesti educativi, formativi e di apprendimento a tutti i livelli per facilitare l'acquisizione delle competenze e approcci di apprendimento innovativi; potenziare strumenti, risorse e orientamento nell'istruzione, nella formazione, nell'occupazione e in contesti di apprendimento esperienziali per sostenere percorsi individuali di apprendimento permanente. La valutazione delle competenze strategiche si declina, pertanto, in *zona di sviluppo prossimale* (Wenger, 2006), intesa come la possibilità per gli studenti neofiti di sviluppare un bagaglio di conoscenze e competenze necessario per raggiungere il livello posizionale dei docenti esperti attraverso l'interazione peer-to-peer. Nel percorso, che procede dalla raccolta fino all'interpretazione dei contenuti, si acquisisce consapevolezza degli apprendimenti che, a loro volta, costituiscono un aspetto della competenza (chi sa fare, chi è in grado di fare, chi non sa fare) che comprende il gruppo nella sua totalità. Considerata la sua importanza per la riuscita accademica individuale, l'interrogativo che i ricercatori si pongono riguarda le modalità di supporto dei processi autoregolativi (Koivuniemi et al., 2017; Panadero, Brown & Strijbos, 2016; Zimmerman & Schunk, 2011). Un esempio è riconducibile alla riflessione metacognitiva in merito ai processi e alle strategie adottate nello studio. T.L. Walker e T.J.G. Tracey (2012) hanno indagato il modo in cui le proprietà motivazionali della prospettiva temporale futura si applicano durante il processo decisionale dello studio accademico. Le ricercatrici hanno osservato come la combinazione del valore attribuito dagli individui al futuro (valence) e della presa di misure per conseguire obiettivi futuri (instrumentality) predicono alti livelli di autoefficacia decisionale del percorso di studio funzionale alla costruzione di una carriera lavorativa. S. Tabachnick e colleghi (2008), invece, hanno studiato gli obiettivi futuri in relazione alla strumentalità percepita (endogena o esogena) e alle strategie di apprendimento correlate ai processi di produzione di conoscenza e di autoregolazione. È indubbio che le problematiche connesse alla valutazione delle competenze strategiche ancora oggi costituisce un ambito di indagine su cui si dibatte sulla possibile validazione dell'attività didattica (Margottini, 2017; Zhang et al., 2011; Zimbardo & Boyd, 2009).

È importante allora guardare *oltre*; un invito questo a pensare e progettare la didattica universitaria come *percorso di apprendimento generativo* che, travalicando l'assunto dell'aula fisica, considera tutte le esperienze vissute dallo studente nei diversi contesti di riferimento come un processo di riflessione ed autovalutazione delle competenze.

3. L'apprendimento generativo come “vettore” per la ridefinizione delle pratiche didattiche

L'apprendimento generativo (o “double-loop”) è la capacità di creare nuo-

ve idee, conoscenze e comportamenti che ampliano le possibilità dell'individuo, espandendo così le sue capacità percettive, comportamentali e relazionali.

Grabinger e Dunlap, in uno studio del 1995, introdussero il concetto di ambiente di apprendimento generativo (*rich environments for active learning*), ovvero un ambiente didattico in cui, attraverso la proposta di attività e laboratori in gruppo, fosse possibile valorizzare l'esercizio del pensiero critico, della flessibilità cognitiva, della metacognizione, dell'orientamento al problem solving, del lavoro in team per lo sviluppo di competenze lungo tutto l'arco di vita (*lifelong learning skills*). La progettazione di ambienti di apprendimento generativi ci pone dinnanzi a nuove ipotesi circa la ridefinizione delle pratiche didattiche attraverso cui:

- il discente non è un soggetto passivo e ricettivo, ma si colloca al centro del processo, costruendo attivamente le strutture conoscitive in modo personale e critico;
- il contesto di apprendimento deve essere autentico, significativo e complesso;
- la didattica deve essere ancorata ai contesti reali (*anchored instruction*) per favorire l'impegno attivo dei discenti nell'apprendimento³;
- la valutazione deve essere eseguita assegnando ai discenti attività realistiche, che simulano il più possibile contesti reali e che evidenzino la loro capacità di definire nuove strategie per far fronte a situazioni specifiche ed emergenti;
- l'ambiente di apprendimento deve responsabilizzare il discente, dandogli la possibilità di controllare il processo, di prendere l'iniziativa e sviluppare decisioni.

L'apprendimento generativo, dunque, favorisce nello studente – in quanto parte sostantiva dei processi formativi – lo sviluppo delle competenze strategiche di autodirezione ed autoregolazione.

Per quanto riguarda l'*autodirezione*, o controllo volitivo dell'azione, Kuhl e Beckmann (1984) hanno evidenziato il ruolo del soggetto-autore che gestisce se stesso (auto-dirige) rispetto all'interazione con l'ambiente. La capacità di autodirigersi consiste nella capacità di prendere decisioni, porsi degli obiettivi e realizzarli, mantenendo un'elevata motivazione intrinseca ed essere con-

³ Le attività didattiche devono essere progettate intorno ad un'ancora, che potrebbe essere rappresentata da una storia, un'avventura, una situazione che incorpora un problema/questione interessante per il discente. Musarat e colleghi, in una ricerca compiuta nelle scuole del Pakistan, hanno evidenziato l'importanza dell'*apprendimento auto-diretto* (SDL) in opposizione alla *transizione dall'apprendimento diretto dall'insegnante* (TDL) in quanto, il primo, consente di attivare specifici processi di valutazione per rendere gli studenti autosufficienti e autonomi.

sapevoli delle difficoltà che possono subentrare durante l'azione (Servant-Miklos & Noordegraaf-Eelens, 2020; Musarat et al., 2019)⁴. Kuhl, riprendendo Heckausen, descrive l'autodirezione nei termini di valutazione e motivazione intrinseca al raggiungimento degli obiettivi di successo nello studio. I fattori di intenzionalità dell'agire dello studente si richiamano alle strategie:

- *cognitive*, per cui si ricercano le informazioni che possono agevolare la realizzazione dell'azione e strategie di controllo delle emozioni che possono indebolire il processo di volizione;
- controllo e protezione delle *motivazioni* che mantengono attive le scelte operate;
- organizzazione e gestione dell'*ambiente di apprendimento*.

L'*autoregolazione*, invece, è il processo di apprendimento che coinvolge il soggetto sul piano metacognitivo, motivazionale e operativo, che, secondo Zimmerman e Schunk (2011), segue un percorso ciclico suddiviso in tre fasi: 1) anticipazione o preparazione dell'azione, comprende le spinte motivazionali, l'analisi del compito da affrontare e la presa in carico degli obiettivi; 2) attuazione dell'azione, riguarda i processi di autocontrollo e di autoosservazione necessari per monitorare le attività in rapporto alle risposte ambientali; 3) riflessione successiva all'azione, ovvero i giudizi espressi sul risultato di studio raggiunto, le prestazioni proprie e altrui e la collaborazione con gli altri⁵. Le competenze chiave che attivano processi di autoregolazione riguardano:

- la capacità di gestire il tempo di studio;
- la pratica sviluppata a seguito di un compito di apprendimento;
- la padronanza di metodi di apprendimento;
- il ruolo degli obiettivi che si vogliono raggiungere;
- la percezione di efficacia.

Come dimostrano studi recenti (Heritage, 2018; Lawson *et al.*, 2019)⁶, l'autoregolazione e l'autodirezione contribuiscono a favorire processi generativi sul piano cognitivo, volitivo e motivazionale, affettivo. Sul *piano cogniti-*

⁴ Servant-Miklos e Noordegraaf-Eelens ritengono che l'*educazione socio-trasformativa* favorisce la promessa emancipatoria dell'educazione, offrendo la possibilità di affrontare le sfide collettive del nostro tempo.

⁵ Un contributo significativo è rinvenibile negli studi e nelle pubblicazioni di M. Pellerrey a partire dagli anni Ottanta; nello specifico, il *modello ciclico e multidimensionale dell'azione di apprendimento* in cui ha raccolto e ampliato le prospettive di Zimmerman, Pintrich e Kuhl.

⁶ Secondo gli studiosi, i fattori di autoregolazione e autodirezione riguardano: l'orientamento all'obiettivo; l'assistenza che il docente fornisce per raggiungere un obiettivo; l'intersoggettività; la costruzione attiva della conoscenza da parte degli studenti; il supporto delle comunità esterne.

vo è orientato a favorire lo sviluppo di competenze diagnostiche (analisi della situazione e del compito) e progettuale-organizzativa (l'adozione di strategie efficaci). Rispetto al *piano motivazionale e volitivo* è importante la coltivazione di competenze gestionali-regolative (autoregolare se stessi e l'ambiente di studio) e osservative (monitoraggio dell'apprendimento). Sul *piano affettivo*, infine, lo studente è in grado di monitorare e regolare le proprie emozioni.

Ciò conferma, pertanto, quanto la didattica universitaria debba essere ripensata come “vettore generativo di apprendimento” in grado di attenzionare la pratica formativa nello sviluppo di competenze trasferibili e strategiche sottolineando come, queste ultime, siano necessarie per preparare gli studenti a realizzare il proprio futuro.

4. Uno strumento per l'autovalutazione dell'apprendimento

Imparare a dirigere se stessi nell'apprendimento è una delle competenze strategiche di base (EU, 2018) nella costruzione del percorso di studio. Lo *studente autodiretto*, da un lato, è in grado di maturare un atteggiamento strategico e consapevole, nonché un'elevata motivazione intrinseca che potenzia la spinta ad apprendere a studiare. Lo *studente autoregolato*, dall'altro lato, è colui in grado di attivare un processo proattivo ed *immersivo* che gli permette di monitorare l'attività di studio e gestire le condizioni contestuali, emotive e comportamentali.

Come evidenziato da Moon (2004), l'apprendimento si identifica nella “costruzione di un muro di mattoni in cui l'insegnante fornisce i diversi mattoni della conoscenza” (p. 38) ed allo studente spetta il compito di fornire una significatività volitiva, metacognitiva e critica al proprio processo di produzione della conoscenza.

Nell'ambito della cornice teorico-metodologica fin qui delineata, è indubbio che uno degli strumenti per lo sviluppo di una progettualità didattica e per l'autovalutazione delle competenze strategiche dello studente è il *Questionario sulle strategie di apprendimento* (QSA). Elaborato da Pelleray & Orio (1996), il QSA è riconosciuto come strumento di autopercezione e autovalutazione volto alla rilevazione del livello di consapevolezza e di capacità di gestire i processi e le strategie di apprendimento. Il QSA è suddiviso in 14 fattori, 7 riguardanti gli aspetti cognitivi e 7 di natura affettivo-relazionali. Rispetto al primo, quello cognitivo, i fattori si suddividono in:

- (F1) Processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare;
- (F2) Capacità di autoregolazione del processo di studio o di apprendimento;
- (F3) Disorientamento e difficoltà ad organizzarsi nello studio;

- (F4) Preferenza nello studiare con altri oppure da solo, disponibilità alla collaborazione;
- (F5) Uso di organizzatori semantici e grafici per comprendere e ricordare;
- (F6) Difficoltà di concentrarsi nello studio e nell'organizzazione dei tempi e degli spazi;
- (F7) Tendenza a porsi domande e a porre domande all'insegnante/compagni o usare domande inserite nel testo per capire e ricordare meglio.

Sul piano affettivo-relazionale, i fattori riguardano:

- (F8) Ansietà di base, difficoltà a controllare le reazioni emotive;
- (F9) Volizione e capacità di perseveranza nell'impegno;
- (F10) Attribuzione del successo o del fallimento a cause controllabili;
- (F11) Attribuzione del successo o del fallimento a cause non controllabili;
- (F12) Mancanza di perseveranza nello sviluppare l'attività di studio e nel portare a termine i compiti assegnati;
- (F13) Percezione della propria competenza e senso di responsabilità;
- (F14) Interferenze emotive occasionali, capacità o incapacità di controllarle.

Il piano cognitivo intende indagare i processi metacognitivi che lo studente mette in campo nella sua esperienza di studio come le strategie di attenzione, di elaborazione e di organizzazione; il lavoro di gruppo basato sull'interdipendenza positiva, la partecipazione e la responsabilità condivisa; infine, le strategie di controllo della comprensione, del ricordo e dello stato di preparazione per verificare il livello di padronanza delle conoscenze. Tale piano si correla alla rappresentazione dello *studente autoregolato*, ovvero un apprendente in grado di organizzare e pianificare nei tempi giusti e con metodi efficaci il percorso di studio per raggiungere i propri risultati di apprendimento.

Il piano affettivo-motivazionale, invece, prende in esame i bisogni e le competenze che il soggetto deve potenziare per migliorare l'apprendimento. In questo ambito rientra, ad esempio, la capacità di impegnarsi fino ad ottenere il raggiungimento dello scopo prefissato; il senso di responsabilità rispetto al compito da eseguire; la soddisfazione per il lavoro svolto e l'autostima: aspetti questi identificabili nello *studente audiretto*, in grado di gestire le emozioni e consapevole delle proprie responsabilità nello studio.

Il QSA invita a ripensare la pratica didattica come un insieme di processi interrelati attraverso il quale lo studente, in quanto protagonista del processo di apprendimento, attiva, dirige e regola l'azione al fine di coltivare una propria identità personale e professionale.

5. Un laboratorio per l'autovalutazione delle competenze strategiche

Sulle premesse sopra riportate è stato avviato un *laboratorio* per la coltivazione delle competenze strategiche con gli studenti del Corso triennale di Pedagogia sociale e magistrale di Pedagogia del Lavoro del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma TRE nell'a.a. 2020/2021 per un totale di 200 studenti. Il laboratorio si è proposto di effettuare un percorso di monitoraggio delle pratiche didattiche del Corso che consentisse di acquisire informazioni sui seguenti aspetti: 1) caratteristiche degli studenti e livelli di padronanza nelle competenze strategiche, relativamente alle competenze autoregolatrici ed autodirettive; 2) l'efficacia del Corso, dal punto di vista metodologico e didattico, in relazione alla promozione delle conoscenze necessarie al potenziamento delle dimensioni cognitive e affettivo-motivazionali che aiutano a dirigere all'apprendimento nello studio.

Il progetto si pone in un'ottica di ricerca valutativa educativo-formativa in cui gli strumenti e il disegno della ricerca stessa sono definiti insieme agli attori del contesto di studio e gli esiti sono oggetto di continua riflessione e ridefinizione, in un clima di costante coinvolgimento attivo dei soggetti della ricerca. Nel dettaglio, il progetto è stato fondato sui seguenti obiettivi: rilevare le competenze cognitive e affettivo-motivazionali legate ai processi di autodirezione; rilevare il grado di autoregolazione delle competenze; analizzare le relazioni esistenti tra processi di apprendimento, competenze strategiche e rendimento accademico; promuovere e potenziare capacità di autoregolazione e autoriflessività nelle pratiche didattiche.

Il progetto intende, dunque, definire alcune possibili competenze strategiche ritenute irrinunciabili per la formazione e strategie per l'apprendimento considerate prioritarie. In merito alle modalità di svolgimento del laboratorio, il percorso e gli strumenti sono stati illustrati durante i primi incontri: il docente-ricercatore ha mostrato agli studenti la piattaforma sulla quale sono stati implementati i questionari, ha fornito indicazioni per la compilazione online rilasciando uno schema di lettura dei risultati (profili) e di interpretazione delle dimensioni per cui il soggetto può riscontrare delle criticità. Nella *prima fase*, infatti, il campione è stato chiamato alla compilazione di un questionario di autovalutazione delle competenze strategiche che si ritiene gli studenti riescano ad acquisire durante il percorso didattico. Il questionario è stato somministrato ad un campione probabilistico di 120 studenti del corso triennale attraverso i canali social Facebook e LinkedIn al fine di consentire la raggiungibilità di un numero consistente di risposte. Dal questionario emerge, in sintesi, che l'83% ha dichiarato di non avere mai avuto modo di riflettere prima di allora sul proprio modo di relazionarsi con lo studio e il lavoro, di gestire il tempo e di progettare obiettivi personali in ambito accademico e professiona-

le; il 17%, invece, sostiene di avere vissuto esperienze simili a scuola, in famiglia o con il gruppo dei pari. Le aree di valutazione delle competenze hanno consentito, dunque, di attivare nel soggetto un processo di autovalutazione e riflessione sul proprio modo di pensare e agire (autoregolazione), rispetto alle diverse situazioni di vita, studio e lavoro (autodirezione) (tab. 1).

Tabella 1 - Le aree di valutazione delle competenze studenti triennale

Area	M	Min-Max	DStand
Autovalutazione (<i>studente autoregolato</i>)	27,81	12-40	5,82
Acquisizione di un metodo di studio (<i>autoregolato</i>)	31,69	11-44	4,66
Assunzione del ruolo nei contesti (<i>autoregolato</i>)	32,85	16-44	4,64
Problem solving (<i>autoregolato</i>)	24,36	10-40	4,94
Apprendere ad apprendere (<i>autoregolato</i>)	25,55	14-36	4,65
Riconoscimento e gestione dello stato emotivo (<i>studente autodiretto</i>)	8,14	3-12	2,12
Motivazione intrinseca ed estrinseca (<i>autodiretto</i>)	9,75	5-20	2,75
Comunicazione e lavoro in gruppo (<i>autodiretto</i>)	17,7	8-30	3,39
Empatia (<i>autodiretto</i>)	12,11	6,16	2,40

(M = Media; Min – Max = Minimo - Massimo; DStand = Deviazione Standard)

Dalla lettura della tabella emerge la priorità di autoregolazione degli apprendimenti: per lo studente è importante riconoscere le proprie risorse e i limiti riguardanti l'apprendimento (*autovalutazione*), sviluppare strategie metacognitive per acquisire in senso critico i saperi necessari per la formazione (*apprendere ad apprendere*) e la capacità di applicare le conoscenze acquisite a contesti (*assunzione di ruoli*) e problemi complessi (*problem solving*). Se, da un lato, il campione mostra di possedere più *strategie elaborative* e maggior *autoregolazione*, dall'altro mette in evidenza un maggiore *disorientamento* e una minore *disponibilità alla collaborazione*. I risultati della prima fase confermano le scelte metodologiche e gli obiettivi della ricerca, ovvero la necessità di ridefinire i percorsi didattici nella direzione di sviluppo di competenze non solo disciplinari, ma anche cognitive, affettivo-motivazionali in uscita dal corso. In questa prospettiva, si è deciso di avvalersi del *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA) per meglio approfondire le questioni riguardanti la valutazione degli studenti in relazione alle competenze strategiche. Nella *seconda fase*, quindi, sono stati coinvolti 80 studenti del corso magistrale chiamati alla compilazione online del questionario pubblicato nella pagina del corso. In linea generale, si registra una correlazione tra il quadro delle competenze strategiche degli studenti della triennale e degli stu-

denti della magistrale in relazione alla dimensione cognitiva, affettivo-motivazionale e cognitiva.

Sul piano cognitivo è emerso che gli studenti sono in grado di orientarsi e organizzarsi nei compiti di studio (*autoregolazione*); allo stesso tempo, considerano i supporti tecnologici un fattore di distrazione. Rispetto ai compiti di apprendimento, essi hanno la percezione di attuare processi e strategie elaborative che gli permettono di comprendere e ricordare bene (*strategie elaborative ed autointerrogazione*), si mostrano disponibili a relazionarsi e collaborare con gli altri al fine di raggiungere migliori risultati nell'apprendimento e nello studio (*tab. 2*).

Tabella 2 - I fattori della dimensione cognitiva studenti magistrale (autoregolato)

Area	M	Min-Max	DStand
Strategie elaborative	24,36	10-40	4,94
Autoregolazione	31,69	11-44	4,66
Disorientamento	14,19	12-16	1,45
Disponibilità alla collaborazione	30,83	26-44	4,11
Uso di organizzatori semantici	21,87	10-40	5,80
Difficoltà di concentrazione	18,77	14-26	3,18
Autointerrogazione	21,87	10-40	5,80

Sul piano affettivo-motivazionale, il campione ritiene di essere in grado di gestire ansie, paure ed emozioni nonostante le difficoltà che possono emergere durante l'esecuzione di compiti impegnativi (*ansietà di base e interferenze emotive*). Gli studenti affermano di avere una buona percezione di competenza e di essere protagonisti attivi della propria vita (*locus of control interno*); inoltre, sebbene riconoscano di non avere il controllo diretto su tutti gli eventi, pensano di avere il potere di reagire e rispondere attivamente alle situazioni quotidiane (*locus of control esterno*). Ciò aumenta la consapevolezza di riuscire a gestire i processi motivazionali e volitivi (*volizione*) che portano ad agire e mantenere un impegno costante in funzione degli obiettivi prefissati (*manca di perseveranza*), così come si evince dalla *tab. 3*.

Tabella 3 - I fattori della dimensione affettivo-motivazionale studenti magistrale (autodiretto)

Area	M	Min-Max	DStand
Ansietà di base	25,67	18-35	4,72
Volizione	21,88	16-30	3,49
Attribuzione a cause controllabili	19,76	17-28	4,08

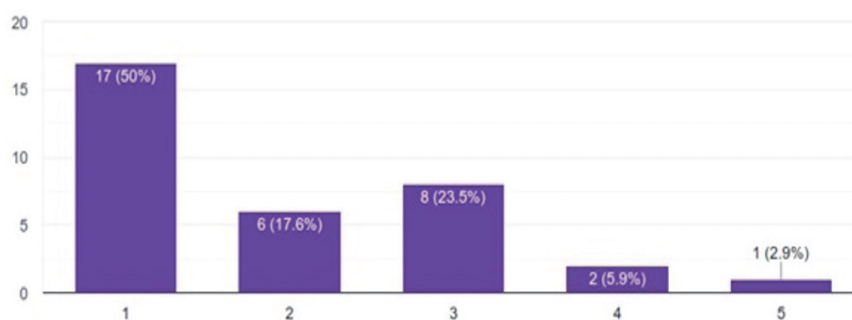
Attribuzione a cause incontrollabili	15,77	12-22	2,99
Mancanza di perseveranza	13,06	9-18	2,30
Percezione di competenza	13,51	7-19	2,94
Interferenze emotive	11,49	9-14	1,30

I dati nel complesso fanno emergere alcune differenze: da un lato, il campione mostra di possedere più strategie elaborative e maggior autoregolazione; dall'altro, mette in evidenza un maggiore disorientamento e di concentrazione. Nell'ambito delle scale affettive, gli studenti manifestano una evidente forma di ansietà attribuibile a cause controllabili rispetto a quelle incontrollabili ed alle interferenze emotive.

Il QSA è stato poi somministrato anche al campione di studenti coinvolto nella prima fase della ricerca al fine di confrontare i livelli di acquisizione delle competenze strategiche per l'apprendimento.

Il quadro che emerge mostra un miglioramento nei punteggi sui fattori della dimensione cognitiva: in particolare, la disponibilità alla collaborazione, l'autoregolazione nello studio e l'uso di strategie elaborative rispetto al disorientamento ed alla difficoltà di concentrazione che emergono come le più critiche (*graf. 1*).

Grafico 1 - I fattori e le competenze della dimensione cognitiva



Lo *studente autodiretto*, dunque, è colui che partecipa attivamente ai processi di apprendimento, mostra un coinvolgimento alla didattica non solo da un punto di vista motivazionale ma anche emozionale e metacognitivo.

Naturalmente si è consapevoli della difficoltà di generalizzare tali esiti, a causa del possibile intervento di ulteriori fattori, quali ad esempio particolari attitudini ed interessi per lo studio da parte degli studenti coinvolti nella ricerca. Si tratta di esiti che non dipendono necessariamente dall'aver seguito un laboratorio di potenziamento delle proprie competenze strategiche. Tuttavia,

in linea con i risultati delle ricerche scientifiche nazionali e internazionali (Heritage, 2018; Pellerey, 2018; Zimbardo e Boyd, 2009), si ritiene possibile sostenere che uno studente al quale viene offerta la possibilità di valutare, riflettere e potenziare strategie di apprendimento è messo nelle condizioni di trarre la forza e la motivazione essenziali per avere successo nello studio e nella gestione del proprio progetto di vita personale.

Anche la didattica è chiamata a ripensare le modalità di erogazione della formazione per fornire approcci e tecniche utili per coltivare le competenze strategiche con un'attenzione specifica all'*autoregolazione* perché – come afferma Zimmerman (2011) – la persona autoregolata è “motivata alla riuscita di un compito, fissa degli obiettivi realistici per ciò che concerne la sua attuazione, utilizza delle strategie per realizzarlo” (p. 18) affinché possa disegnare e portare avanti il suo progetto di vita.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e capability approach*. Milano: FrancoAngeli.
- 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.
- European Commission (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles.
- Fiorentino, G., Salvatori, E. (2020). La didattica a distanza, dall'emergenza alle buone pratiche. *Umanistica Digitale*, 8, 165-182.
- Ghigi, R., Piras, M. (2021). Se la pandemia fa scuola. Disuguaglianze, partecipazione e inclusione dal banco allo schermo. *Guarire le nostre democrazie*, 1, 45-69.
- Giovannini, E. (2018). *L'Utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Grabinger, R. S., Dunlap, J. C. (1995). Rich environments for active learning: A definition. *Alt-J*, 3, 2, 5-34.
- Gu, L., Ling, G., Liu, O. L., Yang, Z., Li, G., Kardanova, E., & Loyalka, P. (2020). Examining mode effects for an adapted Chinese critical thinking assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46.6, 879-893.
- Heritage, M. (2018). Assessment for learning as support for student self-regulation. *The Australian Educational Researcher*, 45, 51-63.
- Koivuniemi, M., Panadero, E., Malmberg, J., & Järvelä, S. (2017). Higher education students' learning challenges and regulatory skills in different learning situations. *Infancia Aprendizaje*, 40, 19-55.
- Kuhl, J., Beckmann, J. (1984). *Action control: From cognition to behavior*. New York: Springer Verlag.

- Lawson, M. J., Vosniadou, S., Van Deur, P., Wyra, M., & Jeffries, D. (2019). Teachers' and Students' Belief Systems About the Self-Regulation of Learning. *Educational Psychology Review*, 31, 223-251.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Lyotard, J. F. (1979). *La Condition Postmoderne: Rapport Sur Le Savoir*. Paris: Les Editions de minuit.
- Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- 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.
- Musarat, Y, Farhat, N., & Isamar, C.M. (2019). Teacher-directed learning to self-directed learning transition barriers in Pakistan. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 34-40.
- Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: a review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28, 803-830.
- Pellerey, M. (2018). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- Pellerey, M., Orio, F. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*. Roma: LAS.
- Pelletier, D., Bujold, R. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi (Québec): Gaëtan Morin.
- Rivoltella, P. C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholé.
- Rossi, P.G. (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Schraw, G., Sperling-Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-70.
- Servant-Miklos, V., Noordegraaf-Eelens, L. (2020). Toward social-transformative education: an ontological critique of self-directed learning. *Critical Studies in Education*, 62.2, 147-163.
- Tabachnick, S. E., Miller, R. B. & Relyea G. E. (2008). The relationships among students' future-oriented goals and subgoals, perceived task instrumentality, and task-oriented self-regulation strategies in an academic environment. *Journal of Educational Psychology*, 100.3, 629-642.
- Virtanen, M. A., Haavisto, E., Liikanen, E., & Kääriäinen, M. (2018). Ubiquitous learning environments in higher education: A scoping literature review. *Education and Information Technologies*, 23, 985-998.
- Walker, T. L., Tracey, T. J. (2012). The role of future time perspective in career decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 81.2, 150-158.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, Significato e Identità*. Milano: Raffaello Cortina.

- Zhang, L., Karabenick, S. A., Maruno, S. I., & Lauermaun, F. (2011). Academic delay of gratification and children's study time allocation as a function of proximity to consequential academic goals. *Learning and Instruction*, 21.1, 77-94.
- Zimbardo, P. G., Boyd, J. N. (2009). *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*. Milano: Mondadori.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge.