

La valutazione sistemica del *tutoring* nell'educazione superiore. Il modello del Tutorato Formativo dell'Università di Padova

Roberta Bonelliⁱ

Università degli Studi di Padova

Lorenza Da Re

Università degli Studi di Padova

Abstract

Il tutorato rappresenta una strategia fondamentale per sostenere il successo accademico, contrastare l'abbandono e favorire lo sviluppo personale e professionale degli studenti universitari. Dopo una revisione del dibattito scientifico inerente ai temi del *tutoring* e della valutazione delle azioni di accompagnamento in università, si presenta il modello del Tutorato Formativo dell'Università di Padova, analizzandone le caratteristiche, i metodi e il sistema di valutazione. Si discutono poi i risultati specifici di una sperimentazione condotta nell'a.a. 2020-21, presentando i processi e gli strumenti elaborati per valutare lo sviluppo di competenze trasversali negli studenti partecipanti. Si sottolinea, infine, l'importanza della valutazione sistematica e continuativa per migliorare l'esperienza di *tutoring*, ottimizzare le risorse istituzionali e promuovere ambienti accademici inclusivi e collaborativi.

Tutoring is a key strategy to support academic success, counteract drop-out and foster the personal and professional development of university students. After a review of the scientific debate on the issues of tutoring and assessment of accompanying actions in universities, the Formative Tutoring model of the University of Padua is presented, analysing its characteristics, methods and assessment system. The specific results of a study conducted in the academic year 2020-21 are then presented, discussing the processes and tools implemented to assess the development of transversal competences in the participating students. Finally, the importance of systematic and continuous assessment for improving the tutoring experience, optimising institutional resources and promoting inclusive and collaborative academic environments, is emphasised.

Parole chiave: tutorato; università; valutazione; competenze trasversali; *assessment*

Keywords: tutoring; university; evaluation; soft skills; assessment

ⁱ Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle Autrici. Tuttavia, è possibile attribuire a Roberta Bonelli i par. 1, 2, 6 e a Lorenza Da Re i par. 3, 4, 5. Le conclusioni (par. 7) sono state elaborate da entrambe le Autrici.

1. Introduzione: Il tutorato nell'educazione superiore a sostegno del percorso degli studenti

Il tutorato rappresenta una strategia essenziale per sostenere il percorso degli studenti¹ universitari, favorire il successo accademico, contrastare il *drop-out* e supportare lo sviluppo del progetto formativo e professionale. Visto l'impatto di tale risorsa sulla qualità dell'esperienza universitaria, ampio spazio è riservato – nel dibattito pedagogico recente – alle attività tutoriali che a vario titolo possono essere implementate negli Atenei (Reinheimer & McKenzie, 2011; Guerra-Martín et al., 2017; Wankiiri-Hale et al., 2020; Rossi & Bonfà, 2020; Stuart et al., 2021; Pintus & Mambriani, 2023). Pur mantenendo le proprie peculiarità a seconda delle caratteristiche e obiettivi del servizio, che può essere rivolto a diversi destinatari e proporre modalità di erogazione differenti, vi sono alcune caratteristiche che accomunano i progetti tutoriali nell'*higher education*, e che è importante premettere quando si riflette su tale importante risorsa.

Il tutorato si sviluppa come una relazione tra uno o molteplici tutor formati e i destinatari dell'azione (*tutee*). I tutor svolgono un ruolo di mediazione con il contesto, di facilitazione e supervisione dei processi e di accompagnamento olistico, personalizzando la propria azione in base alle necessità dei *tutee* all'interno delle finalità istituzionali del servizio (Tait, 2004; Scandella, 2007; Sloan et al., 2013; Da Re, 2017; Antonietti et al., 2023; Sveltingen et al., 2021). Possono esistere diverse tipologie di tutorato, valorizzando sia il ruolo dei pari (*peer tutoring*) che l'apporto di figure esperte (Wankiiri-Hale et al., 2020; Arco-Tirado et al., 2020; Alejos & Caballero, 2021). L'accompagnamento potrebbe poi essere rivolto a tipologie di destinatari o processi specifici (es. tutor dei Corsi di Studio, tutor di tirocinio, tutor per persone con disabilità o studenti in regime di detenzione, ecc.) (Spadola et al., 2020; Passalacqua & Zuccoli, 2021; Stuart et al., 2021). Anche le modalità operative possono spaziare in molteplici direzioni, proponendo servizi continuativi, disponibili "*on demand*" per tutto l'anno accademico, o percorsi strutturati tramite calendario di incontri o eventi, in date prestabilite. L'erogazione potrebbe poi svolgersi in presenza, ma anche attraverso modalità telematiche o *blended* (Copaci & Rusu, 2015; Annovazzi et al., 2019). Si tratta, quindi, di risorse articolate e multilivello, ma che – pur nelle loro peculiarità – si pongono nell'ambito accademico come strategie fondamentali di supporto al percorso.

Più in particolare, crescenti evidenze provenienti da fonti istituzionali hanno messo in luce l'impatto del tutorato universitario sulla persistenza degli studi, sul rendimento accademico e sul benessere degli studenti. Non è tuttavia semplice ritrovare in letteratura testimonianze "quantitative" rispetto all'impatto del tutorato sul percorso degli studenti, e la possibilità di stimare statisticamente i risultati di tale azione appare un compito valutativo complesso. Numerose sono però le riflessioni, le pratiche e le ricerche svolte sul tema, sia a livello nazionale che internazionale, che testimoniano un impatto positivo del *tutoring* sul percorso degli studenti.

Tra queste, il Ministero dell'Università e della Ricerca (2023) ne promuove l'adozione per ridurre l'abbandono, sviluppare competenze e sostenere i percorsi formativi. Sul piano del benessere degli studenti, il tutorato viene riconosciuto come risorsa multidimensionale, in grado di offrire supporto psicologico, motivazionale e relazionale, favorendo l'inclusione accademica e il senso di appartenenza (Thomas, 2002; Tinto, 2017; CNSU, 2023²). L'importanza di tali interventi è riconosciuta anche dall'ANVUR³, che include la presenza di attività tutoriali tra i criteri di valutazione e accreditamento dell'offerta formativa universitaria.

A livello locale, esperienze come quella delle Università di Ferrara e di Padova hanno evidenziato come il tutorato possa incidere positivamente sul rendimento accademico e sulla regolarità del percorso, con aumenti nei CFU acquisiti, nelle votazioni medie o nei tassi di superamento degli esami fondamentali (Università di Ferrara, 2021; Da Re et al., 2023). Anche nello studio di Annovazzi e colleghi (2019) sono descritti gli impatti positivi del *peer tutoring* nel supportare le matricole nel delicato passaggio scuola-università e durante il percorso universitario, incidendo positivamente sulle difficoltà incontrate dalle matricole, attivando le potenzialità dei gruppi di pari.

Anche diversi studi internazionali confermano l'efficacia del tutorato accademico nel sostenere il percorso universitario. Tra gli altri, un programma di *peer tutoring* implementato in un'università spagnola ha supportato un miglioramento significativo delle *performance* accademiche degli studenti del primo anno (Arco-Tirado et al., 2020). Un altro studio ha evidenziato come il tutorato tra pari possa influenzare positivamente il successo accademico, l'*empowerment* psicologico e la soddisfazione degli studenti, contribuendo al loro benessere complessivo (Al Yahyaei et al., 2024). La ricerca condotta da Ruiz Morillas & Fandos Garrido (2014), poi, evidenzia che il tutorato ("*tutoría*") svolge un ruolo cruciale nel migliorare il successo formativo e le prospettive professionali degli studenti. Inoltre, contribuisce a ridurre i tassi di abbandono e a migliorare l'integrazione sociale, il che a sua volta dimostra l'importanza di implementare programmi efficaci e ben strutturati nelle istituzioni di istruzione superiore.

OCSE⁴ (2023) e UNESCO⁵ (2024) sottolineano infine la necessità di sistemi di supporto robusti, incluso il tutorato, per affrontare le sfide della "salute" accademica e promuovere il successo degli studenti nell'istruzione superiore. Insieme, queste evidenze suggeriscono che programmi tutoriali ben strutturati rappresentano una strategia efficace per sostenere l'apprendimento e il benessere universitario.

2. L'importanza della valutazione del tutorato

Avviare azioni tutoriali è condizione necessaria, ma non sufficiente, per rispondere alle esigenze di accompagnamento in un ambiente complesso come quello universitario. I programmi di tutorato necessitano, infatti, non solo di essere "creati" e messi a disposizione, ma anche di specifiche azioni di monitoraggio, valutazione e ricerca per verificare i propri processi, comprendere ciò che viene proposto e agire in senso migliorativo quando necessario (Hendriksen et al., 2005; Passalacqua & Zuccoli, 2021; Amor et al., 2021). L'*assessment* permette di conoscere i processi, le caratteristiche, gli impatti e l'efficacia dei programmi tutoriali, e di condividere con i diversi *stakeholders* evidenze su quanto proposto, disseminando al contempo un'esperienza supportata da dati e riflessioni sistematiche. La valutazione delle attività di tutorato può assumere finalità differenti e accompagnare l'intero ciclo di vita del programma, superando una logica esclusivamente sommativa. Si configura come processo sistematico e continuo (Leone & Prezza, 1999; Vertecchi, 2016), coinvolgendo diversi attori e integrando metodi quantitativi e qualitativi. In tale prospettiva, l'analisi può riguardare aspetti eterogenei, come dimensioni contestuali, risorse umane, processi ed esiti del programma, inclusi eventuali impatti inattesi (Torre, 2010; Peersman et al., 2015; Bezzi, 2021; Grange & Patera, 2021).

In continuità con quanto sopra delineato, nel presente contributo la valutazione del tutorato è inquadrata all'interno della tradizione della *program evaluation*, intesa come processo sistematico orientato non solo alla rendicontazione degli esiti, ma al miglioramento continuo dei programmi educativi (Patton, 2022; Stufflebeam & Zhang, 2017). In tale prospettiva, la valutazione integra dimensioni di processo, di risultato e di contesto, superando approcci esclusivamente sommativi e promuovendo una logica "*improvement-oriented*" (OECD, 2021). Coerentemente con questo impianto teorico, si propone un modello sistemico di valutazione del tutorato universitario, illustrando l'esperienza di uno specifico programma e del relativo modello valutativo, corredati da un approfondimento empirico volto ad analizzarne l'efficacia rispetto allo sviluppo delle competenze trasversali negli studenti partecipanti. Entro l'orizzonte delineato, l'efficacia non può essere ricondotta a soli indicatori quantitativi (es. CFU o tassi di abbandono), ma richiede un approccio integrato, capace di considerare l'esperienza accademica in senso olistico e di triangolare diverse fonti e livelli di analisi in un'ottica formativa e orientata al miglioramento.

Tale proposta si inserisce in un quadro scientifico che, pur mostrando crescente attenzione verso il tutorato universitario, evidenzia ancora alcune criticità: molti studi si concentrano su dimensioni parziali e prevalentemente *ex post* (es. efficacia percepita o soddisfazione), mentre risultano meno diffusi modelli olistici di *program evaluation* capaci di integrare processi, esiti, attori e contesto, pur in presenza di contributi significativi in questa direzione (Kreber & Brook, 2001; Chalmers & Gardiner, 2015; Clerici et al., 2019; Bonelli, 2024). Inoltre, appare ancora limitata la formalizzazione di strumenti specificamente orientati a valutare, in ottica pre-post e in integrazione con altri dati, lo sviluppo delle competenze degli studenti nei programmi di tutorato. Alla luce di tali considerazioni, nei paragrafi seguenti si presenta lo studio empirico condotto, descrivendone contesto, metodologia e principali risultati.

3. Il Tutorato Formativo dell'Università di Padova: Una risorsa per il successo accademico e il contrasto al *drop-out*

L'Università di Padova offre un'ampia gamma di iniziative tutoriali per supportare gli studenti nel loro percorso accademico. Tra queste, il Tutorato Formativo (TF) (Da Re, 2017) è un programma rivolto agli studenti del primo anno di specifici Corsi di Studio triennali e a ciclo unico. Ispirato al modello spagnolo della "Tutoría formativa de carrera" (Álvarez, 2002) dell'Universidad de La Laguna, il TF è stato adattato alle esigenze dell'Ateneo di Padova e avviato in via sperimentale nell'anno accademico 2014-15 in tre percorsi triennali. Si è poi espanso, nel corso del tempo, fino a includere nel 2023-24 diciannove CdS. Il suo obiettivo principale è favorire il successo accademico e l'integrazione degli studenti, attraverso il supporto di diverse figure tutoriali che promuovono lo sviluppo di competenze trasversali fondamentali per il percorso universitario. Il programma facilita la transizione dalla scuola secondaria di secondo grado all'università, e sostiene la permanenza degli studenti offrendo strumenti per la costruzione del proprio percorso formativo e professionale.

Dal punto di vista operativo, il programma prevede incontri settimanali della durata di un'ora (per un totale di 10-12 sessioni annuali per ogni CdS), durante i quali intervengono diverse figure tutoriali. Il Tutorato dei Servizi, di taglio "informativo", prevede il coinvolgimento di professionisti dell'Ateneo che presentano le diverse opportunità a disposizione degli studenti, mentre il Tutorato Studenti (tra pari, insieme a iscritti a lauree magistrali o dottorati) e il Tutorato Docenti (con professori del CdS) si avvalgono dell'esperienza, formazione e expertise di studenti e docenti selezionati e formati appositamente, proponendo un approccio formativo in piccoli gruppi (Da Re, 2018; Da Re et al., 2020; Bonelli & Da Re, 2025; Bonelli, 2025). A partire dal 2018-19, la partecipazione regolare di studenti e Tutor Studenti è attestata da un apposito *open badge*.⁶

Le attività formative sono mirate allo sviluppo di *soft skills* utili per il percorso accademico (es. metodo di studio, *problem solving*, adattamento al contesto, ecc.) e alla creazione di un senso di comunità e rete tra i diversi attori e gli studenti partecipanti. Esistono poi figure con funzioni di supervisione, come i Tutor Studenti di Coordinamento (TSC), incaricati di gestire i tutor e i processi per una o più specifiche aree, e il Coordinatore logistico-operativo, che supervisiona il programma a livello generale, interfacciandosi con i referenti e i TSC (Bonelli et al., 2022).

Il TF si articola in diverse fasi: selezione dei partecipanti, formazione dei tutor, progettazione delle attività, realizzazione degli incontri, monitoraggio e valutazione. Tutor Studenti, Tutor Docenti e Tutor Studenti di Coordinamento ricevono una formazione specifica e collaborano – in coordinamento con la referente scientifica del percorso - alla co-creazione dei materiali e all'erogazione delle attività (Da Re et al., 2020).

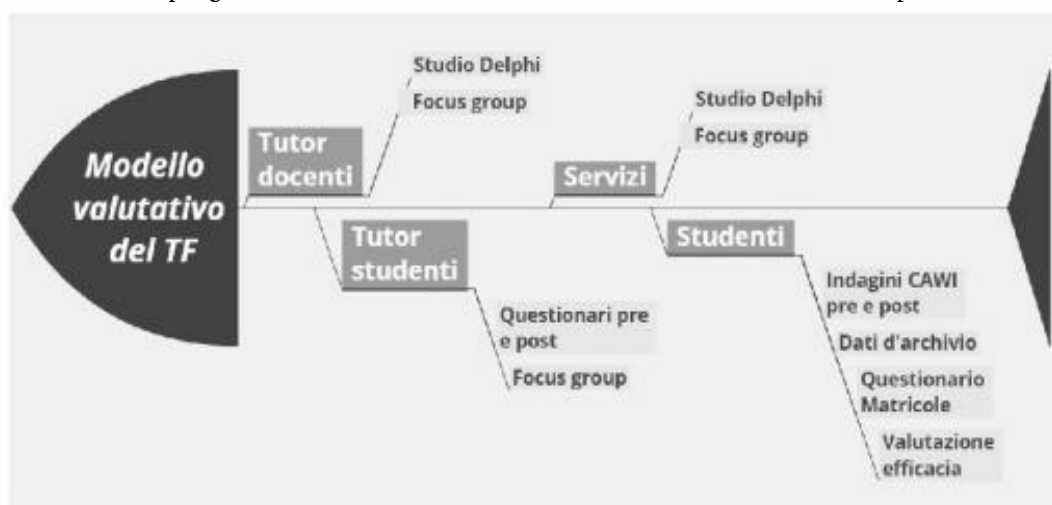
4. La valutazione sistemica nel Tutorato Formativo

Se il tutorato è ormai riconosciuto come dispositivo strategico per il successo accademico, la valutazione sistemica dei suoi processi e effetti rappresenta ancora un ambito in consolidamento. La frammentazione degli approcci valutativi e la prevalenza di studi focalizzati su singole dimensioni (es. soddisfazione, partecipazione, ecc.) rendono necessario un quadro metodologico più integrato e riflessivo. Il presente studio si colloca in questa prospettiva, cercando di colmare questo “gap” e proponendo una formalizzazione esplicita del modello valutativo adottato nel Tutorato Formativo (TF), discutendo poi una delle azioni proposte, ossia un’analisi empirica orientata allo sviluppo di competenze trasversali, con l’intento di contribuire alla costruzione di una cultura valutativa più strutturata nel campo del tutorato universitario.

In particolare, all’interno del TF è stato implementato un articolato modello di valutazione dell’efficacia del percorso (Clerici et al., 2019), che si sviluppa su più livelli: non si valutano, infatti, solo il processo o i risultati di una certa edizione, ma tutta una serie di aspetti legati alla partecipazione, soddisfazione e utilità del percorso. Alcune pratiche di valutazione erano presenti fin dall’inizio della sperimentazione, ma nel corso del tempo sono state fatte numerose azioni per potenziare sempre di più il modello valutativo (Da Re et al., 2023; Bonelli & Da Re, 2025). In taluni casi, alcuni studi valutativi presenti inizialmente non sono stati riproposti ogni anno (per motivi di tempo o di fattibilità, o perché sostituiti con altre iniziative), ma costituiscono comunque una documentazione importantissima per riflettere sull’andamento del percorso e per dare evidenza dei processi messi in atto. Nel 2019, il modello di valutazione del TF si presentava come segue (Clerici et al., 2019, p. 52) (Fig. 1):

Figura 1

Modello valutativo del programma Tutorato Formativo nel 2019 (Clerici et al., 2019, p. 52).



Dal modello sopra presentato si possono evincere alcuni importanti punti d’attenzione:

- 1) la valutazione nel TF coinvolge tutti gli attori del progetto, non solo i partecipanti;
- 2) sono utilizzati diversi strumenti per ogni destinatario, promuovendo approcci sia quantitativi che qualitativi e differenziando le tecniche di raccolta dei dati.

Integrando quanto sopra riassunto con le diverse iniziative valutative promosse sia a inizio percorso (Da Re, 2017) che negli anni successivi (Clerici et al., 2019; Da Re et al., 2023; Bonelli, 2025; Bonelli & Da Re, 2025), è possibile rinvenire le azioni che di seguito descriviamo, considerando tutte le fasi di vita del Programma (Tab. 1).

Tabella 1

Riassunto azioni valutative del Tutorato Formativo nel corso degli anni

	<i>Chi viene coinvolto?</i>	<i>Come?</i>	<i>Cosa viene valutato?</i>	<i>Quando si valuta questo aspetto?</i>
Ex-ante	Contesto	Dati amministrativi, di carriera o <i>pre-ingresso</i> rispetto al CdS e ai suoi iscritti	Caratteristiche e bisogni del CdS/Area (es. profilazione degli studenti iscritti; tassi di permanenza; performance accademica, background educativo, ecc.)	Quando si aggiunge un nuovo CdS; quando si desidera riflettere sulle esigenze di un contesto
	Studenti partecipanti	Dati amministrativi <i>pre-ingresso</i>	Caratteristiche dei potenziali studenti partecipanti (titolo di studio, genere, provenienza geografica, ecc.)	
	Competenze trasversali	Rubrica valutativa	Mappatura delle competenze principali su cui il TF opera (<i>teamworking, problem solving</i> , adattamento al contesto e metodo di studio)	Dal 2020-21
Ex-ante – ex-post	Studenti partecipanti	Questionario <i>pre-post</i> a inizio e fine percorso	Sviluppo di alcune competenze trasversali prima/dopo la partecipazione al TF. <i>Pre</i> : Aspettative iniziali, autovalutazione iniziale delle proprie <i>soft skills</i> . <i>Post</i> : soddisfazione finale per l'attività; impatto formativo (autovalutazione sullo sviluppo delle competenze e su cosa si crede di aver imparato dal TF)	Ogni anno. <i>pre</i> : ottobre; <i>post</i> : aprile-maggio
	Tutor Studenti e Tutor Studenti di Coordinamento	Questionario <i>pre-post</i>	Percezioni legate al proprio ruolo tutoriale, partecipazione e coinvolgimento nel CdS, motivazioni rispetto alla partecipazione al TF, bisogni degli studenti del primo anno. Nel <i>pre</i> : aspettative rispetto al TF. Nel <i>post</i> : soddisfazione; impatto formativo	Ogni anno. <i>pre</i> : ottobre; <i>post</i> : aprile
In-itinerare	Studenti partecipanti, Tutor Studenti e Tutor Studenti di Coordinamento	Registri presenze	Andamento presenze; numero di incontri frequentati	Ogni anno, per ogni attività
	Studenti partecipanti	Incontro "Facciamo il punto"	Andamento attività primo semestre	a.a. 2014-15 e 2015-16 (e anche successivamente nei contesti che lo desiderano)
	Studenti partecipanti	Il Progetto Formativo e Professionale (PFP)	Obiettivi a breve, medio e lungo termine rispetto al proprio percorso formativo e professionale	a.a. 2014-15 e 2015-16 + parte di alcune attività nel corso degli anni
	Studenti partecipanti	Diario di Bordo	Strumento a risposta chiusa (scala 1 a 5: "Quanto ti ritieni soddisfatto dell'incontro?") + sezione aperta ("Esprimi le tue considerazioni sull'incontro")	a.a. 2014-15 e 2015-16
	Tutti gli immatricolati al	Questionario fine primo semestre	Andamento primo semestre (frequenza, esami sostenuti, ecc.); partecipazione (o	Ogni anno; fine primo semestre

Roberta Bonelli, Lorenza Da Re – *La valutazione sistemica del tutoring nell'educazione superiore. Il modello del Tutorato Formativo dell'Università di Padova*

DOI: [https://doi.org/ 10.60923/issn.1970-2221/21423](https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/21423)

	primo anno nei CdS coinvolti nel TF		non partecipazione) al TF in termini quali-quantitativi; soddisfazione e proposte di miglioramento <i>in-itinere</i> per le attività del secondo semestre del TF	
	Tutor Studenti, Tutor Studenti di Coord. e Tutor Docenti	Incontri di co-progettazione e coordinamento	Aggiornamenti sull'andamento delle attività; proposte per le attività successive; aspetti positivi o critici sulle attività già svolte dai tutor; co-progettazione delle attività	Prima di ogni incontro di TF
	Tutor Studenti	Il diario degli eventi di apprendimento	Autovalutazione – auto-riflessione sul percorso come tutor e sugli apprendimenti sviluppati	a.a. 2014-15 e 2015-16
	Tutor Studenti, Tutor Docenti, Referente scientifica	Intervista semi-strutturata mediata da immagini	Ruolo; bisogni degli studenti del primo anno; competenze sviluppate grazie al TF, sia nei Tutor che nei partecipanti; aspetti di valutazione legati al programma.	a.a. 2020-21
Ex-post	Tutor Docenti	Delphi Panel	Finalità, funzioni del docente come tutor, relazione con gli studenti e i Tutor Studenti; aspetti utili per la riprogettazione	a.a. 2016-17
	Tutorato dei Servizi	Delphi Panel	Ruolo e funzioni degli esperti dei Servizi in relazione alle finalità del progetto e punti di forza e le eventuali criticità riscontrate	
	Tutorato dei Servizi	Focus group	Ruolo; motivazione degli attori coinvolti; bisogni formativi	a.a. 2016-2017
	Tutor Docenti	Focus group		
	Tutor Studenti	Focus group		
	Studenti partecipanti, dopo un anno	Propensity Score Matching	Valutazione dell'impatto del TF sul percorso formativo degli studenti	a.a. 2014-15 e 2016-17
	Tutor Studenti e Tutor Studenti di Coord.	Relazione Finale	Bilancio complessivo dell'esperienza di tutorato, rendicontazione dei processi, attività, metodi	Ogni anno
	Tutor Studenti di Coord.	Focus Group	Aspetti positivi, critici e proposte di miglioramento rispetto al Programma	a.a. 2023-24
	Tutor Docenti	Intervista semi-strutturata mediata da immagini		a.a. 2023-24
	Tutorato dei Servizi	Intervista scritta		a.a. 2023-24
	Tutor Studenti	Intervista scritta		a.a. 2023-24

Come emerge dalla Tabella 1, il modello valutativo del Tutorato Formativo si configura come sistemico e multilivello, coinvolgendo diversi attori e integrando strumenti quantitativi e qualitativi lungo l'intero ciclo di vita del programma. L'approccio adottato si colloca nella prospettiva della *program evaluation*, orientata non solo

alla rendicontazione degli esiti, ma al miglioramento continuo, con sguardo olistico. In tale cornice, la valutazione diviene dispositivo strutturale del programma e non pratica “accessoria”, contribuendo alla costruzione di una cultura valutativa istituzionale.

In ambito educativo, la valutazione dei programmi, come quella sopra presentata in merito al TF, è strategica: aiuta a evidenziare punti di forza e criticità delle azioni intraprese, dimostra l’impatto del progetto, supporta l’accesso a nuove risorse e informazioni e alimenta sia il miglioramento professionale delle figure coinvolte sia la ricerca utile alla progettazione futura (Office of Planning, Research and Evaluation, 2018; Bonelli, 2024). La *program evaluation* riveste quindi un ruolo chiave nella promozione della qualità degli interventi educativi: come evidenziato anche da organizzazioni internazionali quali UNESCO (Anderson & Postlethwaite, 2007) e OECD (2021), l’integrazione di processi valutativi nei programmi consente di raccogliere evidenze empiriche utili a guidare decisioni informate e ad apportare miglioramenti continui.

Collocare il modello valutativo del Tutorato Formativo entro tali cornici consente dunque di interpretarlo non come mera pratica interna di monitoraggio, ma come applicazione strutturata di principi consolidati della valutazione educativa ai programmi di tutorato universitario.

5. Un approfondimento su un’esperienza di *assessment* nel Tutorato Formativo: La valutazione dello sviluppo delle competenze negli studenti partecipanti

Tra le diverse iniziative di valutazione descritte in merito al Tutorato Formativo dell’Università di Padova, si presentano ora le caratteristiche e i risultati di uno studio quantitativo proposto nel 2020-21. Tale ricerca si inserisce nel complesso quadro di azioni di valutazione svolte all’interno del programma e presentate nel precedente paragrafo (cfr. Tab. 1), e mira primariamente ad approfondire l’efficacia⁸ formativa del TF sullo sviluppo delle competenze trasversali, secondo i partecipanti. Si desiderava, in particolare, creare uno strumento di rilevazione e valutazione, di tipo quantitativo, utile a comprendere se partecipare al programma ha effetto sul potenziamento di alcune *soft skills* di interesse. Si è scelto di valutare tale tematica poiché ritenuta rilevante per il contesto di riferimento e coerente con gli obiettivi del TF, andando a integrare il già complesso sistema di azioni valutative implementato e descritto nel paragrafo precedente. Di seguito si delineano le scelte metodologiche più specifiche.

5.1 Lo sviluppo del disegno valutativo: Aspetti metodologici

Come già argomentato, valutare è un processo molto complesso, che richiede un dispendio di energie umane, materiali e di tempo molto ingente. È quindi fondamentale, innanzitutto, interrogarsi sugli obiettivi valutativi e sull’uso che si intende fare della valutazione. Se non si chiarisce *perché* è importante approfondire un determinato tema, e come valorizzare i risultati, si rischia di attivare processi che poi non vengono utilizzati, disperdendo energie e risorse. In Tab. 2 si dettagliano, quindi, le finalità della ricerca e le motivazioni che hanno sotteso all’avvio dello studio.

Tabella 2

Obiettivi e motivazioni legate alla ricerca

<i>Domanda valutativa</i>	<i>Quali sono gli obiettivi del programma?</i>	<i>Perché valutare questo aspetto?</i>
Qual è l’efficacia formativa del TF sullo	Il programma si pone l’obiettivo – in generale - di sviluppare alcune competenze trasversali utili per il successo accademico. Ci si auspica quindi di notare, in chi partecipa a	La finalità è quella di valutare se e in che misura il programma è efficace nel raggiungere i propri obiettivi di potenziamento delle competenze trasversali nei

sviluppo delle competenze trasversali secondo i partecipanti?	una certa edizione, un effettivo potenziamento delle competenze trasversali tra prima e dopo la partecipazione al TF.	partecipanti. È utile anche per dare un riscontro alla comunità rispetto all'efficacia del programma. La rilevazione è pensata per integrare i dati provenienti anche da altre fonti (Tab. 1).
---	---	--

Una volta compresi gli obiettivi dello studio e come si inseriscono all'interno del Tutorato Formativo, si è proseguito poi definendo alcuni dettagli più operativi della ricerca (Tab. 3), legati al:

- *quando* si dovrebbe idealmente valutare questo aspetto e quando effettivamente è stato valutato;
- *chi* è stato coinvolto nello studio.

Tabella 3

Tempistiche e attori dello studio

Domanda valutativa	Quando si dovrebbe idealmente valutare e quando effettivamente si valuta?	Chi va coinvolto nella valutazione?
Qual è l'efficacia formativa del TF sullo sviluppo delle competenze trasversali secondo i partecipanti?	Idealmente e nella nostra ricerca: <i>ex-ante-ex-post</i> . Sia prima di iniziare il percorso di TF che alla fine, per poter riflettere sullo sviluppo effettivo delle <i>soft skills</i> confrontando due momenti diversi.	Potenzialmente, possono essere ascoltati tutti i destinatari del programma in una certa edizione (di tutti i CdS coinvolti), o tutti gli iscritti al primo anno (anche chi non frequenta il TF), per effettuare comparazioni e analisi più approfondite.
	Studio svolto nel 2020-21 (pre: ottobre; post: aprile/maggio). Possibilmente da replicare ogni anno, per ogni edizione.	Nella nostra ricerca: tutti gli iscritti al primo anno dei CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione (SEF) e in Ingegneria Elettronica (IE) a.a. 2020-21.

Sulla base di quanto sopra premesso, è stato quindi sviluppato uno studio dedicato ai potenziali partecipanti al Tutorato Formativo nell'a.a. 2020-21. Sono stati contattati *tutti* gli studenti iscritti al primo anno dei Corsi di Studio in Scienze dell'Educazione e della Formazione e Ingegneria Elettronica dell'Università di Padova.⁸ L'obiettivo è stato quello di raccogliere evidenze sullo sviluppo di alcune competenze trasversali di interesse a seguito della partecipazione al TF. In particolare, in questo studio si è scelto di procedere attraverso un questionario strutturato, somministrato in ingresso (ottobre 2020, prima di un eventuale coinvolgimento nel programma tutoriale di riferimento) e verso la fine del primo anno (aprile 2021), dopo la partecipazione alle attività tutoriali. Le competenze trasversali individuate risultano essere di particolare interesse per il programma, poiché rappresentano le principali *skills* su cui il TF opera attraverso le proprie attività; non sarebbe stato comunque possibile valutare abilità "generali", ma è stato fondamentale chiarire le competenze di riferimento. Queste ultime riguardano il *teamworking*, metodo di studio, adattamento al contesto e *problem solving*, temi su cui vengono proposti specifici incontri insieme alle figure tutoriali, presupponendo così un impatto formativo in chi partecipa. Tale scelta è in linea con altri studi già condotti sul percorso (si veda ad es. "Rubrica", Tab. 1). La costruzione dello strumento di rilevazione ha seguito un processo articolato (Bonelli, 2025):

- revisione della letteratura sulle competenze trasversali e sulla valutazione delle stesse, per comprendere cosa si intende con tali costrutti e quali sono le principali pratiche di *assessment* valorizzate dalla comunità scientifica (per approfondimenti: Bonelli & Da Re, 2025);
- approfondimento delle caratteristiche del TF (Da Re et al., 2016; Da Re, 2017), per sviluppare uno strumento coerente con i processi specifici del programma.

Si è arrivati quindi alla predisposizione di un questionario strutturato, organizzato in tre macroaree (metodo di studio, *problem solving* e *teamworking* e adattamento al contesto), proponendo la struttura finale riportata in Tab. 4 (per ulteriori approfondimenti: Bonelli, 2025, p. 462; Bonelli, 2023).

Tabella 4

Struttura dello strumento di rilevazione

Competenza	Strumento	Caratteristiche strumento	Creato appositamente?
Metodo di studio	QAS Questionario sull'approccio allo studio, (De Beni et al., 2014) – parziale.	Scala 1-5, 30 <i>item</i> (10 organizzazione; 10 elaborazione; 10 autovalutazione).	30 item su 50, tratti da De Beni et al., 2014.
<i>Risoluzione dei problemi e lavoro in team</i>	Caso studio + domande correlate.	4 domande chiuse collegate al caso, 4 opzioni di risposta ciascuna. Autovalutazione, in cui la risposta indica alcune propensioni al lavoro in gruppo.	Creato <i>ad hoc</i> per la ricerca.
Adattamento al contesto universitario	Domande sui servizi e procedure di Ateneo.	Domande vero/falso (5 item) o a risposta chiusa (3 item) con un'unica opzione corretta.	Creato <i>ad hoc</i> per la ricerca.
	Domande rispetto ad alcuni comportamenti adeguati al ruolo di studente/procedure universitarie.	Risposta su scala/risposta chiusa, con un'unica opzione corretta (3 item).	
	Domande rispetto alla propria conoscenza del contesto e autonomia nel reperimento di fonti.	Risposta chiusa, autovalutazione (5 item).	

Il questionario è stato somministrato online tramite Google Moduli; la richiesta di compilazione è stata condivisa via e-mail con tutti gli iscritti al primo anno dei CdS individuati (previo consenso dei relativi Presidenti), poiché non è possibile sapere a inizio anno chi effettivamente desidera frequentare il programma tutoriale. Più

nello specifico, raccogliere le percezioni di *tutti* gli iscritti ai CdS scelti – indipendentemente dalla loro partecipazione o meno al TF – poteva essere utile per sviluppare analisi in base al tasso di partecipazione al programma tutoriale di riferimento, e osservare eventuali differenze nello sviluppo delle *soft skills* durante il primo anno. La compilazione era volontaria; tuttavia, per chi poi decideva di partecipare al Tutorato Formativo, il completamento di tali questionari rappresentava uno step iniziale e finale obbligatorio per poter ottenere il riconoscimento del percorso tramite *open badge*. Per questo motivo è stato necessario identificare i compilatori, chiedendo alcuni dati iniziali (nome, cognome, mail, matricola).⁹

Questi aspetti, necessari per le attività del programma tutoriale, hanno però influenzato la motivazione e spinta alla compilazione. Infatti, solo tre studenti hanno risposto pur non avendo poi mai partecipato al TF: 81 studenti hanno compilato entrambe le somministrazioni *pre-post*, di cui 36 appartenenti a Scienze dell’Educazione e della Formazione (44,4%) e 45 a Ingegneria Elettronica (55,6%). Per l’analisi si è scelto di considerare solo i 78 studenti che hanno partecipato almeno una volta al programma di TF, escludendo i 3 che non vi avevano mai preso parte. Non è stato possibile fare analisi per gruppi separati in base al tasso di frequenza al TF, come inizialmente ipotizzato, visto il numero esiguo di rispondenti tra i non partecipanti.

L’analisi delle risposte quantitative è stata condotta attraverso statistiche descrittive, considerando frequenze assolute, percentuali e tasso di errore. Inoltre, nella sezione dedicata al metodo di studio, è stato possibile calcolare le medie dei punteggi ottenuti e l’Alfa di Cronbach per valutarne l’affidabilità, trattandosi di uno strumento già validato (De Beni et al., 2014).

Vi è da specificare che le competenze sono costrutti complessi, e la loro valutazione lo è altrettanto: come anticipato, ricordiamo che i risultati di tale strumento quantitativo sono da pensarsi come integrati a tutta la serie di approfondimenti, anche qualitativi, proposti all’interno del percorso di Tutorato Formativo (cfr. Tab. 1).

6. Alcuni risultati significativi

Il questionario pre-post implementato ha permesso di riflettere sullo sviluppo delle *soft skills* degli studenti partecipanti al TF da più punti di vista: come autovalutazione, ma anche come valutazione oggettiva attraverso domande in cui vi era un’unica risposta corretta. Ad esempio, vi erano alcuni quesiti relativi alla conoscenza del contesto, dove esisteva una sola risposta esatta tra quelle proposte (per ulteriori esempi: Bonelli, 2023, 2025). In domande di questo genere è stato possibile anche rilevare il *calo di errore* tra le due somministrazioni (*pre-post*), com’è possibile osservare dai risultati esemplificativi riportati in Tab. 5.

Tabella 5

Esiste un ufficio che si occupa di “Test di abilità linguistica”, denominato “Centro Linguistico di Ateneo”.

	% errore totale	% errore SEF	% errore IE
	78 rispondenti	33 rispondenti	45 rispondenti
<i>Pre</i>	7,7% - 6 rispondenti	9,1% - 3 rispondenti	6,7% - 3 rispondenti
<i>Post</i>	3,8% - 3 rispondenti	6,1% - 2 rispondenti	2,2% - 1 rispondente

La domanda vero/falso presentata chiedeva “*Esiste un ufficio che si occupa di ‘Test di abilità linguistica’, denominato ‘Centro Linguistico di Ateneo’*” (vero). In questo caso, si trova una buona percentuale di risposte corrette fin dalla somministrazione *pre* (prima di frequentare il TF), ma è comunque visibile un calo dell’errore dal 7,7% (*pre*) al 3,8% nel *post*. Analizzando i due collettivi in modo distinto per CdS, è possibile rilevare tassi di errore leggermente superiori - in entrambe le somministrazioni - per gli studenti di Scienze dell’Educazione e della Formazione (rispetto al numero di iscritti a quel CdS). In entrambi i Corsi, comunque, il tasso di errore è sceso.

Tale tipo di analisi è stato possibile in tutte e cinque le domande vero/falso proposte. Non è praticabile riportare in questa sede i dati completi (Bonelli, 2023), ma si specifica che il tasso di errore è calato in tutti gli *item* proposti tra *pre* e *post*. Oltre alla sezione vero/falso, sono state proposte anche delle domande inerenti ai Servizi di Ateneo, con la possibilità di scegliere la risposta corretta tra le quattro opzioni proposte. Anche in questo caso, è stato possibile individuare il tasso di errore (esempio in Tab. 6).

Tabella 6

Qual è, secondo te, l'ufficio più indicato per avere maggiori informazioni rispetto alla borsa di studio? % errore diviso per CdS.

	<i>% errore totale</i> <i>78 rispondenti</i>	<i>% Errore SEF</i> <i>33 rispondenti</i>	<i>% Errore IE</i> <i>45 rispondenti</i>
<i>Pre</i>	9% - 7 rispondenti	9,1% - 3 rispondenti	8,9% - 4 rispondenti
<i>Post</i>	3,8% - 3 rispondenti	3% - 1 rispondente	4,4% - 2 rispondenti

Anche in questo caso, la percentuale complessiva di errore è scesa tra la compilazione *pre* e *post*, passando da 9% di risposte errate nel *pre* a un 3,8% nel *post*, con una maggiore diminuzione percentuale dell'errore nel contesto SEF.

Due delle tre domande sui servizi, simili a quella esemplificata in Tab. 6, hanno visto una diminuzione di errore tra *pre* e *post*, tranne l'*item* riguardante il ruolo della "Segreteria didattica", che anche a fine anno è risultato poco conosciuto. Questo dato è utile per migliorare le attività del TF di approfondimento su questo servizio.

Altre domande non avevano invece una risposta giusta o sbagliata, ma miravano a un'autovalutazione del rispondente. In Tab. 7, si esemplifica un *item* in cui era chiesto di autovalutare l'attuale capacità di reperire autonomamente informazioni utili, in questo caso la mail istituzionale di un docente, e in Tab. 8 l'autonomia nel reperire le informazioni riguardanti il Syllabus.

Tabella 7

Studenti che non saprebbero reperire la mail istituzionale di un docente, diviso per CdS

	<i>studenti che NON saprebbero recuperare tale informazione con canali istituzionali – 78 rispondenti</i>	<i>% SEF</i> <i>33 rispondenti</i>	<i>% IE</i> <i>45 rispondenti</i>
<i>Pre</i>	5,1% - 4 rispondenti	6,1% - 2 rispondenti	4,4% - 2 rispondenti
<i>Post</i>	0% (0)	0% (0)	0% (0)

Tabella 8

Studenti che non saprebbero reperire Programma e informazioni rispetto a un esame

	<i>% di studenti che non sarebbero in grado di reperire l'informazione con canali istituzionali – 78 rispondenti</i>	<i>% SEF</i> <i>33 rispondenti</i>	<i>% IE</i> <i>45 rispondenti</i>
<i>Pre</i>	6,4% - 5 rispondenti	6,1% - 2 rispondenti	6,7% - 3 rispondenti
<i>Post</i>	1,3% - 1 rispondente	0% (0)	2,2% - 1 rispondente

In entrambi i casi, vi è stato un miglioramento dell'autonomia degli studenti nel questionario *post* nel reperire informazioni per loro utili.

Per quanto riguarda invece la sezione relativa al metodo di studio, come anticipato, è stato utilizzato parte di uno strumento già sviluppato, ed è stato possibile quindi confrontare i risultati della somministrazione con quelli riportati nel volume di riferimento.

In particolare, la competenza nel metodo di studio è stata valutata tramite 30 *item* estratti dai 50 proposti nel “Questionario sull’approccio allo Studio” di De Beni e colleghi (2014), selezionati tra le aree di organizzazione, elaborazione e autovalutazione, coerentemente con gli obiettivi del percorso di tutorato. Le altre due aree originarie dello strumento (motivazione e gestione del tempo) sono state escluse: seppur interessanti, avrebbero reso il nostro strumento troppo lungo, essendo presenti anche altre sezioni. Nello specifico, abbiamo scelto di non modificare il numero o la formulazione degli item scelti, mantenendo tutti i 10 item per categoria proposti nello strumento originale, al fine di preservare la coerenza con il modello teorico e operativo da cui lo strumento deriva. Consapevoli che un’eventuale riformulazione o eliminazione di item avrebbe potuto migliorare marginalmente l’affidabilità interna, abbiamo preferito privilegiare la comparabilità con i risultati degli studi pregressi. I risultati della sezione sul metodo di studio sono stati analizzati considerando media, deviazione standard e Alfa di Cronbach. In particolare:

- la media è stata intesa come media aritmetica dei punteggi assegnati a ciascuna dimensione (range 1–5).
- la deviazione standard esprime la dispersione dei punteggi rispetto alla media di riferimento.
- l’Alfa di Cronbach misura la coerenza interna tra i 10 item appartenenti alla stessa dimensione: un valore ≥ 0.70 (George & Mallery, 2003) indica generalmente una buona attendibilità, anche se questo può variare in base al contesto. Il campione “ideale” per poter elaborare questo tipo di stima sarebbe di almeno 100 soggetti e almeno 10 item per categoria; quindi, va considerato che il nostro campione – pur avendo almeno 10 item - non sarebbe sufficientemente numeroso (essendo composto da 78 rispondenti). Tuttavia, si è provato comunque a riportare il calcolo, anche se non si è potuto dividere le analisi per CdS.

È seguita l’analisi dei risultati per le tre dimensioni indagate (Tab. 9). Come si può osservare, a seguito della partecipazione al Tutorato Formativo ci sono stati miglioramenti nelle medie di tutte le aree, anche se non si sono verificati spostamenti di valori medi molto ingenti. L’attendibilità interna risulta soddisfacente per le dimensioni di organizzazione e autovalutazione, mentre nella dimensione di elaborazione si osservano valori più contenuti ($\alpha = 0.45$ nel pre; $\alpha = 0.61$ nel post), indicativi di una coerenza interna limitata. Tali risultati, in parte coerenti con quanto riportato nello strumento originale, suggeriscono cautela interpretativa e possibili margini di revisione futura della scala (per approfondimenti: Bonelli, 2023) (Tab. 9).

Tabella 9

Risultati rispetto alla Sezione metodo di studio. Media, deviazione standard e Alfa di Cronbach. 78 rispondenti.

	<i>Media</i>	<i>Dev. Standard</i>	<i>Alfa di Cronbach</i>
Elaborazione: Strumento originale	3,42	0,41	0,48
Elaborazione: <i>Pre</i>	3,55	0,41	0,45
Elaborazione: <i>Post</i>	3,73	0,44	0,61
Organizzazione - Strumento originale	3,80	0,53	0,79
Organizzazione - <i>Pre</i>	3,84	0,60	0,83
Organizzazione - <i>Post</i>	3,85	0,54	0,76
Autovalutazione - Strumento originale	3,84	0,43	0,48
Autovalutazione <i>Pre</i>	3,74	0,48	0,74

Autovalutazione Post	3,93	0,51	0,74
----------------------	------	------	------

L’ultima sezione, dedicata al *problem solving* e *team working*, è stata affrontata tramite un caso studio. La simulazione proponeva una «situazione» comune in ambito universitario: allo scadere di un lavoro di gruppo di scrittura comune di un *report*, due studenti del *team* non hanno ancora consegnato la propria parte e uno l’ha consegnata, ma con errori nel contenuto (Bonelli, 2023, 2025).

Sono state poi proposte alcune domande a risposta chiusa, chiedendo di indicare l’opzione verso cui il rispondente si sentiva più d’accordo. Ad esempio, per la domanda “*Nel caso in cui i contributi dei due colleghi meno attivi tardassero comunque ad arrivare e non poteste più aspettare, quale pensi sia la scelta migliore per il gruppo in vista della consegna?*” sono state poi proposte 4 possibili risposte chiuse, descritte in Tab. 10.

Tabella 10

N. Assoluto di rispondenti per ciascuna opzione e % sul numero di rispondenti di quel CdS. 45 rispondenti IE e 33 SEF

	1) Chiedere ai membri attivi di finire insieme anche la loro parte	2) Finire tu stesso/a le parti mancanti da solo/a	3) Lasciare il lavoro incompleto, ma comunicare al docente chi ha lavorato e chi no	4) Lasciare il lavoro incompleto come elaborato di gruppo, senza dire nulla al docente
Pre SEF	69,7% - 23 rispondenti	0	30,3% - 10 rispondenti	0
Pre IE 45	62,2% - 28 rispondenti	17,8% - 8 rispondenti	20% - 9 rispondenti	0
Post SEF	66,7% - 22 rispondenti	3% - 1 rispondente	30,3% - 10 rispondenti	0
Post IE	73,3% - 33 rispondenti	4,4% - 2 rispondenti	20% - 9 rispondenti	2,2% - 1 rispondente

Lasciare l’elaborato incompleto come prodotto di gruppo, senza dire nulla al docente, è l’opzione meno scelta, solo da uno studente IE nel *post* e nessuno nel *pre*. Non ci sono significative differenze tra l’atteggiamento *pre* e *post*, anche se è possibile notare che, in questo caso, i rispondenti si sono posizionati in due scelte principali (opzioni 1 e 3). L’idea di finire l’elaborato insieme ai colleghi attivi è quella più selezionata, sia in fase *pre* che *post*, e propone una tendenza dei rispondenti ad operare “come gruppo”. Anche lasciare il lavoro incompleto viene preso in considerazione, aspetto meno interventivo, ma comunque comunicando chi ha lavorato e chi no (scelto da 19 studenti in entrambe le somministrazioni). Poco scelta, in questo caso, l’opzione di finire da soli le parti mancanti (8 studenti nel *pre* e 3 nel *post*).

Riflettendo sulle risposte divise per CdS, si può osservare come, nel *pre*, la volontà di finire da soli le parti mancanti provenga solo da studenti di IE, scelta che però nel *post* cala molto anche tra gli iscritti a quel corso e si aggiunge un rispondente SEF. L’opzione 3, rispetto al lasciare il lavoro incompleto, sembra non subire grosse variazioni tra *pre* e *post*, ed è più scelta dagli studenti di SEF; l’opzione 1 (finire insieme le parti mancanti) cresce invece tra gli studenti di IE (Tab. 10).

Anche in questo caso non vi erano risposte giuste o sbagliate, ma è possibile rilevare un eventuale cambio di approccio nella gestione di alcune dinamiche legate al *problem solving* e *teamworking* durante il primo anno di università. La stessa analisi è stata svolta per tutte le quattro domande di questo tipo, riferite al caso.



In generale, la sezione riguardante il *teamworking* e *problem solving* ha dimostrato un atteggiamento collaborativo dei rispondenti, che hanno preferito opzioni di risposta che presupponessero un'azione del gruppo per risolvere problematiche critiche, piuttosto che interventi di singoli membri del gruppo.

7. Discussione dei risultati e conclusioni

La riflessione proposta discute l'importanza cruciale della valutazione sistematica delle attività di tutorato in università per garantire la qualità del supporto proposto e il successo accademico degli studenti. Attraverso strumenti e processi di *assessment* adeguati, le istituzioni possono monitorare l'efficacia dei programmi di tutorato, identificare aree di miglioramento e sviluppare strategie pedagogiche più efficaci. Investire nella valutazione delle attività di tutorato contribuisce alla costruzione di un ambiente accademico più inclusivo e orientato al successo formativo e professionale degli studenti, migliorando - al contempo - i processi organizzativi e educativi.

In particolare, il modello di Tutorato Formativo (TF) dell'Università di Padova rappresenta un esempio significativo, proponendo un sistema di valutazione multilivello al fine di migliorare le esperienze degli studenti e dei tutor, ottimizzare l'allocazione delle risorse e ridurre il tasso di abbandono.

In questo contributo, oltre alla presentazione del sistema di valutazione complessivo (Tab. 1), sono stati riportati alcuni processi e risultati specifici riguardanti un questionario *pre-post* sullo sviluppo delle competenze trasversali a seguito della partecipazione al Tutorato Formativo. La ricerca è stata condotta nel 2020-21 (Bonelli, 2023), insieme ai partecipanti iscritti ai CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione e Ingegneria Elettronica. Lo studio e i dati presentati possono essere utili in diverse direzioni:

- i risultati dello specifico strumento di ricerca sono utili - se integrati con le altre iniziative di valutazione - per testimoniare l'efficacia del programma, rilevando gli impatti sullo sviluppo di alcune *soft skills* di interesse nei partecipanti;
- in generale, il processo di *assessment* proposto può essere replicato anche per valutare altre competenze di interesse, sempre all'interno del TF;
- a livello più generale, anche altri servizi tutoriali possono proporre un approccio simile, valorizzando la struttura del questionario e la metodologia descritta.

Discutendo i risultati ottenuti, i dati suggeriscono complessivamente un impatto formativo positivo della partecipazione al TF sullo sviluppo delle competenze trasversali considerate. Tuttavia, l'aumento dei punteggi medi rilevato o la riduzione del tasso di errore, pur presenti, aprono nuovi interrogativi, possibilità di approfondimenti futuri e necessità di triangolazione dei risultati. Va ricordato che lo sviluppo di *soft skills*, essendo legato a processi lenti e continuativi, non può essere efficacemente "catturato" solo da uno strumento quantitativo in un arco temporale di pochi mesi, né da misurazioni limitate a momenti pre-post. Inoltre, l'incremento dell' α di Cronbach tra pre e post può indicare una maggiore coerenza percepita tra gli *item* da parte degli studenti a valle dell'esperienza, ma potrebbe anche riflettere una crescente familiarità con il formato del questionario. Le differenze tra CdS osservate, invitano poi a un'analisi più fine del contesto: ad esempio, studenti di area STEM e area umanistica potrebbero mostrare approcci diversi al *problem solving* o alla collaborazione, influenzando l'efficacia percepita del tutorato. Inoltre, l'autovalutazione, centrale in molte sezioni del questionario, espone i dati al rischio di *bias* di desiderabilità sociale. Da qui emerge la necessità di triangolare i dati con evidenze qualitative, osservazioni longitudinali e, se possibile, analisi di esiti accademici; ciò è coerente con l'approccio sistematico che si intende proporre. Infine, la predominanza di atteggiamenti collaborativi nelle simulazioni di gruppo potrebbe essere interpretata come un segnale positivo, ma potrebbe anche riflettere norme culturali e educative apprese più che effettive capacità strategiche nel lavoro di gruppo.

Complessivamente, i dati offrono spunti incoraggianti, ma anche nuove linee di approfondimento e sviluppo, connotandosi come informazioni importanti per la valutazione dell'efficacia del TF, con la consapevolezza che si tratta di parte di un disegno valutativo più ampio. Pur non potendo da soli confermare in modo definitivo l'efficacia del Tutorato Formativo, ne suggeriscono il potenziale, aprendo la strada a un modello di valutazione integrata, progressiva e multidimensionale. Consapevoli di questo, sono previste altre azioni di valutazione all'interno del programma, di tipo qualitativo o *mixed method*, che coinvolgono nel tempo i diversi attori. Il presente studio non va quindi pensato come unica azione a sé stante, ma in stretta interazione con tutto il sistema di azioni valutative del TF, come presentato in Tabella 1.

Oltre alla valutazione della singola esperienza, il presente studio intende in ogni caso offrire un contributo più ampio al dibattito scientifico sulla valutazione dei programmi di tutorato nell'educazione superiore. In primo luogo, propone una formalizzazione esplicita di un modello sistemico di *assessment*, fondato su una prospettiva di *program evaluation* e caratterizzato da integrazione tra livelli di analisi (contesto, processi, esiti), pluralità di attori coinvolti e triangolazione metodologica. In secondo luogo, contribuisce alla riflessione metodologica sulla misurazione delle competenze trasversali nei contesti universitari, evidenziandone complessità, limiti e potenzialità. Infine, i risultati suggeriscono che il tutorato possa essere interpretato non solo come dispositivo di supporto, ma come spazio formativo orientato allo sviluppo di competenze metacognitive, collaborative e di adattamento al contesto, in linea con le prospettive pedagogiche che riconoscono all'università una funzione formativa integrale e non esclusivamente trasmissiva. In tal senso, il contributo dialoga con quanto presentato rispetto al dibattito scientifico di settore (par. 2), che sottolinea l'importanza di modelli valutativi strutturati e orientati al miglioramento continuo nei programmi educativi complessi.

Tuttavia, il presente studio presenta alcuni limiti. Il campione è numericamente contenuto e non randomizzato, limitando la generalizzabilità o trasferibilità dei risultati. Inoltre, l'impossibilità di costituire un gruppo di controllo effettivo riduce la possibilità di attribuire con certezza causale i cambiamenti osservati alla sola partecipazione al TF. Diverse sezioni del questionario si basano poi su autovalutazioni, esponendo i dati a possibili *bias* di desiderabilità sociale. Infine, l'arco temporale limitato (un solo anno accademico) non consente di cogliere appieno lo sviluppo longitudinale delle competenze trasversali. Come anticipato, si è cercato di mitigare tali limiti inserendo la proposta in un più ampio sistema di azioni valutative (Tab. 1).

Il valore aggiunto del presente studio non si esaurisce quindi nella valutazione di una singola edizione del TF, presentata a livello esemplificativo e di approfondimento, ma risiede nella formalizzazione di un modello sistemico di *assessment* del tutorato universitario, fondato su una prospettiva di *program evaluation* e caratterizzato da triangolazione metodologica, pluralità di attori coinvolti e integrazione tra dimensioni di processo ed esito. In tal senso, il contributo intende offrire alla comunità scientifica un quadro replicabile e adattabile ad altri contesti istituzionali, promuovendo una cultura della valutazione del tutorato fondata su evidenze e orientata al miglioramento continuo.

Per quanto riguarda gli impatti, investire su un modello di valutazione del *tutoring* ben strutturato porta numerosi vantaggi, sia a studenti e tutor che all'intero sistema universitario. Gli iscritti possono beneficiare, infatti, di un servizio tutoriale sempre più efficace, adattato alle loro esigenze e alle sfide specifiche del percorso accademico. I tutor, d'altra parte, ricevono una formazione e un *feedback* costruttivo, che consente loro di migliorare quanto proposto. Dal punto di vista istituzionale, la valutazione del tutorato permette alle università di ottimizzare l'allocazione delle risorse, potenziando le iniziative di supporto che dimostrano maggiore efficacia e riprogettando quelle meno funzionali, in senso migliorativo. Inoltre, un'attività di tutorato ben strutturata e valutata può contribuire alla riduzione del tasso di abbandono universitario, fenomeno che rappresenta una sfida significativa per molte istituzioni accademiche, contribuendo al successo universitario e allo sviluppo del percorso

formativo e professionale degli studenti. Infine, sistematiche azioni di valutazione aiutano a comprendere i processi in atto, e anche a portare evidenze utili a disseminare e presentare le caratteristiche ed esiti delle azioni di supporto intraprese.

Note

1. Per garantire maggiore scorrevolezza al testo sarà utilizzato il maschile, ma si intende includere tutti i generi.
2. http://www.cnsu.miur.it/argomenti/documentazione/mozioni/2023/mo_2023_04_27_002.aspx
3. <https://www.anvur.it/it/assicurazione-della-qualita/corsi-di-studio/universita/accreditamento-iniziale>
4. <https://oecdeditoday.com/building-emotional-resilience-in-times-of-change-insights-from-pisa>
5. <https://healtheducationresources.unesco.org/index.php/fr/library/documents/supporting-mental-health-and-well-being-higher-education-students>
6. Responsabile Scientifica prof.ssa Lorenza Da Re.
7. Efficacia intesa come la capacità del programma di raggiungere gli obiettivi che si pone (Leone & Prezza, 1999).
8. Per motivi operativi/logistici, è stato necessario individuare alcuni CdS in cui effettuare la sperimentazione; in accordo con i referenti del programma, si è scelto un CdS di area scientifica e uno di area umanistica.
9. Apposito messaggio di benvenuto descriveva le finalità della ricerca e l'utilizzo dei dati, strettamente trattati solo da personale incaricato. Una prima domanda "filtro" chiedeva l'accettazione delle condizioni e la volontà di partecipare al questionario.

Bibliografia

- Al Yahyaei, A., Natarajan, J. R., Seshan, V., Joseph, M. A., Valsaraj, B. P., & Hamed Al Abri, F. (2024). The usefulness of peer tutoring and its impact on nursing students' academic performance, psychological empowerment, and satisfaction: Pre-post design. *SAGE Open Nursing*, 10. <https://doi.org/10.1177/23779608241282168>
- Alejos, M. Á. Z., & Caballero, J. E. A. P. (2021). University tutoring: Face-to-face or virtual: a systematic review. *Espirales Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 5(37), 16–31. <https://doi.org/10.31876/er.v5i37.790>
- Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad: Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. EOS.
- Amor, M. I., Villamil, K. V. S., & Dios, I. (2021). Assessing university guidance and tutoring in higher education: Validating a questionnaire on Ecuadorian students. *PLOS ONE*, 16(6), 1–16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253400>
- Anderson, L. W., & Postlethwaite, T. N. (2007). *Program evaluation: Large-scale and small-scale studies*. International Academy of Education & International Institute for Educational Planning. UNESCO.
- Annovazzi, C., Camussi, E., Meneghetti, D., Olivieri Stiozzi, S., & Zuccoli, F. (2019). Orientamento e peer tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario. *Formazione, Lavoro, Persona*, 8(25), 201–209.
- Antonietti, M., Luciano, E., Pintus, A., & Scarpini, M. (2023). Tutor universitari e orientamento: Riflessioni dalla ricerca per la formazione di una figura di sistema. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 313–323. <https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.825>
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., & Hervás-Torres, M. (2020). Evidence-based peer-tutoring program to improve students' performance at the university. *Studies in Higher Education*, 45(11), 2190–2202. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1597038>
- Bezzi, C. (2021). *Manuale di ricerca valutativa* (1st ed.). Franco Angeli.

- Bonelli, R. (2023). *Strategie di accompagnamento all'apprendimento e all'insegnamento nell'educazione superiore: Dimensioni progettuali e processi di valutazione. Il Tutorato Formativo dell'Università di Padova e il Mentoring Polito Project del Politecnico di Torino* [Tesi di Dottorato]. Università degli Studi di Padova.
- Bonelli, R. (2024). *La valutazione delle attività di mentoring e tutoring in Università*. Pensa Multimedia.
- Bonelli, R. (2025). L'impatto dell'accompagnamento all'esperienza universitaria. Uno studio pre-post insieme ai partecipanti al Tutorato Formativo dell'Università di Padova. In L. Acone, N. Carlomagno, E. Corbi, A. Cunti, M. D'Ambrosio, M. L. Iavarone, F. Marone, M. Musello, P. Perillo, F. Santoianni, F. M. Sirignano, M. Striano, M. R. Strollo, D. Tafuri, & P. Malavasi (Eds.), *Ricerca e progettazione pedagogica per contrastare povertà educative e dispersione scolastica. A 100 anni dalla nascita di Alberto Manzi. Junior and Coopted conference* (pp. 460–467). Pensa Multimedia. <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255683247>
- Bonelli, R., & Da Re, L. (2025). Una ricerca per la valorizzazione e riprogettazione di un'esperienza tutoriale in università. *Lifelong Lifewide Learning*, 23(46), 169–182. <https://doi.org/10.19241/lll.v23i46.991>
- Bonelli, R., Bonin, A., & Da Re, L. (2022). Lo sviluppo delle soft skills dei tutor all'università: Bisogni e pratiche formative. In A. La Marca & A. Marzano (Eds.), *Atti del convegno Nazionale SIRD Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022* (pp. 922–937). Pensa Multimedia.
- Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation, Evaluating Faculty Development*, 46, 81–91. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.002>
- Clerici, R., Da Re, L., Giraldo, A., & Meggiolaro, S. (2019). *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari*. Franco Angeli.
- Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari. (2023). Mozione n. 2. Ministero dell'Università e della Ricerca. http://www.cnsu.miur.it/argomenti/documentazione/mozioni/2023/mo_2023_04_27_002.aspx
- Copaci, I. A., & Rusu, A. S. (2015). A profile outline of higher education e-tutoring programs for the digital-native student – literature review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 145–153. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.270>
- Da Re, L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. PensaMultimedia.
- Da Re, L. (2018). Favorire il successo accademico: Il Tutorato Formativo fra ricerca e intervento nell'esperienza dell'Università di Padova. *Formazione & Insegnamento. Rivista Internazionale di Scienze dell'Educazione e della Formazione*, 16(3), 183–200. https://doi.org/10.7346/-fei-XVI-03-18_16
- Da Re, L., Bonelli, R., & Gerosa, A. (2023). Formative tutoring: A program for the empowerment of engineering students. *IEEE Transactions on Education*, 66(2), 163–173. <https://doi.org/10.1109/TE.2022.3205962>
- Da Re, L., Clerici, R., & Álvarez Pérez, P. R. (2016). *Le attività e gli strumenti del programma di Tutorato Formativo per i nuovi iscritti all'Università*. Cleup.
- Da Re, L., Clerici, R., & Gerosa, A. (2020). Il Tutorato Formativo per Ingegneria. In M. Pellerey (Eds.), *Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro. Competenzestrategie.it: Strumenti e applicazioni* (pp. 285–297). Roma TrE-Press. <https://dx.doi.org/10.13134/979-12-80060-75-4/27>
- De Beni, R., Moè, A., Cornoldi, C., Meneghetti, C., Fabris, M., Zamperlin, C., & De Min Tona, G. (2014). *AMOS Nuova Edizione. Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e università*. Erickson.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Grange, T., & Patera, S. (2021). La valutazione formativa per sostenere lo sviluppo della dimensione profonda dell'agire competente. Un caso di studio. *Education Sciences and Society*, 2021(2), 47-61.

Roberta Bonelli, Lorenza Da Re – *La valutazione sistemica del tutoring nell'educazione superiore. Il modello del Tutorato Formativo dell'Università di Padova*

DOI: <https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/21423>

- Guerra-Martín, M. D., Lima-Serrano, M., & Lima-Rodríguez, J. S. (2017). Effectiveness of tutoring to improve academic performance in nursing students at the University of Seville. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(2), 93–102. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.7.201>
- Hendriksen, S. I., Yang, L., Love, B., & Hall, M. C. (2005). Assessing academic support: The effects of tutoring on student learning outcomes. *Journal of College Reading and Learning*, 35(2), 56–65. <https://doi.org/10.1080/10790195.2005.10850173>
- Kreber, C., & Brook, P. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6(2), 96–108. <https://doi.org/10.1080/13601440110090749>
- Leone, L., & Prezza, M. (1999). *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*. FrancoAngeli.
- Ministero dell'Università e della Ricerca (2023). Linee guida per l'orientamento e il tutorato nel sistema universitario. Roma: MUR. https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2023-04/Li-nee%20guida%20PLS%20e%20POT_6.4.2023.pdf
- Office of Planning, Research and Evaluation - U.S. Department of Health and Human Services. (2018). *The Program Manager's Guide to Evaluation, Second Edition*. <https://www.acf.hhs.gov/opre/report/program-managers-guide-evaluation-second-edition>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Applying evaluation criteria thoughtfully* (OECD Development Assistance Committee–EvalNet report). OECD Publishing.
- Passalacqua, F., & Zuccoli, F. (2021). Il tutorato delle matricole nel contesto dell'università a distanza: La voce degli studenti nel valutare l'esperienza del primo semestre nel corso di studi di Scienze della Formazione Primaria. *Formazione, Lavoro, Persona*, XI(33), 187–215.
- Patton, M. Q. (2022). *Utilization-focused evaluation* (6th ed.). SAGE Publications.
- Peersman, G., Guijt, I., & Pasanen, T. (2015). *Evaluability Assessment for Impact Evaluation: Guidance, checklists and decision support*. Methods lab. <https://odi.org/en/publications/evaluability-assessment-for-impact-evaluation-guidance-checklists-and-decision-support/>
- Pintus, A., & Mambriani, S. (2023). Il tutor universitario: Una rassegna della letteratura italiana. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 301–312. <https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.820>
- Reinheimer, D., & McKenzie, K. (2011). The impact of tutoring on the academic success of undeclared students. *Journal of College Reading and Learning*, 41(2), 22–36. <https://doi.org/10.1080/10790195.2011.10850340>
- Rossi, A. A., & Bonfà, A. (2020). I servizi UNIGE di tutorato matricole: Un intervento di sistema. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 174–186. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.508>
- Ruiz Morillas, N., & Fandos Garrido, M. (2014). The role of tutoring in higher education: Improving the student's academic success and professional goals. *Revista Internacional de Organizaciones*, 12(2014), 89–100. <https://doi.org/10.17345/rio12.89-100>
- Scandella, O. (2007). *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*. FrancoAngeli.
- Sloan, T., Davila, F., & Malbon, E. (2013). Student-facilitators as university tutors: An effective approach to sustainability education. *Australian Journal of Environmental Education*, 29(1), 80–96. <https://doi.org/10.1017/aee.2013.16>
- Spadola, M., Cortini, C., Bertozzi, L., Tani, C., Santucci, G., Genovese, V., Campolattano, A., Cremonini, V., Villa, M., Sebastiani, G., Tonelli, R., & Ceccarelli, C. (2020). Il tutor di tirocinio per le professioni sanitarie: Un progetto di formazione continua nell'Azienda Usl della Romagna. *Tutor*, 20(1), 29–46. <https://doi.org/10.13135/1971-8551/5268>

Roberta Bonelli, Lorenza Da Re – *La valutazione sistemica del tutoring nell'educazione superiore. Il modello del Tutorato Formativo dell'Università di Padova*

DOI: <https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/21423>

- Stuart, K., Willocks, K., & Browning, R. (2021). Questioning personal tutoring in higher education: An activity theoretical action research study. *Educational Action Research*, 29(1), 79–98. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1626753>
- Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability*. Guilford Press.
- Svellingen, A., Røssland, A., & Røykenes, K. (2021). Students as facilitators: Experiences of reciprocal peer tutoring in simulation-based learning. *Clinical Simulation in Nursing*, 54, 10–16.
- Tait, J. (2004). The tutor/facilitator role in student retention. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 19(1), 97–109.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423–442. <https://doi.org/10.1080/02680930210140257>
- Tinto, V. (2017). Reflections on Student Persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>
- Torre, E. M. (2010). *Strategie di ricerca valutativa in educazione e formazione*. Aracne.
- Università degli Studi di Ferrara. (2021). *Relazione sul tutorato matricole 2020–2021*. https://www.unife.it/it/ate-neo/organi-elezioni/organi/organi-di-governo/ndv/relazioni/relazioni-attivita-di-tutorato/relazione-tutorato_20_21.pdf
- Vertecchi, B. (2016). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti* (1st ed.). Franco Angeli.
- Wankiiri-Hale, C., Maloney, C., Seger, N., & Horvath, Z. (2020). Assessment of a student peer-tutoring program focusing on the benefits to the tutors. *Journal of Dental Education*, 84(6), 695–703. <https://doi.org/10.1002/jdd.12135>

Roberta Bonelli è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università degli Studi di Padova. I suoi interessi di ricerca riguardano la progettazione e la valutazione di strategie di supporto al successo formativo in ambito universitario, con particolare attenzione alle attività di orientamento, tutorato, mentoring e sviluppo delle competenze.

Contatto: roberta.bonelli@unipd.it

Lorenza Da Re è Professoressa associata di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università degli Studi di Padova. I suoi interessi di ricerca riguardano l'orientamento educativo e professionale e il tutorato, la dispersione scolastica e universitaria, il ritiro sociale, la metodologia della ricerca in ambito educativo, lo sviluppo delle *soft skills* e la *leadership* educativa.

Contatto: lorenza.dare@unipd.it