



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: 01 Ottobre 2012

© Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**To be students at university.
First results of an exploratory survey for the identification of competences profiles
Essere studenti all'università.
Primi risultati di un'indagine esplorativa per l'individuazione di profili di competenza**
di Savina Cellamare
Ricercatrice INVALSI
savina.cellamare@gmail.com

Abstract:

In questo contributo sono presentati i primi risultati di una ricerca esplorativa finalizzata a creare un bagaglio informativo utile a delineare un profilo degli studenti universitari, tenendo conto di alcune dimensioni direttamente e indirettamente legate alla loro attività di studio e al loro interagire con un sistema didattico-formativo che cambia e che è sempre più sensibile alle aspettative e ai bisogni degli studenti.

Parole chiave: studenti, università, competenze

Premessa

Con la riforma degli ordinamenti didattici universitari, stabiliti dalla legge n. 341 del 19 novembre del 1990, si è aperta una fase di cambiamento e di innovazione della didattica universitaria, che ha visto il diversificarsi dell'offerta negli indirizzi di studio e l'introduzione di figure tutoriali, più familiari nei percorsi di apprendimento e-learning, ma non presenti nel mondo accademico tradizionale. Certo per gli studenti sono cambiate molte cose, ma cosa è cambiato *negli* studenti e nel loro modo di rapportarsi all'esperienza universitaria? Da qui l'idea di creare un bagaglio informativo utile a delineare un profilo degli studenti, tenendo conto di alcune dimensioni direttamente e indirettamente legate alla loro attività di studio e al loro interagire con un sistema didattico-formativo che cambia e che è sempre più sensibile alle aspettative e ai bisogni degli studenti. È stata sviluppata perciò una ricerca, della quale vengono presentati in questo contributo i primi risultati, indirizzata alla rilevazione degli elementi psicopedagogici su aspetti dell'esperienza vissuta dagli studenti che abbiamo ritenuto focali per le ripercussioni che hanno, o possono avere, sulla loro attività attuale e sul loro futuro professionale. Tali elementi sono riferiti: alla metodologia di studio messa in atto all'università, alle competenze socio-relazionali che si attivano nel rapporto con i colleghi e con i tutor; al senso di autoefficacia personale che gli studenti sviluppano in rapporto alla loro vita universitaria; all'influenza che le figure tutoriali – famiglia, tutor universitari e altri possibili tutor – hanno sulla loro esperienza personale; alla consapevolezza che hanno dei meccanismi e dei processi che sottostanno le loro scelte personali e sociali sotto il profilo strategico e metodologico e che accompagnano il modificarsi dei loro modi di operare; alle aspettative sul contributo che il percorso universitario può fornire loro nella realizzazione degli obiettivi personali a breve e lungo termine.

Finalità e obiettivi della ricerca

Questo lavoro è nato da osservazioni dapprima sporadiche e poi sistematiche, sviluppate nel corso di diversi anni di interazione con gli studenti, su aspetti del loro modo di rapportarsi all'ambiente universitario. Lo scopo è stato duplice, ovvero:

- tracciare un profilo degli studenti universitari focalizzando l'attenzione su tre nuclei tematici:
 - le aree di abilità specifiche (cognitive, socio-relazionali e affettivo motivazionali)
 - le modalità di autoregolazione e gestione della propria esperienza universitaria
 - l'azione di supporto svolto dall'ambiente sociale, dalla famiglia e da altre figure nel corso della carriera scolastica e universitaria degli studenti consultati;
- indagare il sistema di convinzioni personali e di senso comune che sostengono l'adozione delle modalità di studio e di rapporto con l'ambiente universitario.

Gli obiettivi posti alla base dello studio sono stati i seguenti:

- rilevare la corrispondenza tra modalità di studio e convinzioni degli studenti in merito alla metodologia di studio più opportuna;
- verificare la consapevolezza sui processi cognitivi e socio- relazionali messi in atto nel rapporto con i colleghi e con le figure tutoriali di riferimento;
- individuare la percezione che gli studenti hanno della propria autoefficacia in relazione ai diversi aspetti direttamente e indirettamente collegati al loro status di studenti;
- individuare se diversi indirizzi di studio richiedono l'attuazione di repertori di competenza diversificati;
- rilevare la capacità degli studenti di utilizzare l'offerta didattica proposta attualmente nei corsi di laurea;
- raccogliere informazioni sul tipo e sulle modalità di orientamento e supporto che le famiglie offrono agli studenti nel corso della loro carriera scolastica e universitaria;
- ottenere elementi significativi per formulare indicazioni didattiche che tengano conto delle esigenze e delle caratteristiche della popolazione studentesca indagata.

L'approccio metodologico

L'indagine in oggetto ha finalità esplorative e descrittive ed è stata perciò condotta secondo le modalità tipiche della ricerca qualitativa, particolarmente adatta a indagare fenomeni sociali complessi o in cambiamento, per i quali non sono disponibili teorie consolidate (cfr. Alberici, 2001). Questa metodologia d'indagine, che ha carattere idiografico in quanto non tende alla generalizzazione dei risultati prodotti, permette di individuare categorie di analisi centrali per la formulazione di quelle che sono definibili come teorie fondate su dati, oppure di modelli esplicativi dei fenomeni analizzati, anche in funzione di scelte operative che si prevede di attuare successivamente al percorso di studi. La ricerca qualitativa offre la possibilità di comprendere in profondità i fenomeni oggetto di studio, visti sia nella loro globalità sia nella loro complessità, e di caratterizzare il campione generale e i sottocampioni identificati all'interno di questo rispetto alle proprietà o caratteristiche prese in esame. La valorizzazione della dimensione della complessità fa sì che le singole parti siano studiate come sistema di variabili interrelate.

La scelta di un approccio di tipo qualitativo è stata quindi dettata dalla molteplicità degli aspetti indagati e dalle relazioni tra questi, nonché dalle peculiarità di quest'approccio, contraddistinto «dall'interesse per i *significati* che i partecipanti alla ricerca attribuiscono al mondo in cui vivono. I partecipanti sono visti come individui che – in relazione con le altre persone – sviluppano significati, li modificano e agiscono a partire da essi» (Cicognani, 2002, p.13). Insieme alla ricerca qualitativa è stato realizzato anche uno studio statistico-quantitativo delle variabili considerate.

In linea con l'approccio scelto è stato elaborato il disegno della ricerca, con la definizione delle finalità e degli obiettivi e la scelta della metodologia di lavoro, ovvero le attività, gli strumenti e le fasi d'indagine.

Gli strumenti della ricerca

Nel predisporre un piano di indagine un ricercatore ha la possibilità di attingere a un repertorio piuttosto ampio di strumenti (interviste, strutturate, semistrutturate o non strutturate, questionari a risposta aperta o chiusa, check list e altro ancora) e a una molteplicità di metodi di rilevazione dei dati; può scegliere, ad esempio, di effettuare interviste *vis a vis*, rilevazioni telefoniche o postali, oppure può optare per l'autocompilazione di un questionario, per citare solo alcune possibilità. Poiché non esistono strumenti sempre superiori e preferibili rispetto ad altri, la scelta della loro tipologia e delle metodiche da adottare dipende dall'interazione di più variabili, rispetto alle quali si valutano i vantaggi e/o gli svantaggi che caratterizzano i diversi strumenti e le metodologie utilizzabili: gli scopi della ricerca che si vuole svolgere; le motivazioni della ricerca, ovvero cosa si vuole sapere e perché; i vincoli e le risorse di tipo tecnico, economico e finanziario necessari per la ricerca in oggetto; le caratteristiche del campione di indagine; i contenuti dell'indagine (cfr. Zammuner, 1998).

Le stesse variabili e le loro possibili combinazioni influenzano anche la scelta del tipo di domanda. Come è noto, nel caso del questionario – che costituisce uno dei due strumenti scelto per questa ricerca – si è assistito a lungo al dibattito sulla preferibilità delle domande chiuse rispetto alle domande aperte o viceversa. Si tratta di una diatriba che ha ormai perso vigore poiché di entrambe le modalità gli studiosi hanno esplicitato pregi e difetti, evidenziando come il problema reale riguardi l'accuratezza nella formulazione delle domande, il contesto in cui la domanda è inserita, la modalità di rilevazione utilizzata, ecc.

Le domande aperte sono preferibili quando si vogliono raccogliere informazioni più dettagliate, oppure si indagano fenomeni meno noti o relativamente noti, e sono adottate in ricerche di tipo qualitativo, come quella da noi condotta. Nella conduzione dell'indagine della quale presentiamo i risultati ci si è avvalsi perciò di interviste nella fase di try out, che ha preceduto la costruzione di un questionario a risposta aperta e la somministrazione al campione d'indagine. Generalmente, infatti, le risposte aperte sono impiegate nelle indagini preliminari o nelle fasi di ricerca pilota.

Le 20 domande del questionario sono state raggruppate in tre aree rispetto ai loro contenuti: le abilità specifiche; lo stile attributivo e il senso di autoefficacia; il ruolo di supporto svolto dall'ambiente sociale sull'attività di studio. Tutte le aree sono attraversate trasversalmente dal sistema di convinzioni personali e di valori che sottostanno alle scelte di ciascuno che sono state inferite dall'analisi delle categorie previste.

Sotto la dizione "abilità specifiche" sono stati riuniti più repertori di abilità, la cui interazione dà luogo a molteplici competenze. Il primo repertorio considerato è quello formato dalle abilità di studio che gli studenti mettono in atto nel condurre l'attività universitaria. Studiare implica il mettere in atto un secondo repertorio che è dato dalle capacità di analisi, valutazione a controllo del proprio operato. Queste rientrano nella capacità metacognitiva di autoregolazione, che si applica sia agli aspetti cognitivi, sia agli aspetti affettivi e socio-relazionali. Il terzo repertorio è costituito di conseguenza dalle abilità prosociali; queste si esplicano in azioni socialmente apprezzabili, ma anche in condotte meno visibili, come la capacità di attingere a fonti informative. Le abilità prosociali, nelle loro diverse articolazioni, sono correlate all'efficacia cognitiva e al più generale senso di autoefficacia. Questo costituisce l'oggetto della seconda area d'indagine

ed è strettamente connesso al tipo di attribuzione che il soggetto fa rispetto ai propri risultati. Poiché lo sviluppo di questi repertori di abilità è influenzato dall'ambiente sociale, e in particolare dalle figure che rivestono una specifica significatività nella formazione di una persona, abbiamo rivolto l'attenzione alle figure tutoriali, dando a questo termine un'accezione ampia che includesse in questa categoria sia i tutor universitari sia i genitori.

Il campione dell'indagine

Alla ricerca ha partecipato un campione designato (indicato anche come campionamento a rete o *snowballing*, i cui partecipanti sono segnalati da altri partecipanti o dal ricercatore) di 250 studenti, prevalentemente donne, frequentanti alcune università statali del Lazio e afferenti in pari misura a facoltà scientifiche e umanistiche. L'età media degli studenti che hanno partecipato all'indagine è 24,5 anni. La maggior parte degli intervistati è in corso, è in regola con gli esami sostenuti. Il voto medio riportato negli esami universitari è 27/30.

Tra gli intervistati che svolgono un'attività lavorativa la maggioranza è costituita da studenti-lavoratori, che svolgono cioè attività più o meno continuative per poter frequentare l'università; i lavoratori-studenti, ovvero coloro che svolgono un'attività e a un certo punto della loro vita decidono di studiare all'Università, sono stati invece un numero piuttosto circoscritto.

Lettura e analisi dei dati mediante procedura automatizzata

Per rendere agevole l'analisi di domande aperte si è scelto di effettuare una categorizzazione delle risposte, condividendo così una soluzione largamente utilizzata nella ricerca di tipo qualitativo. I questionari raccolti sono stati perciò trascritti al computer in un formato TXT, idoneo all'importazione in *QSR Nud-Ist*, uno dei numerosi programmi usati nelle ricerche qualitative per l'analisi testuale dei documenti elaborati nell'ambito della *Grounded theory*. Questo software, sviluppato nei primi anni Ottanta in Australia, permette la gestione di grandi quantità di dati testuali e il trasferimento delle codifiche effettuate a un programma per analisi di tipo quantitativo, al fine di sviluppare ulteriori indagini numerico-statistiche. La caratteristica principale di *Nud-Ist* è data dalla possibilità che offre di creare gerarchie di codici. La codifica può avere uno o più livelli e richiede la preliminare definizione di unità di testo (righe, frasi o paragrafi). Per quanto riguarda il presente studio, ogni risposta al questionario (che coincideva con un paragrafo) ha costituito un'unità testuale da leggere e analizzare. Il sistema di categorie è organizzato in una struttura ad albero, che può essere modificata durante l'indagine con l'inserimento, lo spostamento o l'eliminazione di elementi. Le categorie vengono chiamate nel programma *nodes* e, come accennato, possono essere gerarchizzate in modo da avere una rappresentazione dei rapporti fra di esse (cfr. Cipriani, 1998).

L'analisi dei dati

L'analisi dei dati raccolti ha fornito informazioni utili per delineare un profilo della popolazione studentesca universitaria. Questo profilo non è tuttavia generalizzabile, perché non ha né può avere in questa fase esplorativa, carattere nomotetico. Si può parlare di "profilo" al singolare perché la variabile "corso di studi" scelta per creare i raggruppamenti all'interno del campione, si è rivelata ininfluyente e il quadro informativo è sostanzialmente omogeneo.

L'omogeneità non è comunque un dato statico; al suo interno mostra infatti delle peculiarità, che offrono spunti di riflessione interessanti per un contesto come quello universitario, la cui *mission* è la formazione di persone in grado di inserirsi positivamente e propositivamente nei più diversi ambiti professionali, nazionali e internazionali. L'andamento dei dati fornisce elementi per avere informazioni sulla consapevolezza che gli studenti hanno in merito ai processi che governano i diversi aspetti della loro attività di studio e del loro rapporto con l'università. La consapevolezza – termine che diventa un perno importante della nostra analisi – non è rilevabile direttamente, ma è inferita attraverso le risposte formulate dagli studenti nella compilazione del questionario d'indagine.

Lo studio svolto permette di dire che esiste un repertorio di condotte, di convinzioni e di valori sui quali l'esperienza universitaria non incide (tra gli studenti del campione non ci sono matricole e si tratta quindi di soggetti che possiamo definire esperti dell'ambiente universitario), ma che anzi tale repertorio è trasferito nel contesto universitario indipendentemente dal variare degli ambienti di studio e socio-relazionali che si creano nei diversi corsi di laurea. Tuttavia, come vedremo tra breve, le condotte effettivamente praticate e le convinzioni personali rappresentano due piani operativi e interpretativi non sempre coincidenti.

Esaminando le informazioni rilevate in merito alla metodologia di studio emerge la tendenza ad affrontare questa attività in modo poco organizzato. La capacità di pianificare, che certamente appartiene al repertorio di competenze di ciascuno, non è sistematicamente applicata allo studio, sia per quanto riguarda la scansione dei tempi sia relativamente alla distribuzione nel tempo della quantità di materiali da studiare. Gli studenti dichiarano di concentrare lo studio in prossimità delle scadenze dettate dagli esami, anche se annoverano lo studio frettoloso tra le cause d'insuccesso. È probabile che questo modo di procedere possa spiegare in parte la tendenza a studiare in modo riproduttivo e non in maniera produttiva, non valorizzando perciò la dimensione creativa dell'apprendere. Sono pochi, infatti, gli studenti che operano collegamenti tra contenuti e vanno alla ricerca di approfondimenti di quanto proposto in aula o nei testi d'esame. Questa indicazione tuttavia non può essere letta come indice di scarso interesse, sinonimo possibile di una scelta universitaria obbligata o comunque orientata da fattori esterni. Questa sembra essere stata attuata, infatti, in base agli interessi personali, come è possibile inferire dal fatto che la maggior parte degli studenti ha scelto un percorso accademico diverso dall'indirizzo seguito nella scuola superiore.

È evidente quindi che gli studenti trasferiscono nel corso di studi attuale un approccio allo studio che appartiene a un bagaglio esperienziale pregresso, del quale è indice ad esempio la scarsa consuetudine a frequentare le biblioteche, che diventano luoghi familiari solo in occasione della redazione della tesi di laurea. Tuttavia, se l'approccio allo studio sembra piuttosto stabile nel tempo, il metodo di studio personale è invece un fattore cangiante in ragione del progredire dell'esperienza scolastica e universitaria; gli studenti dichiarano infatti che l'inserimento all'università ha determinato cambiamenti importanti nel loro modo di studiare e soprattutto sulla gestione consapevole delle strategie di apprendimento. La parola "strategie" raggruppa tuttavia elementi alquanto diversi tra loro, oscillando tra il piano cognitivo e il piano affettivo-motivazionale. Sono infatti identificate come strategie

le modalità di comprensione e memorizzazione ma anche aspetti più legati alla sfera affettiva, come la perseveranza, segnalata anche come condizione per il conseguimento del successo. Una tale eterogeneità porta a ritenere che ci sia una scarsa informazione sui fattori che costituiscono un repertorio strategico. Tale mancanza è comprensibile se si considera che nessuno studente del campione ha seguito percorsi, né sistematici né occasionali, per l'apprendimento di una metodologia di studio. L'assenza di informazioni può essere però la causa di una scarsa consapevolezza delle proprie peculiarità come studente strategico, in quanto non consente di operare confronti fra dati oggettivi e caratteristiche personali. Del resto nella nostra scuola, benché sia da tempo riconosciuto il valore delle abilità trasversali tra le quali si annoverano le abilità di studio, l'esigenza di un loro insegnamento esplicito non si è ancora tradotta in una pratica didattica diffusa. Il saper studiare – o per usare un'espressione ormai diffusissima l'essere capaci di "apprendere ad apprendere" attraverso l'acquisizione di strumenti di lavoro che abbiano una spendibilità pratica a breve e lungo termine – è un'esigenza sentita dagli studenti, e rientra quindi nella sfera della consapevolezza che si trasformano gradualmente in domanda esplicita. In una ricerca precedentemente condotta su un campione significativo di studenti dell'università "Roma TRE" «una studentessa lavoratrice (insegnante) lamenta il fatto che l'università non "dà strumenti", ovvero metodo di studio o contenuti culturali attinenti al proprio lavoro, se non in casi eccezionali» (Bergomini, 2001, p. 109).

Il passaggio al mondo universitario, tuttavia, produce cambiamenti non solo sul piano cognitivo, ma anche su fattori affettivi e motivazionali legati allo studio. In particolare si ha un incremento della motivazione ad apprendere e della consapevolezza sul proprio modo di operare; quest'ultimo aspetto ricade sulla capacità di autovalutazione dei soggetti, che si connette agli aspetti di autoregolazione e autocontrollo messi in luce dall'approccio metacognitivo. Anche nell'analisi delle risposte attraverso le quali i soggetti indagati descrivono una persona capace di autoregolazione si ha un costante slittamento di piani tra aspetti cognitivi e aspetti affettivo-emotivi. I processi di autoregolazione che accompagnano l'agire di ogni persona (pianificare, scegliere il comportamento adeguato al contesto ecc.) e che quotidianamente esibiamo restano nell'implicito e non sono soggetti a un controllo intenzionale, esercitato in vista del raggiungimento di un obiettivo di studio.

La dimensione dell'autoregolazione e dell'autocontrollo, certamente importante nella conduzione di un'attività individuale, assume una rilevanza ancora maggiore nello studio cooperativo, divenuto una pratica costante con l'introduzione di laboratori e tirocini che comportano lo svolgimento di attività condivise. Nel formulare risposte alla sollecitazione proposta dal questionario a esprimere un parere in merito all'apprendimento cooperativo, gli studenti hanno esternato soprattutto delle aspettative; infatti per molti di loro questa esperienza è pressoché sconosciuta. Tuttavia lo studio cooperativo è visto dalla maggior parte degli intervistati come un valore positivo e come mezzo la cui azione efficace si esplica su due versanti: la motivazione ad apprendere e l'acquisizione di competenze operative. L'acquisizione e l'esercizio di questo tipo di apprendimento è ritenuto importante non solo per la sua spendibilità immediata, ma anche perché costituisce una capacità trasferibile in un futuro contesto professionale. I laboratori e i tirocini sono gli ambienti in cui si dovrebbero acquisire queste abilità, unitamente alle capacità professionalizzanti. È però vero che un certo numero di studenti lamentano una

organizzazione dei tirocini non corrispondente alle aspettative e una loro insufficiente utilizzazione dal punto di vista didattico.

Lavorare insieme, che non è considerato da tutti in modo positivo, implica l'abbandono di una visione dell'attività, di studio o altro, di tipo individualistico e richiede l'assunzione di modalità di rapporto con l'ambiente di vita di tipo prosociale. Come abbiamo avuto modo di dire in precedenti interventi su questa stessa rivista (n. 4/2010; n. 2-3 2011), la valorizzazione delle abilità prosociali, che costituiscono un ulteriore repertorio di abilità trasversali, è piuttosto recente e si collega alla flessibilità degli attuali contesti lavorativi e sociali. Del cospicuo numero di capacità che confluiscono nell'abilità prosociale gli studenti ne hanno indicate solo alcune, intorno alle quali si raccoglie il consenso della maggior parte dei rispondenti. Le scelte ricadono soprattutto su caratteristiche di tipo affettivo o viste come indicatori di affettività, secondo una logica di senso comune. La persona socialmente competente è perciò descritta principalmente come capace di empatia, di ascolto e di comunicazione efficace. Altre dimensioni, tra le quali l'autocontrollo e la collaborazione non sono comprese come indici di prosocialità; questi dati sono in sintonia con la visione della capacità di autocontrollo e di lavoro collaborativo delle quali abbiamo appena trattato.

Come abbiamo detto, il ricorso a modalità di lavoro diversificate e dinamiche attraverso l'introduzione di tirocini e laboratori comporta la necessità di attuare modalità di lavoro collaborative, che implicano il confronto non solo con i colleghi, ma anche con nuove figure professionali quali i tutor. Nel questionario è chiesto agli studenti di delineare un profilo di questa figura, tenendo conto sia delle caratteristiche professionali sia delle competenze relazionali che a loro avviso dovrebbero caratterizzarla. Certamente si rileva un'visione molto parziale del ruolo e delle funzioni del tutor universitario rispetto a quanto previsto nella riforma degli ordinamenti e nelle successive indicazioni. Intanto occorre segnalare che è una figura con la quale gli studenti sembrano avere pochi contatti (fanno eccezione solo gli studenti di Scienze della Formazione Primaria), ed è scarsamente indicato come la fonte informativa alla quale si rivolgono con maggiore frequenza. Per il reperimento di informazioni, infatti, permane la consuetudine di rivolgersi direttamente al docente o ai collaboratori di cattedra; del resto la capacità di afferire e utilizzare forme e modi di comunicazione alternative a quelle tradizionali non sembra essere una caratteristica distintiva del campione indagato. Gli studenti appaiono poco inclini a utilizzare internet per trovare notizie relative ai corsi di studio e questo atteggiamento rigido nei confronti dei canali informativi disponibili nell'università non è certo imputabile a carenti competenze informatiche.

Il tutor è spesso visto riduttivamente come un esercitatore che sostiene l'acquisizione di competenze pratiche; in ogni caso, secondo le indicazioni raccolte, l'apporto del tutor è considerato prevalentemente sotto l'aspetto relazionale e questo ovviamente incide sul tipo di richieste che gli studenti gli sottopongono. Al tutor si chiede pertanto di essere empatico e disponibile, ma non di predisporre ambienti di apprendimento accoglienti e facilitanti; Questa sottovalutazione è probabilmente dovuta al fatto che il tutor è una figura nuova nel nostro panorama accademico, anche se presente da secoli nel sistema educativo e molto meglio utilizzata nei percorsi di e-learning.

Indubbiamente la formazione di ciascuno di noi è mediata dall'azione di figure tutoriali, istituzionali e non, il cui ruolo non è però esplicito, ma è esercitato soprattutto attraverso il modello che offre. La poca conoscenza che si ha del tutor, del suo ruolo e delle sue funzioni, è rimarcata dal fatto che gli studenti nella maggior parte dei casi non sono stati in grado di identificare una figura tutoriale che ha interagito o interagisce con loro. I genitori, gli allenatori, i mediatori culturali, per citarne solo alcuni, non sono riconosciuti come tutor, anche se esercitano costantemente un'azione di sostegno, facilitazione, mediazione nei confronti delle persone loro affidate. I pochi studenti che hanno indicato un tutor lo hanno identificato con un insegnante del precedente ciclo di studi o con un insegnante di tirocinio, non con un tutor di laboratorio o un altro tutor didattico. Anche il tutor insegnante è comunque descritto e ricordato per le sue caratteristiche di affettività e la sua capacità di aiuto e sostegno emotivo e non per le sue competenze operative (cfr. Bocci, 2003).

Le ricerche in campo educativo hanno mostrato da tempo come l'influenza che la famiglia esercita nella formazione dei figli attraverso il tipo di sostegno e di orientamento che gli offre spesso non fa parte di un contratto esplicito e condiviso; risponde piuttosto a una intenzionalità educativa e formativa basata su aspettative non dichiarate delle quali i figli non sono consapevoli. Abbiamo perciò voluto sollecitare la riflessione dei partecipanti all'indagine sul tipo di influenza che la famiglia ha avuto sulla loro carriera scolastica e universitaria. Le risposte a questo quesito sono state molto sintetiche, formulate con un aggettivo o un sostantivo al quale non fa seguito un'esplicitazione di significato. Tuttavia nella maggior parte dei casi l'influenza genitoriale non è stata coercitiva e non ha limitato i figli nelle loro scelte, che sono state anzi sostenute dal consiglio e dall'incoraggiamento dei genitori.

Come è noto un ambiente familiare supportivo è condizione di rilievo nello sviluppo di un concetto di sé positivo e di un senso di autoefficacia correttamente strutturato. I dati relativi alle aspettative dei genitori, orientate alla valorizzazione degli interessi e delle capacità del figlio, le informazioni personali raccolte sul campione, dalle quali risulta una media di voti universitari medio-alta, indice quindi di un buon successo negli studi, trovano corrispondenza nella valutazione della propria autoefficacia espressa dai partecipanti all'indagine. Gli studenti si reputano autoefficaci sia sotto il profilo cognitivo sia dal punto di vista affettivo-relazionale; inoltre attribuiscono a se stessi gli esiti delle loro azioni, riconoscendosi così un ruolo attivo preminente nei loro percorsi formativi. Questa prevalenza di un *locus* interno rispetto a un *locus* esterno è una caratteristica che si è modificata nel corso della carriera di studi, con il progredire della capacità di autoanalisi e autovalutazione del proprio operato, identificato non solo con il risultato finale ma con i processi che hanno prodotto quel risultato.

Profilo degli studenti e considerazioni conclusive

Se volessimo rappresentare gli studenti del nostro campione attraverso una matrice a doppia entrata, costruita sui fattori competenza-consapevolezza, ne ricaveremmo l'idea di soggetti sufficientemente competenti e poco consapevoli, come ci si può aspettare da persone che si muovono in uno spazio di confine che sta tra il tradizionalmente appreso e un contesto che si rinnova (Figura 1). La competenza inconsapevole «è la caratteristica distintiva delle prestazioni di un esperto. Le abilità sono 'installate', scattano in automatico

e sono routinizzate. Se il contesto applicativo è oggetto di poche variazioni e procede con cambiamenti incrementali di tipo lineare, le cose funzionano. [...] Se il contesto è dinamico, oggetto di variazioni e innovazioni continue, c'è il rischio di entrare in conflitto [...] con tutto ciò che questo può comportare» (Fregola, 2003, p. 191).

La consapevolezza non è però una caratteristica innata ma il frutto di indicazioni e sollecitazioni ambientali che indirizzano lo sviluppo e la crescita personale e professionale di un soggetto. Potremmo parlare nel caso di questi studenti di una “consapevolezza dell'inconsapevolezza”, poiché l'esigenza di affinare le proprie capacità di rapporto con il mondo universitario e di acquisire competenze nuove è senza dubbio sentita, come prova il modo di concettualizzare l'apprendimento collaborativo da parte di studenti che pure non hanno conoscenza diretta di questa pratica didattica.

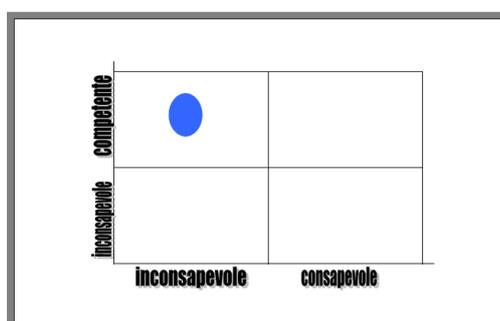


Figura 1. Situazione del campione secondo il modello di Dilts

Rispetto all'obiettivo posto di indagare se differenti indirizzi di studi richiedono la messa in atto di repertori di competenza diversificati i nostri dati indicano che tale sollecitazione, sicuramente connessa alla diversità delle proposte formative, non ha ancora prodotto effetti rinvenibili nelle consuetudini di studio del nostro campione. Un ambiente di apprendimento rigido non favorisce i processi di consapevolezza, così come notoriamente limita quelli di acquisizione.

Tra la metodologia di lavoro assunta e le convinzioni in merito alla sua attuabilità non c'è completa concordanza; infatti, nell'esaminare quelle che sono identificate dai soggetti come condizioni di successo si vede come in realtà essi mettano in atto una metodologia più ricca e articolata di quanto non appaia nelle loro descrizioni del modo in cui studiano.

Anche per quanto riguarda le competenze socio-relazionali il livello di competenza sembrerebbe non essere elevato. In realtà l'eterogeneità delle risposte indica invece un repertorio ricco e il ripetersi di categorie di risposta appartenenti a quest'area anche in altre aree segnala la rilevanza che è invece accordata a questo tipo di abilità.

Il tipo di *locus* rilevato, prevalentemente interno, ci mette di fronte a una popolazione studentesca motivata e capace di essere perseverante in vista del raggiungimento di obiettivi personali. Sotto questo aspetto abbiamo quindi un gruppo di soggetti consapevoli dell'incidenza del proprio impegno e della propria responsabilità personale nel conseguimento dei risultati.

Lo sbilanciamento verso i fattori affettivi del rapporto con i colleghi e le altre figure professionali, soprattutto con i tutor, rientra nella nostra tradizione culturale, come dimostra la rappresentazione che per moltissimi anni è stata fatta della scuola e dell'insegnamento.

Il provenire da percorsi di studi che sono improntati prevalentemente su una modalità di apprendimento riproduttiva rende a volte difficoltoso per gli studenti utilizzare pienamente l'offerta didattica proposta attualmente nei corsi di laurea; ne è un sintomo il modo di rapportarsi al tutor.

Le indicazioni didattiche che possono scaturire da questa indagine sono facilmente intuibili e impegnative da realizzare. Se è vero che gli studenti sentono l'esigenza di una formazione che si focalizzi maggiormente su come apprendere è anche vero che le convinzioni non possono essere modificate con operazioni di tipo solamente informativo: ne è un esempio, sia pure modesto, il percorso di questa ricerca. Il fatto di aver proposto prima della somministrazione del questionario dei seminari informativi sulle abilità di studio, le abilità prosociali e il ruolo e le funzioni del tutor a due dei tre sottocampioni coinvolti non ha costituito un fattore di differenziazione delle risposte; ha influito sulla quantità di materiale prodotto ma non sulla qualità. D'altro canto gli studenti si rendono conto della necessità di migliorare i loro repertori di competenze per essere soggetti spendibili professionalmente. Corrispondere a questa richiesta, che ha ovviamente una ricaduta personale e sociale notevole, comporta la valorizzazione di una didattica flessibile, della quale laboratori e tirocini sono strumenti essenziali non ancora pienamente compresi e utilizzati.

Riferimenti Bibliografici:

- ALBANESE C. (a cura di), *I modi dell'imparare*, Roma, Carocci, 1999;
- ALBERICI A. (a cura di), *La parola al soggetto. Metodologie qualitative nella ricerca e nella didattica universitaria*, Milano, Guerini, 2001;
- AUTERI E., *Management delle risorse umane*, Milano, Guerini e Associati, 2001;
- BALLATORI E., *Statistica e metodologia della ricerca*, Perugia, Margiacchi - Galeno Editore, 1996;
- BAUER B. - BAGNATO G., *Studiare all'università. Imparare a gestire il tempo, lo stress e le relazioni interpersonali*, Milano, EGEA, 1994;
- BENEDETTI F. - GUSPINI M., *La formazione delle abilità trasversali e di base. Dalla lettura comprensiva alla scrittura di sintesi*, Roma, Anicia, 1999;
- BOCCI F., *Questi insegnanti. Maestri e professori nel cinema*, Roma, Serarcangeli, 2003;
- BRINT S., *Scuola e società*, Bologna, Il Mulino, 2002;
- CECCONI L. (a cura di), *La ricerca qualitativa in educazione*, Milano, Franco Angeli, 2002;
- CICOGNANI E., *Psicologia sociale e ricerca qualitativa*, Roma, Carocci, 2002;
- CIPRIANI R., *L'analisi computer-assistita delle storie di vita*, in Ricolfi L. (a cura di), "La ricerca qualitativa", Roma, Carocci, 1998, pp 205-242;
- CORBETTA P., *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, 1999;
- CSIKSZENTMIHALYI M., *Flow: The psychology of optimal experience*, Harper & Row, New York, 1990.
- DARLEY J.M. - GLUCKSBERG S. - KINCHLA R. A., *Psicologia I sensazione e percezione Apprendimento e processi cognitivi Motivazione ed emozione*, Bologna, Il Mulino, 1993;
- DILTS R., *Application of Neuro-linguistic Programming*, Meta Publication, Cupertino California, 1989;

- FAVORINI A.M. - CELLAMARE S. - ZUCCA S., *Studiare per insegnare. Strumenti concettuali e operativi per una formazione continua*, Milano, Franco Angeli, 2011;
- FAVRETTO G. (a cura di), *I laureati in Scienze dell'Educazione. Inserimento lavorativo e competenze professionali*, Milano, Franco Angeli, 2003;
- FREGOLA C., *Riunioni efficaci a scuola. Ridefinire i luoghi della comunicazione scolastica*, Trento, Erickson, 2003.
- LEBART L. - MORINEAU A. - PIRON M., *Statistique exploratoire multidimensionnelle*, Paris: Dunod, 2000 ;
- PELLEREY M., *Questionario sulle strategie d'apprendimento (QSA)*, Roma, Las, 1996;
- PONTECORVO C. - AJELLO A.M. - ZUCCHERMAGLIO C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, 1995;
- QUAGLINO G.P., CARROZZI G.P., *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Milano, Franco Angeli, 1996;
- ZAMMUNER W.L., *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Bologna, Il Mulino, 1998.