

La rilevazione delle competenze strategiche e profili di studio  
negli studenti universitari.

*The detection of strategic skills and study profiles  
in university students.*

Daniela Robasto  
Università degli Studi di Torino

*Abstract*

Negli approcci autovalutativi adottati dagli atenei per migliorare la didattica non sempre risultano esplicite le cornici di riferimento su due punti nodali: quale il concetto di didattica preso a riferimento, quale il profilo degli studenti a cui la didattica si intende offrire. Partendo dal presupposto che la didattica si debba preoccupare di progettare, allestire, gestire *ambienti di apprendimento che risultino efficaci per gli studenti*, il presente contributo presenta gli esiti di un'indagine pilota svolta sulle matricole di alcuni atenei italiani relativamente ai profili di studio e alle competenze strategiche percepite dagli studenti universitari all'ingresso della loro carriera accademica.

*Parole chiave:* autovalutazione, didattica accademica, profili di studio, competenze strategiche.

*Abstract*

In the self-assessment approaches adopted by universities to improve teaching, the frames of reference on two key points are not always explicit: such as the concept of teaching taken as a reference, such as the profile of the students to whom the teaching is intended to offer. Starting from the assumption that teaching should be concerned with setting up learning environments that are effective for students, this contribution presents the results of a pilot survey carried out on the freshmen of some Italian universities with regard to the study profiles and strategic skills perceived by the university students at the entrance of their academic career.

*Key words:* self-assessment, academic teaching, study profiles, strategic skills.

*Autovalutarsi nella didattica: il ruolo delle caratteristiche degli studenti.*

A livello internazionale sono ormai numerosi gli atenei impegnati in direzione del miglioramento della didattica universitaria, della qualificazione delle competenze per la didattica e dello sviluppo di sistemi per il loro riconoscimento (Gemma, 2017; Semeraro, 2005). Gli attuali orientamenti di ricerca mostrano la tendenza a porre il focus non solo sulla valutazione esterna dei docenti (Aleamoni, 1999), ma anche sulla loro autovalutazione (*reflective teaching*) (Seldin & Miller, 2009; Shon, 1987). Seppur solo recentemente l'attenzione dell'autovalutazione si stia spostando sui *processi didattici*, in realtà, è almeno a partire dal 1989 (L.168/1989), che le Università italiane si interrogano, ricercano e (talvolta) forniscono un'interpretazione al concetto di autonomia didattica e della sua autovalutazione. Negli approcci autovalutativi adottati nei diversi decenni, tuttavia, non sempre risultano esplicite le cornici di riferimento su due punti nodali: quale il concetto di didattica preso a riferimento, quale il profilo degli studenti a cui la didattica si intende offrire (Robasto, 2018). Partendo dal presupposto che la didattica si debba preoccupare di progettare, allestire, gestire ambienti di apprendimento che risultino *efficaci per gli studenti* (Bonaiuti, Calvani & Ranieri, 2007), va detto che l'Italia è arrivata relativamente tardi in questo dibattito sull'autonomia didattica e sui processi autovalutativi. Non sempre tale dibattito è stato accompagnato da una proficua riflessione sugli esiti della letteratura propria della ricerca educativa; più frequentemente sono stati presi a riferimento altri quadri di riferimento (*in primis* sociologici ed economici), con la conseguenza che gli orientamenti tradizionalmente utilizzati per valutare la didattica all'università tendono a collocarsi in una prospettiva prevalentemente estrinseca rispetto alle peculiarità del processo insegnamento/apprendimento e non sempre riescono a fornire feedback significativamente migliorativi all'azione dell'insegnamento (Coggi, 2005: 18). A riprova delle riflessioni e delle consapevolezze maturate in tal senso, nel documento di Audizione dell'ANVUR presso la Commissione 7° della Camera dei deputati del 12/06/2014 si legge: "Nonostante infatti nel nostro ordinamento la programmazione dei corsi sulla base degli apprendimenti attesi degli studenti non sia una completa novità, nella pratica vi è una certa difficoltà nell'organizzare la didattica secondo un preciso disegno che *abbia al centro gli apprendimenti dello studente* e le sue prospettive future di inserimento nel mondo del lavoro...». L'indicatore AVA ANVUR che sembra rispondere all'obiettivo di monitorare i processi didattici è, nello specifico l'indicatore R3.B volto a controllare come ogni corso di studio (CdS) promuova "una didattica centrata sullo studente, incoraggi l'utilizzo di metodologie aggiornate e flessibili e accerti correttamente le competenze acquisite".

Tabella 1 - Aspetti da considerare nella didattica. Quesiti secondo il quadro sinottico AVA ANVUR.

L'organizzazione didattica crea i presupposti per l'autonomia dello studente (nelle scelte, <i>nell'apprendimento critico, nell'organizzazione dello studio</i> ) e prevede guida e sostegno adeguati da parte del corpo docente?
Le attività curriculari e di supporto utilizzano metodi e strumenti didattici flessibili, modulati sulle <i>specifiche esigenze delle diverse tipologie di studenti</i> ?
Sono presenti iniziative di supporto per gli studenti con esigenze specifiche? (E.g. studenti fuori sede, stranieri, lavoratori, diversamente abili, con figli piccoli...)?
Il CdS favorisce l'accessibilità, nelle strutture e nei materiali didattici, agli studenti disabili?

In riferimento al requisito ANVUR R3.B.3 che monitora come le attività curriculari e didattiche *siano modulate sulle specifiche esigenze delle diverse tipologie di studenti* (cit), è opportuno comprendere come [e se] i Corsi di Studio possano rilevare e monitorare tali esigenze e tali tipologie, che nella loro composizione non costituiscono altro se non un solido e strutturato impianto di valutazione diagnostica (Bloom, 1963), volto ad individuare i prerequisiti culturali e cognitivi degli studenti, al fine di poter disporre di dati situati per orientare al meglio il corpo docente.

Presso l'Ateneo di Parma è stato avviato un progetto pilota che attualmente ha coinvolto 11 corsi di laurea dell'Università di Parma e Bologna relativamente alla rilevazione delle strategie di studio (Trincherò, Robasto, 2015) e delle competenze strategiche (Pellerey, 2006) delle matricole, ossia di quelle competenze che potrebbero agevolare gli studenti nel loro processo di adattamento ai contesti di vita accademici e professionali.

### *Strategie di Studio e Competenze Strategiche negli studenti universitari. Uno studio pilota.*

L'indagine pilota si è posta l'obiettivo di rilevare negli studenti universitari, oltre alle competenze disciplinari specifiche, la padronanza delle matricole delle strategie di studio e delle competenze strategiche, al fine, da un lato di favorire l'autovalutazione delle stesse da parte degli studenti, dall'altro di aumentare l'efficacia dei processi di orientamento e didattici attivati dai CdS partecipanti all'indagine. Degli 11 CdS partecipanti, la maggioranza afferisce all'ambito delle Scienze Naturali (coinvolti all'interno di un più ampio progetto PLS).

La rilevazione ha coinvolto 625 studenti (casi validi 591), di cui il 60% di genere femminile e il restante 40% di genere maschile, cui sono stati somministrati quattro strumenti di rilevazione dati, volti a costituire un impianto di valutazione diagnostica dello studente: 1) *Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche (QPCS)* (Pellerey, 2006); 2) *Questionario sulle Strategie di Studio (QSS)*, Trincherò & Robasto, 2015; 3) Questionario volto a rilevare le *informazioni socio-anagrafiche* degli studenti; 4) prove strutturate di carattere disciplinare, scelte e/o progettate dal singolo Corso di Studio.

Nel presente contributo si presenta il controllo della relazione tra il Profilo di Studio (QSS) degli studenti e la loro percezione di alcune delle competenze strategiche rilevate tramite il QPCS. Nello specifico si è ipotizzata la relazione tra: *Profilo di studio e perseveranza nello studio*; *Profilo di studio e comportamento di fronte alle difficoltà*; *Profilo di studio e approccio con una «persona importante»*; *Profilo di studio e «pensiero concreto»*; *Profilo di studio e processo di controllo nella comunicazione e nella consegna*; *Profilo di studio e senso di piacere nei compiti impegnativi*.

Come è possibile notare in Tab.2 e Tab.3, l'analisi monovariata dei profili di studio adottati dagli studenti evidenzia circa un 27% del campione che sembra adottare un profilo di studio fragile, la metà di questi (14%), inoltre, rientra in un profilo di studio cosiddetto "superficiale", caratterizzato dall'evitare ripetutamente alcuni comportamenti volti ad un apprendimento di tipo significativo (Ausubel,1968). Lo studente dal profilo superficiale, infatti, non usa schemi, diagrammi e mappe di rappresentazione della conoscenza (o simili) che lo inducano a collegare tra loro i concetti; non tende a rielaborare le informazioni con parole proprie, non fa un elenco scritto degli argomenti che sente di non aver compreso pienamente o quantomeno non li annota, non approfondisce termini di cui non coglie "al volo" il significato ma sorvola su di essi.

*Tab.2: Esiti Questionario Strategie di Studio (QSS, Trincherò & Robasto, 2015) somministrato a 625 studenti universitari.*

<i>Profilo emerso Questionario Strategie di studio</i>	<i>Frequenza percentuale</i>
Evasivo	2%
Forzato	6%
Indifferenziato	1%
Superficiale	14%
Mnemonico	4%
Di Gruppo	11%
Organizzato	1%
Pratico	38%
Riflessivo	18%

Tab.3: Operazionalizzazione dei fattori determinanti il profilo di studio e frequenza sul campione.

<i>PROFILO EMERSO QSS</i>	<i>Sintesi degli Indicatori tratti dalla operazionalizzazione dei fattori determinanti il profilo di studio.</i>	<i>Frequenza percentuale sul campione</i>
EVASIVO	Non pianifica lo studio; Non individua i concetti principali di un testo; Non sintetizza le informazioni; Non rilegge il testo più di una volta.	2%
FORZATO	Non pianifica lo studio; Non individua i concetti principali di un testo; Non si concede pause quando sente scemare l'attenzione ma forza lo studio a ridosso della verifica/esame; Non è costante nello studio.	6%
INDIFFERENZIATO	Non differenzia i concetti principali da quelli secondari; Non fa delle simulazioni del discorso in caso di prova orale; Non usa schemi, diagrammi e mappe di rappresentazione della conoscenza (o simili) che lo inducano a collegare tra loro i concetti.	1%
SUPERFICIALE	Non usa schemi, diagrammi e mappe di rappresentazione della conoscenza (o simili) che lo inducano a collegare tra loro i concetti; Non tende a rielaborare le informazioni con parole proprie, Non fa un elenco scritto degli argomenti che sente di non aver compreso pienamente o non li annota, Non approfondisce termini di cui non coglie "al volo" il significato ma sorvola su di essi	14%
MNEMONICO	Non tende a sintetizzare le informazioni; Non differenzia i concetti principali da quelli secondari; non utilizza organizzatori della conoscenza; nel ripasso tende a rileggere tutto il testo, senza tralasciare nulla; ripete più volte, ad alta voce, la definizione dei termini, fino a quando non sente di "saperla ripetere".	4%
DI GRUPPO	Scrive su un foglio quali sono le possibili domande/esercizi che il docente potrebbe porre e si confronta con i compagni per individuare buone risposte; Ritorna con i compagni sui materiali di studio per controllare eventuali differenze nelle risposte fornite agli esercizi. Utilizza il gruppo come elemento di confronto.	11%
ORGANIZZATO	Usa schemi, diagrammi e mappe di rappresentazione della conoscenza; tende a rielaborare le informazioni con parole proprie; controlla periodicamente la propria "tabella di marcia" per autovalutare come procede lo studio ed eventualmente ripianifica l'impegno.	1%
PRATICO	Per studiare un concetto cerca di trovare degli esempi tratti dal mondo reale a cui il concetto si possa applicare; se trova termini non noti, li cerca su glossari, dizionari o Internet, prima di procedere nello studio; per studiare un concetto tenta di rielaborarlo con parole proprie.	38%
RIFLESSIVO	Distingue i concetti principali da quelli secondari; chiede informazioni al docente o ai compagni per risolvere i dubbi che non è riuscito a chiarire consultando fonti esterne; fa un elenco scritto degli argomenti che sente di non aver compreso pienamente; si annota a lato del testo asserti o concetti importanti per la comprensione; formula autonomamente domande che eventualmente potrebbe ricevere e riflette autonomamente su possibili buone risposte	18%

In Tab. 4, si riporta il controllo della relazione tra il profilo di studio emerso e l'abitudine di interrogarsi sui motivi che abbiano potuto portare ad una situazione di insuccesso. Come si può notare, soffermandosi sui residui standardizzati di cella, gli studenti che rientrano nei profili di studio più deboli, dichiarano di non effettuare mai o quasi mai questo comportamento, mentre gli studenti "pratici", lo fanno sempre o quasi sempre. Distribuzione simile si può notare in Tab. 5, dove all'item "*Controllo se ho capito bene quello che gli altri mi dicono*", rispondono positivamente soprattutto i profili di studio più forti, mentre i *profili forzato, indifferenziato e superficiale* ammettono di effettuare questo controllo solo qualche volta. Anche le distribuzioni riportate in Tab. 7, all'item "*Prima di svolgere un compito cerco di chiarire bene che cosa mi chiedono*", confermano che è poco probabile che tale chiarimento avvenga nei profili forzati o indifferenziati.

La tab. 7 riporta invece il controllo della relazione tra profilo di studio e la risposta all'item "*Quando imparo qualcosa di nuovo cerco di immaginare una situazione o un'attività alla quale si possa applicare*". La tabella, oltre ad evidenziare come le precedenti una relazione statisticamente significativa tra profilo di studio e percezione delle competenze strategiche, ben descrive le differenze tra un profilo di studio prevalentemente mnemonico e un profilo di studio pratico. Un profilo mnemonico concentra ovviamente tutte le proprie energie verso memo-tecniche, sforzandosi di ricordare il più possibile di quanto studiato, senza preoccuparsi troppo di comprendere quanto appreso o di individuare concetti principali da concetti secondari. Il profilo pratico invece tende a procedere con un'autonoma rielaborazione di quanto appreso e cerca di confrontare quanto studiato con la propria vita reale. È quindi coerente con tali approcci il fatto che sia ben poco probabile che un profilo mnemonico cerchi di immaginare sempre o quasi sempre l'ambito di applicazione reale di quanto appreso (residuo di cella negativo, -1,8); così come è poco probabile che un profilo pratico lo faccia solo qualche volta (residuo di cella negativo, -2,5).

Tab.4: Controllo della relazione tra profilo di studio emerso e risposta all'item "Quando mi va male qualcosa, cerco di capire i motivi per superare le difficoltà" -  $X$  Quadro = 72.72. Significatività = 0.

QPCS_4-> PROFILI_QSS	MAI - QUASI MAI	QUALCHE VOLTA	SEMPRE-QUASI SEMPRE	MARGINALE DI RIGA
EVASIVO - FORZATO - INDIFFERENZIATO	17 8 3.2	20 19.2 0.2	16 26.8 -2.1	54
SUPERFICIALE	29 11.8 5	30 28.4 0.3	21 39.7 -3	80
DI GRUPPO	3 9.8 -2.2	22 23.5 -0.3	41 32.8 1.4	66
MNEMONICO	3 3.6 -0.3	9 8.5 0.2	12 11.9 0	24
ORGANIZZATO	1 1 0	4 2.5 1	2 3.5 -0.8	7
PRATICO	13 32.6 -3.4	77 78.2 -0.1	130 109.2 2	220
RIFLESSIVO	16 15.2 0.2	35 36.6 -0.3	53 51.1 0.3	103
MARGINALE DI COLONNA	82	197	275	554

Tab.5: Controllo della relazione tra profilo di studio emerso e risposta all'item "Controllo se ho capito bene quello che gli altri mi dicono" -  $X$  quadro = 39.69. Significatività = 0.001.

QPCS_21-> PROFILI_QSS	QUALCHE VOLTA	SPESSE	SEMPRE - QUASI SEMPRE	Marginale di riga
EVASIVO	0 2.5 -1.6	6 5.9 0	5 3.6 0.8	12
FORZATO	15 6.9 3.1	13 16.3 -0.8	5 9.8 -1.5	33
INDIFFERENZIATO	3 1.1 1.9	1 2.5 -0.9	1 1.5 -0.4	5
SUPERFICIALE	27 15.8 2.8	31 36.9 -1	17 22.3 -1.1	75
DI GRUPPO	14 13.4 0.2	31 31.5 -0.1	19 19 0	64
MNEMONICO	5 4.8 0.1	12 11.3 0.2	6 6.8 -0.3	23

ORGANIZZATO	1	5	1	7
	1.5	3.4	2.1	
	-0.4	0.8	-0.7	
PRATICO	30	114	72	216
	45.4	106.4	64.2	
	-2.3	0.7	1	
RIFLESSIVO	18	52	34	103
	21.6	50.7	30.6	
	-0.8	0.2	0.6	
Marginale di colonna	113	265	160	538

Tab.6: Controllo della relazione tra profilo di studio emerso e risposta all'item "Quando imparo qualcosa di nuovo cerco di immaginare una situazione o un'attività alla quale si possa applicare"  $X$  quadro = 44.2. significatività = 0.

QPCS_16-> PROFILI_QSS	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE – QUASI SEMPRE	Marginale di riga
EVASIVO	2	5	4	12
	3.5	5.5	3	
	-0.8	-0.2	0.6	
FORZATO	11	13	7	31
	8.9	14.2	7.8	
	0.7	-0.3	-0.3	
INDIFFERENZIATO	2	2	1	5
	1.4	2.3	1.3	
	0.5	-0.2	-0.2	
SUPERFICIALE	31	28	13	72
	20.8	33.1	18.1	
	2.2	-0.9	-1.2	
DI GRUPPO	11	32	23	66
	19	30.3	16.6	
	-1.8	0.3	1.6	
MNEMONICO	9	10	1	20
	5.8	9.2	5	
	1.3	0.3	-1.8	
ORGANIZZATO	1	2	3	6
	1.7	2.8	1.5	
	-0.6	-0.5	1.2	
PRATICO	43	107	67	217
	62.6	99.7	54.7	
	-2.5	0.7	1.7	
RIFLESSIVO	40	40	12	91
	26.3	41.8	22.9	
	2.7	-0.3	-2.3	
Marginale di colonna	150	239	131	520



Tab.7: Controllo della relazione tra profilo di studio emerso e risposta all'item "Prima di svolgere un compito cerco di chiarire bene che cosa mi chiedono" -  $X$  Quadro = 31.7. Significatività = 0.002.

QPCS_25-> PROFILI_QSS	QUALCHE VOLTA	SPESSO	SEMPRE – QUASI SEMPRE	Marginale di riga
EVASIVO	2	4	5	12
	1.3	4.2	6.6	
	0.7	-0.1	-0.6	
FORZATO	5	20	9	34
	3.6	11.8	18.6	
	0.8	2.4	-2.2	
INDIFFERENZIATO	16	31	31	78
	8.2	27.1	42.7	
	2.7	0.8	-1.8	
SUPERFICIALE	4	18	41	63
	6.6	21.9	34.5	
	-1	-0.8	1.1	
DI GRUPPO	2	9	13	24
	2.5	8.3	13.1	
	-0.3	0.2	0	
PRATICO	19	65	136	220
	23.1	76.4	120.5	
	-0.9	-1.3	1.4	
RIFLESSIVO	8	38	57	102
	10.7	35.4	55.9	
	-0.8	0.4	0.1	
Marginale di colonna	56	185	292	533

### Conclusioni

La rilevazione dei profili di studio ha permesso di individuare circa un 27% di matricole che sembrano avere profili di studio fragili: profili ed abitudini nello studio che, se confermate e stabilizzate nel proseguo di carriera, potrebbero compromettere il successo accademico. Inoltre, la relazione tra profili di studio e competenze strategiche, sulle dimensioni controllate, risulta nella maggior parte dei casi statisticamente significativa, a supporto della tesi che un intervento di orientamento efficace debba necessariamente prendere in considerazione (e dunque in carico) non solo come si studia ma anche le disposizioni e le strategie sottese a tali abitudini di studio. La relazione tra profilo di studio e competenze strategiche è una relazione che può essere letta in entrambe le direzioni o in senso circolare: possiamo affermare che la mancanza o la fragilità di determinate competenze strategiche possa determinare l'adozione di profili di studio deboli; viceversa adottare con continuità profili di studio deboli, che non consentono di giungere ad un apprendimento significativo e quindi di rinforzare i processi cognitivi di ordine superiore, mina la possibilità di porsi certi interrogativi metacognitivi (Cornoldi, 1993) che potrebbero avviare una seria riflessione sulle proprie competenze strategiche. Se

gli esiti dello studio pilota venissero confermati anche in indagini con campionamento rappresentativo dell'intera popolazione, le università dovrebbero necessariamente ripensare alle azioni di orientamento in ingresso ed in itinere ma anche al tipo di didattica da erogare. Molti atenei, da diversi anni, hanno avviato delle azioni di supporto allo studio che vanno da azioni di tutoraggio (spesso prevalentemente di tipo organizzativo) a seminari o laboratori volti a migliorare le strategie di studio degli studenti, con taglio disciplinare o trasversale (Benvenuto, 2011; Galliani 2011, Giovannini, & Silva, 2014; Chiappetta Cajola, 2015).

Se tuttavia la relazione tra strategie di studio e competenze strategiche venisse ulteriormente confermata, bisognerebbe necessariamente progettare delle azioni di supporto che prendano in carico entrambe le dimensioni: non solo come si studia ma anche di quali competenze strategiche è necessario disporre per poter progettare con successo il proprio percorso di apprendimento (Zimmerman, 2001). Dal punto di vista della didattica erogata, inoltre, bisognerebbe avviare una seria riflessione sui profili di studenti che un docente accademico si trova di fronte, anche grazie ad un più ampio utilizzo di una valutazione formativa e contestualmente inclusiva. Una valutazione formativa è possibile: se si accetta che grazie a questa si dia forma all'intreccio tra insegnamento e apprendimento; inclusiva se si riconoscono e valorizzano le differenze, senza ricondurle a distanza da una norma, dando voce a diverse intelligenze e diverse abilità (Corsini, 2018)

La sfida di un serio impianto di autovalutazione e miglioramento dei sistemi formativi non sta solo nell'individuare attendibili modalità di individuazione precoce delle criticità ma soprattutto nell'autovalutarsi circa le azioni migliorative progettate e messe in atto e, purtroppo, ad oggi l'individuazione di azioni migliorative efficaci, per supportare il processo di apprendimento anche degli studenti più fragili, sembra ancora una meta distante.

## Riferimenti bibliografici

- ALEAMONI, L.M. (1999). Student Rating Myths Versus Research Facts from 1924 to 1998. *Journal of Personal Evaluations in Education*, 13(2), 153-166.
- AUSUBEL, D.P. (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. New York Holt: Rinehart and Winston, Inc.
- BENVENUTO, G. (2011). *Percorsi di studio universitari. L'ingresso, lo studio e gli esiti. Quaderni di Ricerca*. Roma: Nuova Cultura.
- BONAIUTI, CALVANI, & RANIERI (2007). *Fondamenti di didattica*. Roma: Carocci Editore.
- CHIAPPETTA CAJOLA L. (2015). *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. Roma: Anicia.
- COGGI, C. (a cura di) (2005). *Domande di qualità. Le istanze degli studenti universitari*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- COGGI, C. (a cura di) (2005). *Per migliorare la didattica universitaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- CORNOLDI, C., & DE BENI, R. (1993). *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- CORSINI, C. (2018). *Inclusione e culture valutative*. In Simonetta Polenghi, Massimiliano Fiorucci, Luca Agostinetto (a cura di), *Diritti, cittadinanza, inclusione* (p.85-94), Lecce, Pensa MultiMedia.
- CORSINI, C., & ZANAZZI S. (2015). Valutare scuola e università: approccio emergente, interventi e criticità. *I problemi della pedagogia*, 2, 305-334.
- FONDAZIONE CRUI (2017). *Istituzione, attivazione e accreditamento dei Corsi di Studio Novità introdotte da AVA 2.0 e dal DM 987/2016*. Roma: Fondazione Crui.
- GALLIANI (a cura di) (2011). *Il docente universitario: una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei*, Atti della VIII Biennale internazionale sulla didattica universitaria: Padova, 2 e 3 dicembre 2010, Lecce, Pensa multimedia.
- GEMMA, E. (2017). Miglioramento della didattica universitaria e valutazione della qualità: politiche ed esperienze nel contesto italiano. *Rivista Scuola IaD*, 13-14, 29-52.
- GIOVANNINI, M.L., & SILVA, L. (2014). Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte? *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 9(3), 19-51.
- PELLERREY, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- RAHNEMA, S., & JENNINGS, F. (2003). Kroll Ph. Student perception of the "Student evaluation of Instruction" form as a tool for assessing instructor's teaching effectiveness. *NACTA Journal*, 47(3).

- RAHNEMA, S., KROLL, P., & JENNINGS, F. (2007). Faculty Perceptions of the “Student Evaluation of Instruction” Instrument as a Tool for assessing Teaching Effectiveness. *North American Colleges & Teachers of Agriculture. (NACTA) Journal*, 51(3), 10-14.
- REDFIELD, D.L., & ROUSSEAU, E.W. (1981). A meta-analysis of experimental research on teacher questioning behavior. *Review of Educational Research*, 51, 237-245.
- ROBASTO, D. (2018). Processi di apprendimento e insegnamento nella didattica universitaria. Tra requisiti di sistema e innovazione didattica. *Excellence and innovation in learning and teaching: research and practices*, 3, 1, 38-58.
- ROBASTO, & TRINCHERO (2015). *Strategie per pensare. Attività evidence based per migliorare la didattica e gli apprendimenti in aula*. Milano: Franco Angeli.
- SCHÖN (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it. Bari, Dedalo (ed. or. 1983); Id., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it., Milano Franco Angeli, 2006 (ed. or. 1987).
- SCHUNK, D.H. (1998). An educational psychologist's perspective on cognitive neuroscience. *Educational Psychology Review*, 10, 411-417.
- SELDIN, J.E., & MILLER (2009). *The academic portfolio. A practical guide to documenting teaching, research and service*. San Francisco: Jossey Bass.
- SEMERARO R. (a cura di) (2005). *La valutazione della didattica universitaria in Italia, in Europa, nel mondo. Atti di un convegno internazionale*.
- STEFANI, E. (a cura di) (2003). *La valutazione della qualità: uno strumento al servizio del sistema universitario*, [www.unive.it/media/allegato/dprog/documenti/campusone/M3\\_1\\_Stefani.pdf](http://www.unive.it/media/allegato/dprog/documenti/campusone/M3_1_Stefani.pdf)
- STEFANI E., & ZARA, V. (2017). *Istituzione, attivazione e accreditamento dei Corsi di studio*. Roma: Fondazione CRUI.
- WALSH, J.A., & SATTES, B.D. (2003). *Questioning and Understanding to Improve Learning and Thinking: Teacher Manual* (2nd ed.). Charleston, WV, AEL.
- WIGGINS, G., & MCTIGHE, J. (2000). *Understanding by design*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- ZIMMERMAN B.J. (2001). *Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis*.