

Valutazione nelle azioni di orientamento e tutorato nell'educazione superiore. Uno studio qualitativo con esperti

Assessment in guidance and tutoring activities in higher education. A qualitative study with experts

Lorenza Da Re

University of Padua, Padua (Italy)

Roberta Bonelli

University of Padua, Padua (Italy)

Federica Pasqual

University of Padua, Padua (Italy)

Debora Aquario

University of Padua, Padua (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Da Re, L., Bonelli, R., Pasqual, F., & Aquario, D. (2026). Valutazione nelle azioni di orientamento e tutorato nell'educazione superiore. Uno studio qualitativo con esperti. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 09-21.
<https://doi.org/10.7346/sird-012026-p09>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: February 12, 2026**Accepted:** May 20, 2026**Published:** June 30, 2026**Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744****DOI: 10.7346/sird-012026-p09**

Abstract

Educational and career guidance and tutoring (G/T) represent key strategies in higher education, yet their effectiveness also depends on the quality of the assessment processes that accompany them. This contribution aims to explore and discuss a model for evaluating G/T programs grounded in four dimensions – continuity, formative value, participation, and plurality – articulated within a pedagogical, participatory, and education-for-justice perspective. From an empirical standpoint, the study examines how these dimensions are interpreted and considered relevant by field experts. To this end, semi-structured interviews were conducted with a purposive sample of six key informants working in university guidance and tutoring (counsellors/tutors, service coordinators, and expert scholars). Data were analysed using a Structured Tabular Thematic Approach (ST-TA), integrating pedagogical perspectives and Appreciative Inquiry in order to capture both recurring themes and the transformative dimensions of evaluation processes. The findings reveal a significant convergence between experts' representations and the theoretical dimensions of the proposed model, confirming the role of evaluation as a continuous, dialogic, and improvement-oriented process. However, several obstacles to assessment in G/T also emerge, particularly related to the difficulty of translating these principles into systematic practices within academic contexts, while managing both material and symbolic constraints. The study's original contribution lies in providing empirical support for a model of assessment specifically tailored to guidance and tutoring in higher education, highlighting its potential and the conditions for its implementation from an operational, formative, participatory, and inclusive perspective.

Keywords: guidance, tutoring, assessment, appreciative inquiry, higher education.

Riassunto

L'orientamento educativo e professionale e il tutorato (O/T) rappresentano strategie chiave nell'educazione superiore, ma la loro efficacia dipende anche dalla qualità dei processi valutativi che li accompagnano.

Il contributo si propone di esplorare e discutere un modello di valutazione dei programmi di O/T fondato su quattro dimensioni – continuità, valenza formativa, partecipazione e pluralità – declinate in una prospettiva pedagogica, partecipativa e orientata alla giustizia educativa. Dal punto di vista empirico, lo studio analizza come tali dimensioni siano interpretate e ritenute rilevanti da esperti del settore. A tal fine, sono state condotte interviste semi-strutturate con sei testimoni privilegiati operanti nell'ambito dell'orientamento e tutorato universitario (orientatori/tutor, referenti di servizi e studiosi esperti). I dati sono stati analizzati mediante un approccio tabellare strutturato (*Structured Tabular Thematic Approach*, ST-TA), integrando prospettive pedagogiche e l'Appreciative Inquiry al fine di valorizzare sia le ricorrenze tematiche sia le dimensioni trasformative dei processi valutativi. I risultati evidenziano una convergenza significativa tra le rappresentazioni degli esperti e le dimensioni teoriche del modello proposto, confermando il ruolo della valutazione come processo continuo, dialogico e orientato al miglioramento. Emergono tuttavia alcuni ostacoli all'assessment nell'O/T, legati alla difficoltà di tradurre tali principi in pratiche sistematiche nei contesti accademici, gestendo vincoli materiali e simbolici. Il contributo originale dello studio risiede nell'offrire un riscontro empirico a un modello di valutazione specificamente declinato per l'orientamento e tutorato nell'educazione superiore, evidenziandone potenzialità e condizioni di implementazione in chiave operativa, formativa, partecipativa e inclusiva.

Parole chiave: orientamento, tutorato, valutazione, appreciative inquiry, educazione superiore.

Credit author statement

The paper is the result of the joint work of all the Authors. However, paragraph 1 can be attributed to Lorenza Da Re, paragraph 2 to Debora Aquario, paragraph 3 to Federica Pasqual, and paragraph 4 to Federica Pasqual and Roberta Bonelli. The conclusions (paragraph 5) were written jointly by all the Authors.

1. L'importanza della valutazione nell'orientamento educativo e professionale e nel tutorato nell'educazione superiore

Il paragrafo approfondisce il ruolo della valutazione come dispositivo trasversale ai contesti educativi, declinando poi la riflessione nell'ambito dell'orientamento e tutorato nell'educazione superiore¹.

L'orientamento, inteso come processo educativo continuo e non episodico, è finalizzato a sostenere lo sviluppo dell'autonomia decisionale della persona nei momenti di scelta e di transizione lungo l'intero arco della vita. Esso non si limita alla mera erogazione di informazioni, ma assume una funzione formativa e di accoglienza, promuovendo consapevolezza, capacità progettuale e sviluppo di competenze per la gestione della carriera e del proprio futuro. In tale prospettiva, l'orientamento si configura come parte integrante dei processi educativi, favorendo l'incontro tra bisogni, obiettivi, peculiarità individuali e opportunità offerte dal contesto (Loiodice & Dato, 2017; Biasi *et al.*, 2017; Ricchiardi & Lattanzi, 2023; Bonelli, 2024).

Parallelamente, il tutorato nell'educazione superiore si configura come una relazione educativa di accompagnamento in grado di sostenere gli studenti² lungo l'intero percorso universitario. Le pratiche tutoriali svolgono funzioni di mediazione, facilitazione e supporto, contribuendo sia alla prevenzione dei fenomeni di abbandono sia alla promozione del successo accademico. Oltre alle dimensioni didattiche e organizzative, il tutorato risponde a bisogni più ampi, connessi alla motivazione, al senso di appartenenza, alla dimensione relazionale e alla gestione delle transizioni accademiche. In questo senso, esso contribuisce a rendere maggiormente accessibili le risorse informative, formative e simboliche necessarie per sviluppare con successo il proprio progetto formativo nel contesto universitario (Guerra-Martín *et al.*, 2017; Da Re, 2017; Martínez Clares & Echeverría Samanes, 2018).

In generale, la letteratura evidenzia il ruolo positivo dell'O/T nel promuovere scelte consapevoli, allineate ai bisogni, obiettivi e aspirazioni di ciascuno, e nel plasmare traiettorie e percorsi di vita e professionali fiorenti (Loiodice & Dato, 2017; Marigliano *et al.*, 2023). Nell'educazione superiore, tali azioni possono avere impatto sulla *student retention*, sul contrasto al *dropout* e sulla promozione del successo accademico, sostenendo il progetto educativo e professionale (Arco-Tirado *et al.*, 2020; Ruiz Morillas & Fandos Garrido, 2014; Wierik *et al.*, 2015).

Per progettare, avviare e mantenere programmi³ di O/T realmente efficaci, e per migliorarli nel tempo, è necessario però affiancarvi adeguate scelte e azioni valutative (Amor *et al.*, 2021; Hendriksen *et al.*, 2005; Clerici *et al.*, 2019; Bonelli, 2024): progettazione e valutazione devono infatti procedere congiuntamente, secondo una logica ciclica e ricorsiva. La valutazione aiuta a fare un bilancio del programma di O/T, dei suoi processi, esiti, relazioni, criticità e punti di forza, promuovendo consapevolezze fondamentali per la progettazione e riprogettazione. Per essere efficace, l'*assessment* deve coniugare rigore metodologico e attenzione al contesto, personalizzazione e sostenibilità, generando processi di rilevanza pratica e sociale, che sappiano incidere anche sul piano politico-organizzativo (Leone & Prezza, 1999; Mizikaci, 2006; Galliani, 2015). Chi si occupa di valutazione dell'O/T è dunque chiamato ad interrogarsi sull'efficacia delle pratiche educative nell'ottica del miglioramento continuo, sviluppando dinamiche multilivello che considerino l'intero programma e i processi che lo compongono, senza limitarsi solo a momenti o processi finali legati ai risultati, come spesso accade.

In questa prospettiva acquisiscono valore i principi della *program evaluation*, intesa come un'attività finalizzata a formulare giudizi argomentati su progetti, programmi e politiche con finalità pubbliche (Bezzi, 2021). Tale approccio supera la concezione della valutazione come rilevazione parziale (es. solo su singoli elementi, come soddisfazione, partecipazione, ecc.) e la orienta verso un processo ciclico e olistico, che guarda il programma educativo nella sua interezza e complessità.

1 Con il termine "educazione superiore" si fa riferimento, in questo contributo, all'insieme dei percorsi formativi successivi all'istruzione secondaria di secondo grado, con particolare riferimento al contesto universitario e ai servizi ad esso connessi.

2 Per garantire maggiore scorrevolezza al testo sarà utilizzato il maschile, ma si intende includere tutti i generi.

3 Con l'espressione "programmi" di orientamento e tutorato si intendono dispositivi articolati, caratterizzati da progettazione educativa, finalità specifiche, figure professionali dedicate, destinatari definiti, attività educative, metodologie appropriate e una scansione temporale. Non si fa dunque riferimento a una singola attività, bensì all'offerta di O/T considerata nella sua complessità.

Anche nell'ambito della *program evaluation* restano centrali i principi pedagogici propri della valutazione in ambito educativo, valorizzando un approccio formativo, inclusivo e sostenibile (Sadler, 1989; Coggi & Pizzorno, 2017; Grion & Serbati, 2018). La valenza formativa della valutazione si concretizza nell'accompagnamento continuo dei processi, offrendo *feedback* per il miglioramento e l'*empowerment*. L'inclusività richiede attenzione ai diversi attori e alla personalizzazione, attraverso processi fondati su equità e giustizia (Coggi & Emanuel, 2021; Rossi *et al.*, 2024). La sostenibilità riguarda sia la coerenza con le risorse disponibili sia la capacità di generare pratiche trasferibili e durature (Leone & Prezza, 1999; Peersman *et al.*, 2015; Boud & Soler, 2016).

Tali principi verranno qui declinati nell'ambito dell'orientamento e tutorato, considerando le specificità dei contesti e degli attori coinvolti. Come per i programmi educativi in generale, anche nell'O/T nell'educazione superiore la valutazione rappresenta un elemento imprescindibile, da sviluppare congiuntamente alla progettazione. Non può limitarsi agli esiti immediati, ma deve configurarsi come processo strutturato, ciclico e partecipato, capace di integrare prospettive e metodi differenti per favorire innovazione, trasferibilità e miglioramento continuo. Pur non essendo solitamente possibile valutare, in unica soluzione, "tutto" un programma di O/T nella sua complessità, un approccio olistico consente di orientare scelte e priorità, valorizzando il processo valutativo come dispositivo strategico e trasformativo per lo sviluppo integrale della persona e il rafforzamento dei servizi formativi (Kreber *et al.*, 2001; Chalmers & Gardiner, 2015; Peersman *et al.*, 2015; Clerici *et al.*, 2019; Bonelli, 2024).

A partire dalle considerazioni fin qui sviluppate, la riflessione viene ora ulteriormente focalizzata sulla valutazione dell'O/T nel contesto dell'educazione superiore, proponendo un approccio che fonda le sue radici all'interno di una prospettiva pedagogica in continuo dialogo con i temi legati alla complessità, diversità ed etica assunti come pilastri fondamentali della pratica educativa.

2. Un approccio per la valutazione dei programmi di orientamento e tutorato

Gli orientamenti e gli indirizzi nell'ambito dell'educazione superiore pongono sempre più enfasi sull'importanza di un'educazione di qualità, capace di offrire opportunità di apprendimento caratterizzate da equità, giustizia ed inclusione (ONU, 2015). La valutazione, lungi dall'essere considerata come mero dispositivo tecnicistico, può rappresentare un'occasione di promozione di processi e pratiche fondate sull'equità (OECD, 2012) soprattutto attraverso la valorizzazione della sua funzione formativa. La questione dell'equità assume rilevanza all'interno delle azioni di O/T nell'idea che tutti gli attori possano trarre beneficio attraverso un processo partecipato; la valutazione, in questi termini, può essere intesa come azione di ricerca verso ciò che è meglio per lo studente (Montenegro & Jankowski, 2017). Si tratta dunque di superare ogni forma di disuguaglianza, assumendo l'impegno istituzionale attraverso le azioni di O/T di contribuire al bene comune e all'ampio sviluppo umano nel processo educativo (Nguyen & Walker, 2015). In linea con queste premesse, si propone un possibile approccio alla valutazione che, declinato nel contesto dei programmi di orientamento e tutorato, prova ad immaginare un itinerario valutativo olistico, formativo, partecipato e soprattutto desideroso di rispondere alle sfide poste dalla giustizia sociale (McArthur, 2016); una giustizia intesa qui nella sua dimensione più ampia: una finalità educativa perseguibile attraverso il dispositivo della valutazione (Aquario, 2025).

Il modello proposto è l'esito di un progetto di ricerca biennale il cui acronimo SHIFT (Shaping and Inspiring a Fair Thinking in assessment for equity)⁴ si fonda sulla volontà di tracciare un itinerario di valutazione che, ispirandosi alla prospettiva della giustizia sociale (Cazden, 2012; Murillo & Hidalgo, 2015; Hanesworth *et al.*, 2019), apre un dialogo tra le voci *equità* e *valutazione*. Attraverso una metodologia di indagine di natura partecipata (Israel *et al.*, 2001) e la realizzazione di tavoli di lavoro con docenti di diversi ordini e istituti comprensivi, si delinea un approccio valutativo (Aquario, 2025) orientato verso le logiche

⁴ Il progetto è stato realizzato nel biennio 2021-2023 (Bando SID 2021 – Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata FISPPA dell'Università degli Studi di Padova, con la direzione scientifica della prof.ssa Debora Aquario). Gli esiti sono pubblicati nel volume "FAIR ASSESSMENT. Culture e pratiche valutative tra giustizia e accessibilità" a cura di Debora Aquario, 2025.

dell'accessibilità (Boggino & Boggino, 2013; Boggino & Barés, 2016) e dell'equità (Tierney, 2016; Hidalgo & Murillo, 2016; Ajjawi *et al.*, 2023), coadiuvate da sguardi connettivi (Ghedin, 2021) ed apprezzanti.

La valutazione assume dunque le vesti di un processo dalla forte valenza formativa, capace di “dar forma” ai percorsi di apprendimento; essa si esplicita attraverso una processualità sostenuta da dimensioni fondate sulla continuità delle pratiche e sulla partecipazione attiva degli attori coinvolti. La complessità dell'atto valutativo si dischiude attraverso quattro dimensioni inerenti alla sua natura *formativa*, *partecipata*, *continua* e *plurale*, le quali, attraverso una connessione autentica, possono creare le condizioni per aspirare a pratiche valutative giuste, accessibili e orientate al benessere (Fig. 1).

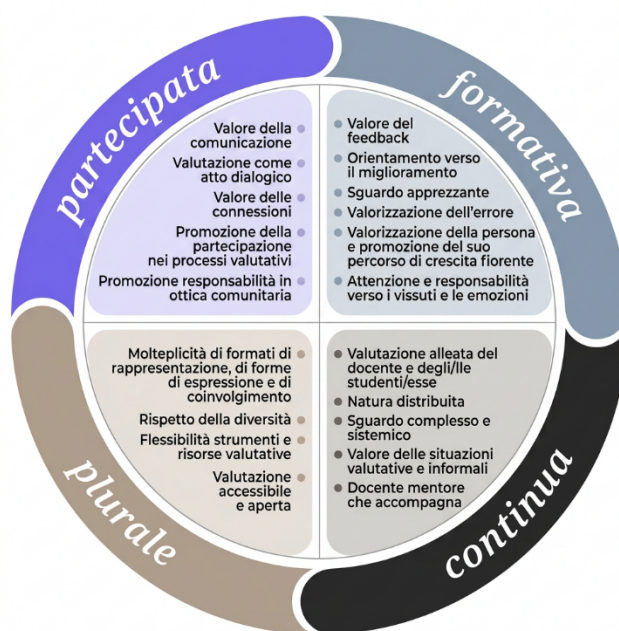


Fig. 1: Modello Fair assessment. Riadattato da Aquario, 2025

La dimensione formativa mira a promuovere una relazione con l'apprendimento fondata sul miglioramento continuo attraverso l'utilizzo del feedback (Sadler, 1989; Stiggins, 2005; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Hattie & Timperley, 2007; Nicol, 2020) e la valorizzazione dell'errore, inteso non come esito negativo ma come occasione di riflessione e regolazione dei processi di apprendimento; essa, allo stesso tempo, mantiene uno sguardo attento e apprezzante verso la persona e i suoi vissuti emotivi, sostenendo un percorso di crescita fiorente.

Tale prospettiva si caratterizza per la complessità e la sistematicità delle azioni valutative dispiegate attraverso una logica di processualità, nucleo essenziale nella dimensione della continuità; il docente/tutor è colui che accompagna la persona, all'interno del percorso, attraverso azioni valutative distribuite in ogni tempo e situazione formativa.

In questa cornice, la flessibilità rappresenta un valore irrinunciabile all'interno della dimensione della pluralità: garantire una molteplicità di formati di rappresentazione, di azioni ed espressione consente di promuovere, nella prospettiva del design universale (CAST, 2024), itinerari di valutazione caratterizzati dall'accessibilità (Aquario, 2018) capaci di rispondere alle singole diversità.

La pratica valutativa, quando accessibile, apre un varco nella dimensione della *partecipazione*: i soggetti coinvolti nel processo assumono così un ruolo attivo che, grazie al valore generato dalla connessione, trasformano la valutazione in un atto dialogico e di responsabilità collettiva.

È dalla circolarità delle quattro dimensioni presentate che diventa possibile progettare e realizzare sistemi di valutazione fair: posture, atteggiamenti e pratiche che, nel migliorare la qualità dei processi formativi, promuovono percorsi di crescita che puntano alla piena fioritura umana.

3. Continuità, valenza formativa, partecipazione e pluralità nella valutazione dell'orientamento e tutorato: aspetti metodologici di uno studio qualitativo

Il contributo originale del lavoro consiste nella proposta di un modello di valutazione specificamente declinato per l'orientamento e tutorato, che non si limita a trasferire principi della *program evaluation* o della valutazione educativa, ma li riorganizza in una cornice sistemica e in una prospettiva inclusiva, coerente con le specificità di tali servizi. Pur in presenza di alcuni contributi in letteratura che si muovono in una prospettiva sistemica (Kreber & Brook, 2001; Mizikaci, 2006; Chalmers & Gardiner, 2015; Clerici *et al.*, 2019; Bonelli, 2024), gran parte degli studi risulta ancora orientata alla descrizione di pratiche valutative circoscritte o di singoli strumenti; in questo quadro, il modello proposto integra in modo esplicito dimensioni, attori e livelli del processo valutativo, offrendo una struttura interpretativa e progettuale unitaria.

A partire dall'approccio descritto (par. 2), il tema della valutazione e delle sue componenti (partecipazione, pluralità, valenza formativa e continuità) viene qui discusso attraverso delle interviste semi-strutturate, declinando il modello originale nell'ambito dell'orientamento e tutorato nell'educazione superiore⁵.

Il gruppo di partecipanti è stato costruito attraverso una procedura di campionamento intenzionale (*purposeful sampling*), coinvolgendo sei testimoni privilegiati (*key informants*) (Marshall, 1996; Merriam, 1998) selezionati in quanto portatori di conoscenze ed esperienze rilevanti rispetto al fenomeno indagato (Patton, 2002). Le interviste sono state progettate e condotte secondo i principi dell'intervista qualitativa (Kvale & Brinkmann, 2009; Flick, 2018). In particolare, sono stati invitati sei esperti nazionali nel campo delle azioni di orientamento e tutorato con i seguenti profili:

- n. 2 orientatori/tutor, ossia figure che si occupano attivamente di promuovere azioni di O/T nel contesto dell'educazione superiore;
- n. 2 referenti di Servizi Orientamento/Tutorato in contesto universitario;
- n. 2 studiose nazionali ed esperte di Orientamento e Tutorato.

Le molteplici esperienze e professionalità di tali testimoni privilegiati hanno permesso di ascoltare diversi punti di vista, valorizzando il pensiero multilivello e multiprospettico di chi progetta, promuove, studia e/o coordina tali fondamentali strategie di accompagnamento.

I partecipanti sono stati informati in modo chiaro circa gli obiettivi e le finalità dello studio. Prima della partecipazione, è stato loro richiesto di sottoscrivere il consenso informato, accettando anche la videoregistrazione dell'intervista per soli fini di analisi e ricerca. È stata inoltre garantita un'adeguata informazione in merito ai diritti dei partecipanti, inclusa la possibilità di ritirarsi in qualsiasi momento senza conseguenze, nonché alle modalità di trattamento e tutela dei dati personali. Le interviste sono state realizzate attraverso la piattaforma Zoom, tra i mesi di maggio e giugno 2025, con una durata massima di 60 minuti.

L'interrogativo generale, su cui si è innestato il processo di raccolta e successivamente di analisi dei dati, ha posto la riflessione su come poter pensare e costruire un processo valutativo in grado di essere strumento non solo di monitoraggio delle pratiche, ma anche e soprattutto strumento di valorizzazione e miglioramento delle pratiche stesse.

La traccia dell'intervista è stata strutturata in linea con l'approccio dell'*Appreciative Inquiry* (AI), con l'intento di tracciare un itinerario progettuale di valutazione sostenuto da un pensiero e uno sguardo apprezzante. L'approccio, fondato su un ciclo partecipato (Cooperrider & Whitney, 2005), ha consentito di fare ricerca con le persone orientando l'analisi su ciò che di positivo può essere: scoperto (*Discovery*), immaginato (*Dream*), progettato (*Design*) e infine realizzato (*Delivery/Destiny*), all'interno del processo indagato. Questa filosofia di indagine ha consentito dunque l'apertura a scenari immaginativi e innovativi

5 Studio svolto all'interno del progetto "PRIN 2022 PNRR" (codice MUR progetto P2022XYN9A; CUP UNIPD: C53D23008970001) dal titolo "Evaluation strategies to contrast university drop-out through empowerment and to design educational and career guidance practices" finanziato dall'Unione Europea - NextGenerationEU PNRR – Missione 4: Istruzione e ricerca, Componente C2: "Dalla ricerca all'impresa", Investimento 1.1 "Fondo per il Programma Nazionale di Ricerca e Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN)") di cui Lorenza Da Re è Principal Investigator.

fondati su ciò che funziona ed è positivo (Cooperrider & Whitney, 2005; Cooperrider *et al.*, 2008; Watkins *et al.*, 2011). Sulla scia del ciclo proposto dall'AI, le prime domande miravano ad approfondire le caratteristiche del modello valutativo attraverso l'esplorazione di quattro parole chiave riconducibili alle aree summenzionate: continuità, valenza formativa, partecipazione e pluralità. Per ogni parola, l'intervistato ha espresso il suo punto di vista in relazione alla valenza del termine (*discovery*) e all'ipotesi di un percorso valutativo delle azioni di O/T immaginato sul concetto considerato (*dream*). Successivamente, la traccia ha orientato lo sguardo sulle prospettive di utilizzo del modello valutativo proposto, ponendo particolare attenzione alle quattro aree e sull'eventuale interesse verso il suo sviluppo e utilizzo nell'ambito delle azioni di orientamento e tutorato (*design e destiny*).

I dati raccolti sono stati analizzati attraverso l'approccio tabellare strutturato (Structured Tabular Thematic Approach, ST-TA); si tratta di un metodo fondato per l'analisi tematica di testi brevi, proposto da Oliver C. Robinson (2022). Esso consente di sviluppare e analizzare temi all'interno di approcci induttivi, deduttivi o ibridi attraverso un'analisi di tipo qualitativo e, allo stesso tempo, favorisce la produzione di dati di frequenza rispondendo così ad uno sguardo più quantitativo. La scelta di un metodo che integra l'approccio qualitativo con il dato numerico è stata finalizzata a conferire maggior chiarezza, precisione e significato all'analisi; inoltre, la possibilità di evidenziare la frequenza dei contenuti qualitativi ha attribuito un valore aggiunto al processo rispetto ad altri metodi di analisi tematica, in quanto ha offerto la possibilità di mettere in luce gli elementi di salienza appartenenti ai temi emersi e/o indagati.

L'analisi dei dati è stata co-condotta dalle autrici attraverso un processo che ha raggiunto l'accordo di codifica (inter-analitico) creando una comprensione consensuale e trasparente dell'argomento, sostenuta anche dal parametro quantitativo relativo all'attribuzione delle frequenze tematiche. Dopo una prima lettura immersiva dei dati, sono stati inizialmente attribuiti alle porzioni di testo i codici che meglio rappresentavano il contenuto; successivamente, tali codici, raggruppati in *cluster* tematici, sono stati riorganizzati secondo i temi (dimensioni) e i sotto-temi scelti per l'analisi di tipo *top-down*. Le quattro dimensioni di riferimento sono state: partecipazione, valenza formativa, continuità e pluralità, con le relative sotto-dimensioni presentate nel modello (precedente Fig. 1) specificamente toccate dalle codifiche.

4. Risultati dell'analisi qualitativa

Le narrazioni degli intervistati hanno approfondito, come anticipato, il tema della valutazione nell'ambito dell'orientamento e tutorato, toccando più volte le dimensioni di nostro interesse (continuità, valenza formativa, pluralità e partecipazione), adattate dal modello sopra presentato (Aquario, 2025, par. 2). Si discutono di seguito i principali risultati.

Per quanto riguarda il tema della "continuità", sono emersi i risultati riassunti in Tab. 1.

TEMA	SOTTOTEMA	ESTRATTI	N.
Continuità	Sguardo complesso e sistemico	«La valutazione deve essere strutturata se poi si vuole elaborare i dati in qualche modo, renderli parlanti per sviluppare nuove azioni o fare altri servizi [...] la valutazione deve essere strutturata, penso a tutta una serie di cose ben definite»; «Aspetto legato alla continuità, potrebbe essere il fatto di dare continuità alle attività nel tempo; cioè è vero che noi distinguiamo tra orientamento in ingresso, in itinere, in uscita o placement, ma in realtà nel nostro modello di sistema le attività si intrecciano».	25
	Natura distribuita	«A me questa parola fa venire in mente i momenti della valutazione»; «Continuità è strettamente connessa ad un modello educativo di natura permanente, integrata e continua».	11
	Docente come mentore che accompagna	«Noi avevamo definito un protocollo. Intanto la partecipazione degli studenti doveva essere preparata, non si portano le classi così tutti contenti perché non fanno scuola per una mattina [...]»; «Serve un percorso per cui le persone che usufruiscono di questo tipo di servizi lo possono valutare con un esperto che li accompagni anche nella capacità di osservare a cosa è servito, quanto è stato funzionale o quanto non lo è stato, e quindi riprogettare il percorso».	3
			39

Tab. 1: Ricorrenza sotto-temi in risposta alla domanda «CONTINUITÀ. È una parola importante in ambito valutativo? Cosa le fa venire in mente?»

Nelle interviste, la “continuità” emerge come principio centrale della valutazione nei programmi di O/T, garantendo coerenza e visione sistemica. È intesa sia in senso temporale, con una natura distribuita nel tempo e tra i diversi attori (N=11⁶), che a livello metodologico, con strumenti che accompagnano dall’ingresso all’uscita, evitando frammentazioni. La continuità viene riconosciuta anche come processo longitudinale e partecipato, sostenuto da pratiche di monitoraggio e accompagnamento, in cui il docente/tutor assume un ruolo di mentore che accompagna (N=3). Fondamentale risulta anche il ruolo dell’Ateneo e dei suoi organi, per la supervisione e il confronto, fornendo coerenza istituzionale. La continuità è letta, in chiave pedagogica, come risorsa che previene difficoltà e sostiene le scelte, in ottica anche preventiva e promozionale, come senso di circolarità.

Questi risultati suggeriscono che la continuità non viene interpretata solo come estensione temporale delle azioni valutative, ma come principio organizzativo che struttura l’intero sistema di orientamento e tutorato. In tal senso, essa appare coerente con la dimensione della continuità prevista dal modello teorico proposto, rafforzandone la rilevanza come elemento sistemico e non meramente operativo. Questa lettura è coerente anche con la *program evaluation* intesa come processo sistemico, orientato a comprendere il programma nella sua interezza e a sostenere decisioni e miglioramenti concreti anche *in progress* (Bezzi, 2021; Guyadeen & Seasons, 2018). La prospettiva di una continuità che non rinvia soltanto alla scansione temporale delle azioni valutative, ma alla necessità di costruire dispositivi di *assessment* capaci di accompagnare longitudinalmente i percorsi formativi, è poi in linea con quanto argomentato dalla letteratura che valorizza una valutazione sostenibile e ricorsiva (Leone & Prezza, 1999; Peersman *et al.*, 2015; Boud & Soler, 2016).

I rispondenti si sono poi interrogati sul concetto di *valenza formativa* della valutazione, declinata per l’orientamento e tutorato (Tab. 2).

TEMA	SOTTOTEMA	ESTRATTI	N.
Valenza Formativa	Valorizzazione della persona e promozione del suo percorso di crescita fiorente	«Il processo di valutazione è anche, prima di tutto, processo di scoperta dei propri bisogni. E quindi deve essere reso quanto più in maniera democratica e massiva possibile»; «Distingueri le fasi in cui si trova lo studente e la studentessa. Perché a seconda del momento in cui si trova, la valutazione che andiamo a fare ha un obiettivo diverso, quindi ha un obiettivo appunto formativo diverso. Per lo studente o la studentessa in ingresso è sicuramente la scelta stessa del percorso di studio, un domani della professione, quindi è un obiettivo di prospettiva, progetto di vita. Per quanto riguarda invece lo studente iscritto che sta studiando, l’obiettivo formativo, quindi la valenza formativa appunto di attività di valutazione, è sicuramente di crescita, di maturazione, di aumento della consapevolezza sulle proprie soft skills, quindi forse un po’ meno progettuale e più centrato sulla consapevolezza e sulla maturazione».	18
	Orientamento verso il miglioramento	«Verificherei con sistema di monitoraggio e valutazione ciò che ha funzionato»; «[...] questi strumenti [...] servono a noi in un’ottica di miglioramento del servizio, capire cosa non va di determinate cose».	11
	Valore del feedback	«Questa valenza formativa della valutazione me le immagino che possa avvenire nella misura in cui, per esempio, lo strumento di valutazione è accompagnato da un’attenta discussione dei risultati con le persone [...] con questo materiale, penso al questionario, penso all’intervista, poi vi è la possibilità di dare dei feedback rispetto a quello che viene fuori»; «Chiediamo loro anche al termine di ogni anno di darci dei feedback anche su come riprogettare, su come inserire altre attività che magari noi non abbiamo contemplato».	7
	Sguardo apprezzante	«Mi immagino che un processo di valutazione per far valere la sua valenza formativa deve necessariamente essere accompagnato da una restituzione calda, quindi una restituzione che possa essere personalizzata quanto più possibile»; «Per me nel processo valutativo parlare di valenza formativa significa senza dubbio mettere al centro l’utente con il quale ci stiamo relazionando».	7
	Attenzione e responsabilità verso i vissuti e le emozioni	«Cerchiamo di capire 1) le caratteristiche, anche per capire come rispondere con delle azioni mirate, e 2) anche le loro percezioni che hanno del futuro»; «Noi facciamo delle attività che rappresentano una narrazione che in qualche modo va a contribuire all’immagine che si costruisce lo studente, la sua relazione col mondo, la sua cultura, come si approccia ai problemi. [...] le narrazioni sono uno strumento valutativo di monitoraggio soprattutto per l’area del sé, per le competenze emotive molto importanti che dovremmo in qualche modo valorizzare e mettere a sistema in un sistema di monitoraggio e valutazione».	4
			47

Tab. 2: Ricorrenza temi in risposta alla domanda «VALENZA FORMATIVA: rappresenta un concetto importante in ambito valutativo? Cosa le fa venire in mente?»

6 Si utilizza la dicitura “N=x” per indicare la ricorrenza del tema nelle narrazioni condivise.

Gli intervistati riconoscono alla valutazione nell'O/T una forte valenza formativa, intendendola non come mera misurazione di esiti o come strumento di giudizio e rendicontazione, ma come risorsa pedagogica e trasformativa, capace di favorire consapevolezza, autonomia e sviluppo identitario, con un orientamento verso il miglioramento (N=11). La valutazione assume carattere esperienziale e dialogico, attivando riflessioni tramite *feedback* mirati e consapevoli, narrazione e confronto, tra pari o con esperti (N=7). Centrale è l'accompagnamento educativo, che parte fin dalla rilevazione di attitudini e bisogni e orienta alla costruzione di progetti di vita, educativi e professionali significativi.

Le pratiche efficaci in ottica formativa – secondo i rispondenti – sono circolari, contestualizzate e fondate su una pluralità di strumenti, integrati in sistemi orientativi e tutoriali che privilegiano la crescita personale, educativa e professionale. La valenza formativa emerge anche nel sostegno al ri-orientamento e supporto nei momenti critici, aiutando gli studenti a leggere e rimodulare il proprio percorso in contesti complessi, verso un fiorente viaggio educativo e professionale (N=18). In questo senso, viene proposto uno sguardo “apprezzante” (N=7), personalizzato e attento ai vissuti e alle emozioni (N=4). La valutazione è quindi valorizzata come processo educativo che promuove decisioni consapevoli, cittadinanza attiva e apprendimento permanente.

L'enfasi posta dai partecipanti sulla dimensione anche “trasformativa” della valutazione conferma la centralità della valenza formativa nel modello proposto, evidenziando come essa sia percepita anche come leva per il cambiamento dei servizi di O/T. I dati risultano in linea con la letteratura che interpreta la valutazione formativa non come semplice rilevazione degli esiti, ma come dispositivo regolativo capace di orientare il miglioramento attraverso *feedback*, riflessività e riprogettazione (Sadler, 1989; Coggi & Pizzorno, 2017; Grion & Serbati, 2018).

Rispetto poi al nucleo tematico della *partecipazione* nella valutazione, in Tabella 3 è possibile prendere visione dei principali sottotemi emersi nelle interviste.

TEMA	SOTTOTEMA	ESTRATTI	N.
Partecipazione	Valutazione come atto dialogico	«Se penso al processo valutativo di quel servizio, [...] noi abbiamo somministrato tutti i nostri strumenti valutativi sia agli utenti che ai consulenti»; «Quindi aggiungerei un pensiero condiviso tra stakeholders - che possono essere il mercato del lavoro, i professionisti dell'orientamento e l'Accademia – per progettare qualcosa che possa essere efficace per il percorso accademico, ma che poi dia una risposta sul mercato, perché il dialogo tra università e imprese è sempre un po' staccato e deve essere secondo me sempre il più possibile e inclusivo invece!».	8
	Promozione della partecipazione nei processi valutativi	«Deve servire soprattutto ai nostri studenti [...]La partecipazione alla valutazione è fondamentale, non può essere calata dall'alto dal mio punto di vista, deve essere condivisa»; «Uno strumento, un percorso di valutazione strutturato, deve partire da un'attenta analisi dei bisogni e dal coinvolgimento degli studenti, anche nella selezione degli strumenti e nella riprogettazione, e quindi la possibilità di utilizzare questionari, interviste di gruppo, diventa, secondo me, imprescindibile per migliorare qualsiasi strumento che noi vogliamo inserire un percorso di valutazione».	8
	Promozione della responsabilità in un'ottica comunitaria	«Lavorare prima sulla motivazione e poi sul rendere, diciamo, consapevole e corresponsabile il soggetto che apprende nel processo di apprendimento».	5
	Valore delle connessioni	«Io ritengo che parlare di processo valutativo possa avere più sfaccettature; una sfaccettatura dentro il sistema educativo in cui si svolge e fuori del sistema [...]. Quali processi può attivare perché ci sia un rapporto di connessione e di continuità tra dentro e fuori?»; «È difficile creare un sistema di valutazione che va a indagare tutte queste variabili, è veramente difficile, ma è una sfida e un'opportunità che secondo me va accolta, va accolta però con l'aiuto e la condivisione tra più gruppi di ricerca, tra più università, perché ti permette prima di capire quali difficoltà tu hai incontrato – e quindi capire se c'è la possibilità di creare un modello di riferimento, come dicevo prima, un benchmark».	2
	Valore della comunicazione	«Si potrebbero fare tante altre cose per la valutazione, [...] durante l'incontro di conoscenza io utilizzavo, ad esempio, la fotografia, e quindi un'attività di Photolangage che serviva proprio per creare il giusto clima, la giusta relazione tra il PCA e i suoi studenti»; «E io credo che più è plurale, più riguarda gli attori che hanno cooperato per una determinata azione di orientamento di tutorato. E poi comunque va sempre data voce anche agli studenti».	2
			25

Tab. 3: Ricorrenza temi in risposta alla domanda «PARTECIPAZIONE: rappresenta un concetto importante in ambito valutativo? Cosa le fa venire in mente?»

La partecipazione è riconosciuta come dimensione imprescindibile della valutazione dell'orientamento e tutorato: non solo presenza passiva, ma coinvolgimento attivo e corresponsabile di studenti, tutor, formatori e istituzioni nei processi di *assessment*, in ottica di responsabilità comunitaria (N=5). Un'efficace partecipazione dei diversi *stakeholder* richiede spazi di confronto strutturati (focus group, co-progettazione, restituzioni, ecc.) che favoriscano espressione, riflessione e autovalutazione, in un atto corresponsabile in cui la comunicazione assume un valore fondamentale (N=2), come atto dialogico e non solitario (N=8). Indispensabile è – in questa prospettiva – formare alla valutazione orientatori e tutor, ma anche studenti e istituzioni, così da sviluppare sensibilità, auto-orientamento e consapevolezza critica. La partecipazione assume anche valore civico, promuovendo responsabilità e cittadinanza attiva. Tuttavia, gli intervistati riconoscono anche che – nei contesti accademici – la partecipazione resta spesso frammentata e non integrata: per essere trasformativa, deve poggiare su modelli inclusivi e dialogo autentico.

Quanto rilevato mostra pertanto una tensione tra il valore attribuito alla partecipazione e la sua effettiva implementazione nei contesti accademici, suggerendo la necessità di ripensare i modelli valutativi in chiave maggiormente inclusiva, in linea con quanto previsto dal *framework* teorico di riferimento. Tale “tensione” richiama la distanza tra una concezione partecipativa della valutazione e pratiche ancora prevalentemente *top-down*, che faticano a coinvolgere in modo stabile i diversi attori in aspetti come la definizione dei criteri, la lettura dei dati e la riprogettazione dell'O/T. La letteratura sottolinea invece come l'inclusività valutativa richieda processi accessibili, dialogici e corresponsabili, capaci di promuovere equità e giustizia sociale anche nell'educazione superiore (Coggi & Emanuel, 2021; Ajjawi *et al.*, 2023; McArthur, 2016).

Rispetto, infine, alla valutazione come azione *plurale*, in Tabella 4 i risultati dei principali temi ricorrenti nelle interviste.

TEMA	SOTTOTEMA	ESTRATTI	N.
Pluralità	Molteplicità di formati di rappresentazione, di forme di espressione e di coinvolgimento	«Intersecando, triangolando i risultati, abbiamo messo in atto questo processo di valutazione che vedeva la partecipazione materiale proprio dei vari attori che hanno preso parte al progetto»; «Io sono per la pluralità, assolutamente, su tutti i livelli. A livello organizzativo, gestionale, a maggior ragione insomma, per quanto riguarda la valutazione, perché una pluralità di punti di vista aiuta a guardare le cose, magari uno stesso tema, uno stesso servizio, una stessa attività, appunto da punti di vista diversi, quindi a far emergere criticità, punti di forza diversi».	24
	Rispetto della diversità	«Pluralità [...] sia considerando le esigenze di corsisti, studenti che in qualche modo se si sono iscritti a medicina o si sono iscritti a studi umanistici hanno una diversità di impostazione, di visioni di prospettive»; «Pluralità per noi è arrivare a tutti! Cioè è valorizzare la soggettività e la diversità».	2
	Flessibilità degli strumenti e risorse valutative	«Pluralità mi fa senza dubbio immediatamente venire in mente... tutto quello che ha a che fare con gli strumenti di valutazione e quindi [...], mi immagino una serie di possibili strumenti che possiamo utilizzare in ambito valutativo»; «Anche la flessibilità [...] cioè creare un percorso che contempla determinate aree da esplorare, determinati strumenti da utilizzare, però nella consapevolezza che dobbiamo essere sempre pronti in qualche modo ad aggiungere un pezzo o togliere un pezzo, e secondo poi la soggettività di chi abbiamo di fronte come utente e quindi deve essere sempre un approccio flessibile».	14
			40

Tab. 4: Ricorrenza temi in risposta alla domanda «PLURALITÀ: rappresenta un concetto importante in ambito valutativo? Cosa le fa venire in mente?»

Dalle interviste emerge la pluralità come principio cardine della valutazione nell'ambito dell'orientamento e del tutorato, intesa come valorizzazione della complessità dei contesti e delle molteplici voci coinvolte (studenti, tutor, docenti, personale, ecc.). Essa richiama la diversificazione degli strumenti (quantitativi, qualitativi, narrativi, riflessivi, ecc.), come diverse espressioni e modalità di coinvolgimento (N=24) e la coesistenza di più finalità, come ad esempio valutare servizi, competenze, significati attribuiti ai percorsi, crescita personale e professionale, eccetera. La pluralità non coincide con il disordine, ma con una complessità organizzata, sostenuta da modelli sistemici e criteri condivisi, valorizzando rigore ma anche flessibilità (N=14), con attenzione alle diversità e peculiarità contestuali e umane (N=2).

La pluralità emerge quindi non solo come varietà di strumenti, ma come principio epistemologico che orienta la costruzione del processo valutativo, rafforzando l'impianto del modello proposto nella sua dimensione inclusiva e sistemica. Essa rinvia a un'idea di valutazione che riconosce la complessità dei contesti formativi e la necessità di moltiplicare linguaggi, strumenti e punti di vista differenti (Leone & Prezza, 1999; Galliani, 2015). Risulta inoltre coerente con i principi dell'inclusione e della progettazione universale, che invitano a predisporre modalità diversificate di accesso, espressione e partecipazione ai processi valutativi (CAST, 2024; Rossi *et al.*, 2024).

5. Discussione dei risultati e conclusioni

Le interviste a testimoni privilegiati – esperti nello studio, progettazione e implementazione dell'orientamento educativo e professionale e del tutorato (O/T) nell'educazione superiore – hanno evidenziato una diffusa consapevolezza dell'importanza di modelli valutativi strutturati nell'ambito dell'O/T, fondati su continuità, partecipazione, pluralità e valenza formativa. Tuttavia, le narrazioni evidenziano anche un disallineamento tra l'approccio “ideale” e le pratiche “reali”, che appaiono ancora spesso frammentarie, episodiche e legate a progettualità specifiche o sperimentali, ostacolate da limiti legati al tempo, alle risorse disponibili e alla cultura valutativa, difficile da diffondere e cambiare. La valutazione risulta ancora troppo spesso, secondo i rispondenti, confinata a processi *ex post*, con scarso impatto su miglioramenti concreti.

I risultati offrono un primo riscontro empirico alle dimensioni del modello proposto, evidenziando come la valutazione nei contesti dell'O/T possa configurarsi come processo che connette progettazione, accompagnamento e miglioramento. In questa prospettiva, il quadro emerso si colloca in continuità con la *program evaluation*, che invita a considerare programmi nella loro interezza processuale (Bezzi, 2021; Guyadeen & Seasons, 2018), e con la letteratura sulla valutazione formativa e sostenibile, che riconosce nel *feedback*, nell'accoglimento dell'errore, nella riflessività e nella partecipazione leve fondamentali per il cambiamento (Sadler, 1989; Grion & Serbati, 2018; Boud & Soler, 2016). Al contempo, l'attenzione a pluralità e corresponsabilità richiama le prospettive che interpretano la valutazione in chiave inclusiva e orientata all'equità e giustizia nell'educazione superiore (Coggi & Emanuel, 2021; Ajjawi *et al.*, 2023; McArthur, 2016).

Resta aperta, come anticipato, una questione cruciale: se sul piano discorsivo gli esperti riconoscono ampia rilevanza alle dimensioni considerate, sul piano operativo queste ultime appaiono ancora condizionate da vincoli organizzativi, culturali e temporali, confermando quanto sia difficile tradurre principi valutativi avanzati in pratiche istituzionalizzate e stabili nei contesti universitari.

Accanto a tali criticità, i rispondenti riconoscono però una sempre più ampia apertura verso modelli di *assessment* condivisi, capaci di integrare riflessione pedagogica e coinvolgimento attivo di studenti, docenti, tutor, orientatori e *stakeholders*. Le dimensioni della valutazione considerate nell'indagine risultano apprezzate e rafforzate soprattutto dal valore generato dalla loro circolarità, fondato sulla stretta connessione e interdipendenza dei singoli elementi. La pluralità viene valorizzata come inclusione di prospettive e metodologie diverse, in linea con il valore proposto dal paradigma della progettazione universale; anche la valutazione all'interno dei processi di O/T viene assunta come strumento capace di favorire processi di apprendimento e crescita sempre meno escludenti. Ciò implica un'idea di partecipazione come co-progettazione corresponsabile attraverso la quale a tutti i soggetti è offerta l'opportunità di esserci ed esprimersi all'interno di spazi valutativi strutturati e accessibili. Il tempo della valutazione è sorretto dalla continuità del processo, intesa come accompagnamento lungo tutto il percorso formativo, secondo una logica ricorsiva orientata dal valore del *feedback*. La natura (valenza) formativa della valutazione può diventare la bussola dei processi di miglioramento e sviluppo dei percorsi di O/T, generando occasioni di riflessione consapevole e promozione di azioni orientate al cambiamento (come risorsa di consapevolezza, miglioramento e sviluppo).

Pur avendo inizialmente riflettuto su questi elementi disgiuntamente, tutti i rispondenti concordano sulla forte interconnessione tra le dimensioni considerate.

Lo studio, pur limitato dal numero ristretto di intervistati e dalla natura qualitativa, offre evidenze in linea con il dibattito pedagogico contemporaneo, indicando la valutazione come dispositivo culturale e trasformativo, capace di orientare servizi e processi educativi verso lo sviluppo integrale della persona.

In prospettiva futura, i risultati di questo studio aprono a linee di sviluppo orientate a un impatto concreto e sistemico sulla valutazione dell'orientamento e del tutorato nell'educazione superiore. In primo luogo, emerge la necessità di tradurre il modello proposto in dispositivi operativi condivisi, in grado di guidare pratiche valutative continuative, partecipate e formative nei servizi di O/T, sostenendo decisioni progettuali informate e processi di miglioramento reale. Ciò implica investire nella formazione di orientatori, tutor e coordinatori con l'obiettivo di esplorare le culture valutative per orientarle verso pratiche educative trasformative, capaci di generare e sostenere un cambiamento. Per fare ciò, è parallelamente essenziale promuovere un coordinamento istituzionale che garantisca coerenza, sostenibilità e integrazione nei sistemi di qualità degli Atenei.

Sul piano della ricerca, si auspica l'estensione dello studio ascoltando attori diversificati sul tema della valutazione dell'O/T, nonché l'integrazione di disegni di ricerca misti e longitudinali, utili a esplorare l'impatto delle pratiche valutative nell'O/T nel medio-lungo periodo, integrando dati provenienti da altre fonti. Un'ulteriore prospettiva riguarda la disseminazione del modello in diversi contesti di ricerca e intervento, attraverso comunità di pratica e ambienti collaborativi, che favoriscano il confronto tra esperienze, la trasferibilità delle pratiche e la costruzione di principi condivisi. In questa direzione, la valutazione dell'orientamento e del tutorato può configurarsi sempre più come risorsa strategica per favorire equità, qualità e innovazione educativa, contribuendo allo sviluppo di servizi inclusivi e orientati al benessere e alla crescita delle persone lungo l'intero arco della vita formativa e professionale.

Bibliografia

- Ajjawi, R. Tai, J., Boud, D., & Jorre de St Jorre, T. (2023). *Assessment for inclusion in higher education: promoting equity and social justice in assessment*. Londra: Routledge.
- 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), e0253400. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253400>
- Aquario, D. (2018). Per una valutazione che promuove accessibilità. In E. Ghedin, N. Boggino, D. Aquario, I. Pais, & P. Boggino (Eds.), *Accessibilità e universi possibili: Riflessioni e proposte per promuovere l'educazione di tutti* (pp. 63–77). Aracne.
- Aquario, D. (Ed.) (2025). *FAIR ASSESSMENT. Culture e pratiche valutative tra giustizia e accessibilità*. Liguori editore.
- 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*. Milano: FrancoAngeli.
- Biasi, V., Patrizi, N., De Vincenzo, C., & Mosca, M. (2017). I colloqui di orientamento per facilitare il successo accademico: Una indagine sperimentale. *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(15), 215–228. <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-015-bias>
- Boggino, N. & Barés, E. (2016). *Cómo evaluar desde el paradigma de la complejidad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Boggino, N. & Boggino, P. (2013). *Pensar en una escuela accesible para todos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Bonelli, R. (2024). *La valutazione delle attività di mentoring e tutoring in Università*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- CAST (2024). *Universal Design for Learning*. Guidelines version 3.0. <https://udlguidelines.cast.org>
- Cazden, C. (2012). A framework for social justice in education. *International Journal of Educational Psychology*, 1(3), 178-198.
- Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 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*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi, C., & Emanuel, F. (2021). La valutazione inclusiva degli studenti universitari. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 20(4), 67–83. <https://doi.org/10.14605/ISS2042104>
- Coggi, C., & Pizzorno, M. C. (2017). La valutazione formativa in università. Trasparente, condivisa, regolativa, so-

- stenibile. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 37-58). Lecce: Pensa Multimedia.
- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2005). *Appreciative Inquiry. A Positive Revolution in Change*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.
- Cooperrider, D. L., Stavros, J. M., & Whitney, D. (2008). *The appreciative inquiry handbook: For leaders of change*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.
- Da Re, L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: PensaMultimedia.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Londra: Sage.
- Galliani, L. (Ed.) (2015). *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.
- Ghedin, E. (Ed.) (2021). *Per un design (connettivo) inclusivo: Valorizzare e innovare capability connettive nelle scuole*. Milano: Guerini Scientifica.
- Grion, V., & Serbati, A. (2018). *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università*. Lecce: PensaMultimedia.
- 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>
- Guyadeen, D., & Seasons, M. (2018). Evaluation Theory and Practice: Comparing Program Evaluation and Evaluation in Planning. *Journal of Planning Education and Research*, 38(1), 98–110. <https://doi.org/10.1177-/0739456X16675930>
- Hanesworth, P., Bracken, S., & Elkington, S. (2019). A typology for a social justice approach to assessment: Learning from universal design and culturally sustaining pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 24(1), 98–114. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1465405>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- 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>
- Hidalgo, N., & Murillo, F. J. (2016). Evaluación de estudiantes para la justicia social. Propuesta de un Modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 159–179. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/6875>
- Israel, B. A., Schulz, A. J., Parker, E. A., & Becker, A. B. (2001). Community-based participatory research: Policy recommendations for promoting a partnership approach to health research. *Education for Health*, 14(2), 182–197.
- 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>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Londra: Sage.
- 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*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice, I., & Dato, D. (2017). I servizi di orientamento universitario (in entrata, in itinere, in uscita) per il successo formativo, l'inclusione sociale e l'occupabilità. In G. Domenici (Ed.), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: Strategie innovative. Volume secondo*. (pp. 76–117). Roma: Armando Editore.
- Marigliano, R., Mannese, E., & Lombardi, M. G. (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 101–110. <https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.791>
- Marshall, M. N. (1996). The key informant technique. *Family Practice*, 13(1), 92–97. <https://doi.org/10.1093/fampra/13.1.92>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Martínez Clares, P., & Echeverría Samanes, B. (2018). Tutorato Universitario. *Studium Educationis*, XIX(1), 33–51.
- McArthur, J. (2016). Assessment for social justice: The role of assessment in achieving social justice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 967-981.
- Mizikaci, F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 14(1), 37–53. <https://doi.org/10.1108/09684880610643601>

- Montenegro, E., & Jankowski, N. A. (2017). *Equity and assessment: Moving towards culturally responsive assessment* (Occasional Paper No. 29). National Institute for Learning Outcomes Assessment.
- Murillo, F. J. & Hidalgo, N. (2015). Enfoques Fundamentantes de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (A/RES/70/1). <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Nguyen, T., & Walker, M. (2015). Capabilities-friendly assessment for quality learning. *South African Journal of Higher Education*, 29(3), 243–259.
- Nicol, D. (2020). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756–778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Londra: Sage.
- Peersman, G., Guijt, I., & Pasanen, T. (2015). *Evaluability assessment for impact evaluation: Guidance, checklists and decision support*. Overseas Development Institute (ODI). <https://odi.org/en/publications/evaluability-assessment-for-impact-evaluation-guidance-checklists-and-decision-support/>
- Ricchiardi, P., & Lattanzi, T. (2023). Educational, Vocational and Career Orientation Pathways for High School Students. *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete*, 23(2), 209–227. <https://doi.org/10.36253/form-14643>
- Robinson, O. C. (2022). Conducting thematic analysis on brief texts: The structured tabular approach. *Qualitative Psychology*, 9(2), 194–208. <https://doi.org/10.1037/qup0000189>
- Rossi, S., Gottardo, G., & Romano, A. (2024). Per un'epistemologia pratica della progettazione inclusiva all'università: Una revisione sistematica della letteratura. *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 16(2), 340-358.
- 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>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328.
- Tierney, R. D. (2016). Fairness in educational assessment. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Londra: Springer.
- Watkins, J. M., Mohr, B., & Kelly, R. (2011). *Appreciative inquiry: Change at the speed of imagination* (2nd ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Wierik, M. L. J., Beishuizen, J., & van Os, W. (2015). Career guidance and student success in Dutch higher vocational education. *Studies in Higher Education*, 40(10), 1947–1961. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.914905>