

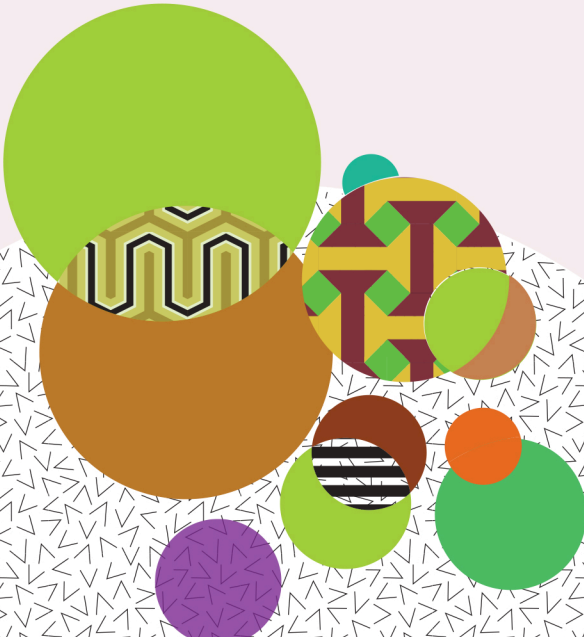
Irene Stanzone

[a cura di]



I PCTO COME DISPOSITIVO PER LO SVILUPPO DI RISORSE PERSONALI E IL CONTRASTO ALLA DISPERSIONE

Strumenti di analisi e percorsi di Ricerca-Formazione
nella scuola superiore





Professionalità docente / Percorsi e strumenti |

Collana diretta da Alessandra La Marca / **26**

Comitato Scientifico della collana

Giuseppa Cappuccio
Università di Palermo
Raquel Casado Munoz
Università di Burgos
Cristina Coggi
Università di Torino
Valeria Di Martino
Università di Palermo
Ylenia Falzone
Università di Palermo
Elif Gulbay
Università di Palermo
Fernando Lezcano Barbero
Università di Burgos
Leonarda Longo
Università di Palermo
Giovanni Moretti
Università di Roma Tre
Francesca Pedone
Università di Palermo
Shabnam Koirala-Azad
Università di San Francisco
Giuseppe Zanniello
Università di Palermo

Comitato Scientifico di referaggio

Amenta Giambattista (Università di Messina); Anello Francesca (Università di Palermo); Bonaiuti Giovanni (Università degli Studi di Cagliari); Cardarello Roberta (Università di Modena e Reggio Emilia); Chiappetta Lucia (Università degli Studi Roma Tre); Cinque Maria (Università Lumsa di Roma); Compagno Giuseppa (Università di Palermo); Galliani Luciano (Università di Padova); Gemma Chiara (Università di Bari); Giovannini Lucia (Università di Bologna); Longo Leonarda (Università di Palermo); Lucisano Pietro (Università degli Studi di Roma La Sapienza); Marcuccio Massimo (Università degli Studi di Bologna); Notti M. Achille (Università Degli Studi di Salerno); Perla Loredana (Università di Bari); Pettenati Maria Chiara (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa); Portera Agostino (Università degli Studi di Verona); Ricchiardi Paola (Università Di Torino); Trincherò Roberto (Università di Torino); Viganò Renata Maria (Università Cattolica del Sacro Cuore).

I volumi pubblicati in questa collana sono sottoposti
al giudizio di due *blind referees* in forma anonima

Irene Stanzione

[a cura di]

I PCTO come dispositivo
per lo sviluppo di risorse personali
e il contrasto alla dispersione

*Strumenti di analisi e percorsi di Ricerca-Formazione
nella scuola superiore*



“PCTO as a device for the development of personal resources
and the fight against dispersion.
Analysis tools and training research paths in high school”

Project code: 20224984HS
CUP/CUP Master: B53D23019220006



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

ISBN volume 979-12-5568408-4

ISSN collana 2532-3873

2025 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Introduzione di Irene Stanzione	9
Capitolo 1	
Studio 1: analisi documentale - La dimensione curriculare	17
<i>di Valentina Pagani e Martina Rossi</i>	
1.1 Introduzione e obiettivi specifici	17
1.1.1 Il ruolo della documentazione nella progettazione PCTO	17
1.1.2 Obiettivi e domande di ricerca	18
1.1.3 Domande di ricerca specifiche	19
1.2 Metodologia	19
1.2.1 Disegno della ricerca e rationale metodologico	19
1.2.2 Costruzione del campione: criteri e stratificazione	20
1.2.3 Strumenti di analisi: la matrice di Kerr	21
1.2.4 Procedure di codifica e analisi	23
1.3 Risultati	24
1.3.1 Panorama nazionale: caratteristiche generali e accessibilità della documentazione	24
1.3.2 Organizzazione e strutturazione delle informazioni PCTO	25
1.3.3 Contestualizzazione storica e integrazione nell'offerta formativa	28
1.3.4 Area degli Obiettivi: riferimenti normativi e finalità dichiarate	28
1.3.5 Area delle Conoscenze: contenuti, metodologie e coinvolgimento studentesco	30
1.3.6 Area dello Schooling: organizzazione, risorse e governance	35
1.3.7 Area della Valutazione: processi, strumenti e attori coinvolti	38

1.4	Discussione e implicazioni	43
1.4.1	Interpretazione dei risultati nel contesto normativo	43
1.4.2	Criteri per la selezione dei casi di studio del Capitolo 2	44
1.4.3	Rilevanza dello studio nel nuovo contesto normativo	45

Capitolo 2

Studio 2: studi di caso regionali - La dimensione esperienziale e orientativa

47

di *Irene Stanzione, Sara Germani e Alice Femminini*

2.1	Introduzione e framework metodologico	47
2.1.1	Obiettivi dello studio di caso multiplo	47
2.1.2	Approccio della Ricerca-Formazione	48
2.1.3	Criteri di selezione degli istituti coinvolti	50
2.2	Metodologia “ecosistemica”	51
2.2.1	Livello docenti: focus group	52
2.2.2	Livello studenti: approccio mixed-method	53
2.3	Profili degli istituti	55
2.3.1	Gli istituti lombardi	55
2.3.2	L'istituto emiliano	56
2.3.3	Gli istituti laziali	58
2.4	Risultati per livello di analisi	61
2.4.1	Prospettiva istituzionale: governance e strategie	61
2.4.2	Prospettiva studenti: vissuti e competenze percepite	64
2.4.3	Prospettiva studenti: narrazioni e significati attribuiti	84

Capitolo 3

Implicazioni per il miglioramento

95

di *Elisa Truffelli e Valentina Pagani*

3.1	Il processo di Ricerca-Formazione	95
3.1.1	Presupposti teorico-metodologici e costruzione del percorso	95
3.1.2	Una lente sulla scuola che attiva il cambiamento	97
3.1.3	Riflessività e co-progettazione per il miglioramento	99
3.1.4	Dalla Student Voice alla RF	101

Capitolo 4	
Studio 3: ricerca retrospettiva - Gli effetti a medio termine	105
<i>di Roberta Biolcati, Giacomo Mancini ed Elisa Truffelli</i>	
4.1 Introduzione e rationale dello studio	105
4.1.1 Importanza di un approccio retrospettivo	105
4.1.2 Obiettivi della ricerca retrospettiva	106
4.1.3 Ipotesi di ricerca	107
4.2 Metodologia	107
4.2.1 Disegno cross-sectional retrospettivo	107
4.2.2 Criteri di inclusione e caratteristiche del campione	108
4.2.3 Strumenti di rilevazione e validazione	108
4.2.4 Procedure di raccolta dati	110
4.3 Caratteristiche del campione	111
4.3.1 Profilo socio-demografico dei partecipanti	111
4.3.2 Profilo formativo pregresso	116
4.3.3 Percorsi universitari intrapresi	117
4.3.4 Tipologie di PCTO svolti durante le superiori	120
4.4 Risultati	123
4.4.1 Valutazione retrospettiva dell'esperienza PCTO	123
4.4.2 Correlazioni con le scelte universitarie	126
4.4.3 Impatto su chiarezza di carriera e adattamento universitario	128
4.4.4 Differenze per tipologia di istituto e PCTO	133
4.4.5 Profili predittivi: chi percepisce i PCTO come utili e soddisfacenti	139
4.5 Discussione	145
4.5.1 Efficacia orientativa dei PCTO a medio termine	145
4.5.2 Fattori predittivi di successo nella transizione	147
4.5.3 Limiti dello studio e prospettive future	149
Capitolo 5	
Piattaforma e Linee Guida	153
<i>di Irene Stanzione</i>	
5.1 La piattaforma digitale	153
5.1.1 Architettura e funzionalità	153

5.1.2	Modalità di accesso e utilizzo	154
5.1.3	Strumenti di monitoraggio e autovalutazione	154
5.2	Linee Guida operative	158

Capitolo 6

Raccomandazioni conclusive per i diversi stakeholders 165

di Irene Stanzione, Guido Benvenuto, Valentina Pagani, Elisa Truffelli

6.1	Dirigenti scolastici	165
6.2	Docenti	167
6.3	Per la sostenibilità delle pratiche	169
6.3.1	Enti partner e territorio	171
6.3.2	Policy makers	173

Conclusioni 177

di Irene Stanzione, Guido Benvenuto, Valentina Pagani, Elisa Truffelli

I.	Sintesi dei risultati	178
A.	Studio 1: Analisi documentale - la dimensione curricolare	178
B.	Studio 2: Studi di caso regionali - La dimensione esperienziale e orientativa	178
C.	Studio 3: Ricerca retrospettiva - Gli effetti a medio termine	179
II.	Azioni da intraprendere per i policy makers	180

Riferimenti bibliografici 183

Normativa 188

Strumenti 189

Introduzione

Irene Stanzione

Il progetto di ricerca “I PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione. Strumenti di analisi e percorsi di Ricerca-Formazione nella scuola superiore”, finanziato con i fondi PRIN 2022 (Project Code: 20224984HS CUP/master CUP: B53D23019220006) analizza in modo sistematico l’efficacia dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento (PCTO) nel sistema educativo italiano, con particolare attenzione al loro ruolo nel contrasto alla dispersione scolastica.

La ricerca si colloca in un momento di particolare attenzione normativa verso i PCTO. Il quadro di riferimento europeo e nazionale – dal PNRR alle Raccomandazioni del Consiglio dell’UE del 2022 – converge nell’identificare questi percorsi come strumenti strategici per il contrasto alla dispersione scolastica e per il rafforzamento del legame tra sistema formativo e tessuto produttivo.

Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), sulla scia degli orientamenti dell’Unione Europea, identifica obiettivi prioritari chiari: ridurre il divario nelle competenze di base, contrastare l’abbandono scolastico e mitigare i divari territoriali, da intendersi come divari di cittadinanza. Questi obiettivi vengono recepiti in modo coerente dalle Linee Guida per l’orientamento del 2022 (DM 328/2022), che sottolineano, inoltre, l’importanza

di connettere il mondo della scuola al contesto socio-economico in cui si trova inserita. Sul versante europeo, la raccomandazione del Consiglio dell'UE del 2022 sui percorsi per il successo scolastico rafforza ulteriormente questa direzione, enfatizzando l'importanza di potenziare l'orientamento come strumento fondamentale per il successo nella vita dei cittadini. Il DM 133/2025 rappresenta un ulteriore passo verso la sistematizzazione e il miglioramento qualitativo dei PCTO, perché istituisce l'Osservatorio nazionale e l'Albo delle buone pratiche, introducendo un sistema strutturato di monitoraggio qualitativo dei percorsi. I primi ad essere valutati sulla scia del nuovo decreto ministeriale saranno quelli che si concluderanno nell'a.s. 2025/2026.

Ma cosa sono i PCTO? I Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento, precedentemente noti come Alternanza Scuola Lavoro (ASL) e ridefiniti nella Legge di bilancio del 2019 (L. 145/2018) sono percorsi formativi obbligatori per l'ultimo triennio della scuola secondaria di secondo grado, integrati nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) secondo quanto stabilito dalla L.107/2015. La loro specificità come dispositivi educativi risiede nell'offrire agli studenti la possibilità di formarsi sia in strutture esterne che all'interno della propria scuola, creando un ponte tra apprendimento formale e contesti di esperienza diretta sul territorio. Attraverso queste esperienze, gli studenti possono, accanto allo sviluppo di conoscenze sui nuclei fondanti degli insegnamenti, potenziare le loro competenze trasversali, divenendo al contempo protagonisti del proprio sviluppo personale e sociale; la partecipazione attiva, infatti, mira ad accrescere la consapevolezza individuale sulle proprie risorse e potenzialità, fattore che facilita la transizione verso l'età adulta (Udayar et al., 2020).

L'orientamento viene concepito quindi non come un intervento sporadico, ma come un "processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le

proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione, nonché gestire i propri percorsi personali” (DM 774/2019).

Proprio in virtù di queste considerazioni, la presentazione dei PCTO e delle scelte che la singola istituzione scolastica compie al fine di realizzare percorsi di qualità, trova spazio in una sezione apposita del PTOF (Piano Triennale dell’Offerta Formativa), lo strumento attraverso cui ogni istituzione scolastica definisce e comunica la propria identità culturale e progettuale.

Nonostante l’importanza strategica attribuita ai PCTO dalle politiche educative fin qui evidenziate, la loro realizzazione pratica presenta delle criticità sostanziali e delle consistenti variazioni tra gli istituti scolastici. Da un lato, questa variabilità riflette una positiva flessibilità legata all’autonomia scolastica; dall’altro, rischia di generare disuguaglianze nelle opportunità di apprendimento offerte agli studenti, andando potenzialmente a compromettere l’equità globale del sistema educativo.

Questa problematica è amplificata dalle lacune presenti nella ricerca scientifica sui PCTO. Gli studi finora condotti hanno privilegiato l’analisi delle pratiche organizzative o l’enfaticizzazione dei modelli di governance, delle criticità e dei fattori di successo (AnpalServizi, 2022; Fondazione Di Vittorio, 2018; Giancola & Salmieri, 2021).

Tra le ricerche più recenti dedicate al tema dei PCTO, merita una particolare menzione il progetto PRIN 2017 “*Evaluating the School-Work Alternance: a longitudinal study in Italian upper secondary schools*”, realizzato dall’INVALSI in collaborazione con la Sapienza Università di Roma e l’Università degli Studi di Milano-Bicocca. L’indagine aveva l’obiettivo di offrire un ritratto dinamico e aggiornato dei PCTO in Italia, mettendo in luce sia i fattori strutturali utili a orientare le future scelte di politica educativa, sia gli aspetti specifici che rendono significative le esperienze individuali degli studenti. Il progetto ha contribuito a definire in modo approfondito i modelli di governance (Chimenti

et al., 2022), la coerenza tra i percorsi PCTO e le esigenze del mercato del lavoro, con attenzione alle politiche territoriali e alle disparità regionali (Giannoni et al., 2024), nonché l'impatto della digitalizzazione sull'organizzazione e sulla qualità dei percorsi (Dentale, 2022; Fasanella et al., 2023). Risultano molto meno diffuse indagini volte a dare voce ai vissuti degli studenti e a rilevare le ricadute di tali percorsi sulle loro risorse personali, sui livelli di benessere e sulle scelte educative e professionali future.

La mancanza di evidenze empiriche su questi aspetti risulta critica se si considera che i PCTO, per loro natura e finalità dichiarate, dovrebbero agire proprio su queste dimensioni, favorendo lo sviluppo di competenze trasversali e orientando le scelte future degli studenti. Tale carenza limita, oltretutto, la possibilità di valutare l'effettiva efficacia dei PCTO rispetto ai loro obiettivi primari e di identificare strategie di miglioramento basate su dati scientificamente validi.

Una strategia di ricerca integrata

Per rispondere alle lacune conoscitive sopra descritte, il presente progetto ha adottato un framework teorico-metodologico che integra la prospettiva della ricerca educativa con quella dell'intervento formativo. Gli obiettivi principali sono stati quattro, ciascuno rivolto verso un aspetto diverso dei PCTO: capire come le scuole recepiscono le indicazioni delle Linee Guida ministeriali (DM 774/2019) nei loro documenti programmatici; analizzare la realtà così come viene vissuta da tutti gli attori coinvolti, cogliendo l'impatto dei percorsi a breve e a medio termine sullo sviluppo di competenze trasversali, sul benessere, sulla capacità di orientarsi degli studenti coinvolti; cogliere quanto i PCTO incidano sulla scelta della carriera universitaria; tradurre la conoscenza scientifica prodotta in strumenti concreti utilizzabili dalle scuole.

L'approccio si fonda sul riconoscimento che orientamento, be-

nessere educativo (Stanzione, 2021) e successo formativo siano dimensioni interconnesse (Vitale, 2016); il percorso formativo deve potenziare le capacità individuali di essere e di agire, ovvero la possibilità per ciascuno di realizzare i propri progetti di vita, condizione essenziale per il benessere e la libertà della persona e per lo sviluppo della comunità.

In quest'ottica, il progetto si inserisce nel dibattito scientifico sui rapporti tra orientamento e sviluppo del “capitale umano”, inteso come quell'insieme di saperi, capacità e competenze possedute dagli individui che permettono loro di generare benessere nelle sue dimensioni personale, sociale ed economica (Keeley, 2007). L'obiettivo è analizzare le pratiche promosse attraverso i PCTO e la loro funzione nello sviluppo delle risorse individuali degli studenti che li hanno sperimentati, fornendo evidenze empiriche utili per informare le politiche educative.

La strategia di ricerca è stata progettata seguendo le tre dimensioni indicate dalle Linee Guida ministeriali: la dimensione curriculare (progettazione e documentazione formale), la dimensione esperienziale (vissuto dei protagonisti) e la dimensione orientativa (effetti sulle scelte future e sviluppo di competenze). Questo approccio multidimensionale consente di ottenere una comprensione olistica dell'efficacia dei PCTO, superando i limiti degli studi precedenti che hanno spesso adottato prospettive parziali.

La complessità dell'oggetto di studio ha richiesto l'adozione di un approccio metodologico *mixed methods* articolato, basato sulla metodologia della Ricerca-Formazione (R-F) così come formulata nel gruppo Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante (CRESPI) (Asquini, 2018). La R-F prevede una stretta collaborazione tra ricercatori e attori del contesto educativo, garantendo non solo la produzione di conoscenza scientificamente valida, ma anche la sostenibilità delle azioni implementate oltre la durata temporale del progetto.

La strategia di ricerca si è concretizzata in tre studi interconnessi, ciascuno progettato per rispondere a specifici quesiti di ri-

cerca e per fornire, nel loro insieme, una visione complessiva dell'efficacia dei PCTO. Questa struttura consente di triangolare i dati provenienti da fonti diverse, aumentando la validità e l'affidabilità dei risultati complessivi. Trasversalmente agli studi, è stata realizzata una dimensione di Ricerca-Formazione che ha garantito la sostenibilità e il trasferimento operativo delle conoscenze prodotte.

L'analisi documentale (cfr. Capitolo 1) ha affrontato la dimensione curriculare attraverso l'analisi di 200 PTOF rappresentativi del panorama nazionale, mappando lo stato dell'arte dell'implementazione formale dei PCTO.

Il secondo studio (cfr. Capitolo 2) ha approfondito le dimensioni esperienziale e orientativa attraverso studi di caso condotti in 5 istituti distribuiti nelle regioni Lazio, Emilia-Romagna e Lombardia. La rilevazione ha coinvolto 64 docenti con funzioni strategiche e 2.102 studenti attraverso questionari, integrati da 27 focus group con 297 studenti secondo la metodologia *Student Voice*.

A seguito dello studio 2, in alcuni degli istituti afferenti alla ricerca, è stata implementata una dimensione di Ricerca-Formazione (novembre 2024 - febbraio 2025) che ha coinvolto docenti e dirigenti degli istituti partecipanti in percorsi di sviluppo professionale basati sui risultati emersi dalla ricerca empirica. Questa fase ha avuto il duplice obiettivo di valutare ecologicamente le interpretazioni sviluppate a partire dai dati analizzati nella fase precedente e di co-costruire con gli operatori scolastici strategie sostenibili per il monitoraggio e la valutazione dei PCTO, garantendo che l'investimento in ricerca si traduca in miglioramenti concreti delle pratiche educative.

L'indagine retrospettiva (cfr. Capitolo 3) ha analizzato gli effetti a medio termine dei PCTO coinvolgendo studenti universitari del primo anno, verificando l'impatto di questi percorsi sulle scelte post-diploma e sull'adattamento alla transizione scuola-università.

La triangolazione dei dati provenienti dall'analisi documentale, dagli studi di caso e dalla survey retrospettiva ha permesso di identificare elementi ricorrenti nell'implementazione dei PCTO. La piattaforma digitale PCTO.edu (cfr. Capitolo 4) è il prodotto di questo lavoro di lettura integrata e traduce i risultati in strumenti operativi per le scuole. Gli istituti possono accedere a questionari validati per il monitoraggio dei propri percorsi e ricevere report automatizzati per orientare le decisioni di miglioramento. La piattaforma, ad accesso libero, si caratterizza come supporto all'autovalutazione istituzionale, complementare al sistema di monitoraggio nazionale previsto dal DM 133/2025.

Studio 1: analisi documentale

La dimensione curriculare

*Valentina Pagani e Martina Rossi**

1.1 Introduzione e obiettivi specifici

1.1.1 *Il ruolo della documentazione nella progettazione PCTO*

La qualità dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) dipende in larga misura dalla solidità della loro progettazione iniziale, formalizzata nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF). L'analisi di questi documenti programmatici permette di comprendere come le scuole interpretino e traducano operativamente le indicazioni ministeriali, evidenziando pattern di implementazione, buone pratiche e criticità ricorrenti nel panorama nazionale.

Le Linee Guida ministeriali (DM 774/2019) definiscono gli elementi costitutivi di una progettazione di qualità: individuazione delle competenze da sviluppare, valutazione di quelle già possedute, elaborazione di un progetto educativo che integri dimensione curricolare ed esperienziale. Il passaggio dalle indicazioni normative alla pratica educativa presenta tuttavia

* Martina Rossi è autrice dei paragrafi 1.1 e 1.2; Valentina Pagani è autrice dei paragrafi 1.3 e 1.4.

complessità significative. L'analisi sistematica dei PTOF consente di verificare l'aderenza alle Linee Guida e di valutare se le esperienze progettate rispondano concretamente alle esigenze di orientamento e sviluppo delle competenze trasversali.

1.1.2 *Obiettivi e domande di ricerca*

Come anticipato nell'introduzione di questo report, il presente studio documentale nasce dall'esigenza di colmare una lacuna significativa nella ricerca sui PCTO. Mentre gli studi precedenti hanno privilegiato l'analisi delle pratiche organizzative (e.g., AnpalServizi, 2022; Fondazione Di Vittorio, 2018; Giancola & Salmieri, 2021), mancava ancora una mappatura sistematica e su larga scala di come le scuole traducano formalmente le indicazioni ministeriali nei documenti di programmazione triennale.

L'analisi si colloca temporalmente in un momento strategico, precedendo l'emanazione del DM 133/2025 che istituisce il monitoraggio qualitativo strutturato dei PCTO. Comprendere lo stato dell'arte della progettazione formale fornisce quindi un parametro empirico rispetto al quale misurare i futuri miglioramenti qualitativi.

Lo studio analizza 200 Piani Triennali dell'Offerta Formativa per verificare il grado di aderenza alle Linee Guida del 2019, identificare pattern ricorrenti e criticità sistemiche nella progettazione dei PCTO. Il campione, distribuito proporzionalmente nelle cinque macroaree nazionali, consente di rilevare eventuali variabilità territoriali e per tipologia di istituto. I risultati hanno inoltre orientato la selezione degli istituti per gli studi di caso successivi.

1.1.3 *Domande di ricerca specifiche*

L'indagine si articola attorno a tre interrogativi fondamentali che riflettono altrettante dimensioni dell'implementazione formale dei PCTO.

La prima riguarda la presenza e la visibilità di questi percorsi all'interno della documentazione scolastica. Ci si è chiesti in che misura e con quali modalità organizzative le scuole dedicano spazio alla descrizione dei PCTO nei loro piani triennali. L'analisi mira a verificare se questi percorsi abbiano acquisito una centralità effettiva nella programmazione scolastica o se rimangano ancora relegati a sezioni marginali, trattati come adempimenti burocratici più che come opportunità formative integrate.

Un secondo livello di analisi esamina la tipologia e la varietà dei percorsi progettati. Quali esperienze formative vengono effettivamente proposte agli studenti? Come si differenziano queste proposte in relazione alla natura degli enti coinvolti, alle tipologie di istituto e alle specificità territoriali? Questa dimensione permette di delineare le opportunità presentate e di verificare se l'offerta formativa risponda ai criteri di personalizzazione e flessibilità previsti dalle Linee Guida ministeriali.

La terza dimensione indaga la qualità della progettazione attraverso il framework teorico della mappa di Kerr (Castoldi, 2013; Damiano, 1988). Questo modello organizza l'analisi curricolare in quattro aree – obiettivi, conoscenze, *schooling* e valutazione – permettendo di verificare sistematicamente il grado di aderenza agli standard ministeriali del 2019.

1.2 Metodologia

1.2.1 *Disegno della ricerca e rationale metodologico*

L'eterogeneità del corpus documentale – 200 PTOF con una estensione variabile dalle 94 alle 164 pagine – ha richiesto l'ela-

borazione di una strategia metodologica che, pur assicurando rigore e sistematicità, permettesse al contempo di non perdere la ricchezza dei documenti analizzati a livello qualitativo. Per tale ragione, si è scelto di adottare un approccio analitico tematico basato su codici definiti *ex ante* (Boyatzis, 1998). I codici definiti *ex ante*, derivati dalla matrice di Kerr e integrati con gli indicatori di qualità delle Linee Guida del 2019, mantengono la coerenza interpretativa attraverso l'intero corpus documentale, evitando compromettenti derive soggettivistiche.

Il disegno di ricerca si configura quindi come un'indagine esplorativo-descrittiva, finalizzata a mappare lo stato dell'arte della progettazione dei PCTO e a identificare pattern ricorrenti di implementazione delle indicazioni ministeriali. La natura esplorativa dell'indagine non esclude l'ambizione di produrre risultati interpretativamente ricchi e metodologicamente solidi, capaci di orientare sviluppi futuri della ricerca sui PCTO e di informare le politiche educative del settore.

1.2.2 *Costruzione del campione: criteri e stratificazione*

Il campione è stato estratto dall'universo delle scuole secondarie di secondo grado italiane (a.s. 2023-24) attraverso campionamento casuale stratificato. La popolazione include sia scuole statali che paritarie, secondo l'elenco ministeriale completo, per poter bilanciare rappresentatività nazionale e specificità territoriali.

La stratificazione ha seguito la suddivisione in cinque macroaree geografiche definita dal Portale Unico dei Dati della scuola: Nord-Ovest (Lombardia, Piemonte, Liguria, Valle d'Aosta), Nord-Est (Friuli Venezia-Giulia, Veneto, Emilia-Romagna, Trentino-Alto Adige), Centro (Toscana, Umbria, Marche, Lazio), Sud (Abruzzo, Molise, Campania, Basilicata, Puglia, Calabria) e Isole (Sicilia e Sardegna). Un numero di istituti proporzionale alla di-

istribuzione effettiva nelle diverse aree garantisce che il campione rifletta la configurazione del sistema scolastico nazionale.

Dopo il download degli elenchi ministeriali, la pulizia dei dati ha comportato l'eliminazione delle scuole di grado inferiore, dei CPIA non soggetti all'obbligo PCTO, e delle istituzioni educative quali convitti ed educandati. L'estrazione casuale, effettuata mediante algoritmi di generazione numeri casuali, ha garantito l'imparzialità della selezione.

Prima dell'estrazione, l'ordinamento per tipologia di indirizzo ha favorito una distribuzione bilanciata di licei, istituti tecnici e professionali. Nel caso di estrazione di scuole con indirizzi differenti appartenenti al medesimo istituto comprensivo, si è selezionato l'istituto immediatamente precedente o successivo nell'elenco.

1.2.3 *Strumenti di analisi: la matrice di Kerr*

Il framework analitico, come anticipato in precedenza, è stato strutturato a partire dalla mappa di Kerr come matrice interpretativa teorica. La mappa di Kerr (1968), sviluppata negli studi di Damiano (1988) e Castoldi (2013), organizza la progettazione curricolare in quattro domini fondamentali: obiettivi, conoscenze, *schooling* e valutazione.

Studi precedenti hanno dimostrato la validità della mappa di Kerr per l'analisi dei PTOF (Todeschini, 2007) e specificamente per i PCTO in relazione all'inclusione (Bianquin et al., 2018). Il presente studio adatta il modello agli interrogativi specifici della ricerca.

La matrice operativa (Tab.1) integra le quattro aree di Kerr con gli indicatori delle Linee Guida 2019: nell'area degli *obiettivi* sono stati codificati i riferimenti normativi, le definizioni concettuali dei PCTO e le finalità dichiarate, con particolare attenzione alle competenze trasversali e al contrasto della dispersione scolastica. L'area delle *conoscenze* comprende i contenuti dei percorsi,

le metodologie didattiche innovative, il ruolo delle figure di tutoraggio e le modalità di collegamento con le discipline curricolari. Lo *schooling* include l'organizzazione delle risorse umane e materiali, gli aspetti logistici e amministrativi, mentre l'area della *valutazione* analizza oggetti, attori, strumenti e modalità del processo valutativo.

Area	Domande guida per l'analisi
Obiettivi	<ul style="list-style-type: none"> - Fonti esterne: viene fatto riferimento a specifiche normative e leggi per inquadrare e presentare la tematica? - Fonti interne: viene fatto riferimento a documenti autoprodotti dalla scuola? - Finalità: quali finalità vengono citate? Quante delle finalità dichiarate nelle Linee Guida vengono menzionate?
Conoscenze	<ul style="list-style-type: none"> - Contenuti: vengono esplicitati i contenuti dei percorsi PCTO? Quali? - Tutor: viene nominato il ruolo del tutor (interno/esterno)? - Discipline: viene nominato un collegamento con le discipline curricolari? - Scelta: viene dichiarata la possibilità di scelta da parte dello studente riguardo a dove fare il PCTO? - Didattica: si fa esplicito riferimento a metodologie didattiche innovative utilizzate? Quali?
Schooling	<ul style="list-style-type: none"> - Risorse umane: quali soggetti vengono menzionati? - Materiali: quali materiali vengono utilizzati/predisposti a supporto della realizzazione dei percorsi? - Aspetti organizzativi: quali informazioni vengono fornite rispetto all'organizzazione del PCTO? - Dimensione gruppo: i PCTO vengono organizzati per singoli studenti, gruppi o per l'intera classe?
Valutazione	<ul style="list-style-type: none"> - Oggetto: cosa viene valutato? - Attori: quali attori sono coinvolti nel processo valutativo? - Strumenti: quali strumenti per la valutazione del processo, con quali strumenti viene valutato il percorso? Autovalutazione: strumenti per la valutazione del processo. - Strumenti per la valutazione dei risultati - Esito della valutazione: come vengono utilizzati gli esiti della valutazione?

Tab. 1: Mappa di Kerr adattata alla ricerca

1.2.4 *Procedure di codifica e analisi*

La fase preliminare di analisi ha previsto la preparazione del corpus testuale. Dei 200 PTOF previsti, 177 sono risultati accessibili: 5 documenti delle province autonome non conformi alle Linee Guida nazionali, 6 istituti privi di PTOF aggiornato e 12 scuole paritarie senza documentazione accessibile sono stati esclusi dal corpus. Il processo di analisi successivo, articolato in fasi sequenziali, ha previsto una combinazione di elaborazione automatica dei testi con l'interpretazione qualitativa guidata dalla mappa di Kerr.

L'analisi ha seguito rigorosamente la matrice di Kerr. Le aree della mappa hanno permesso di individuare sistematicamente gli elementi centrali dei documenti secondo una struttura teoricamente fondata. La triangolazione metodologica ha previsto codifica indipendente di un sottocampione da parte di ricercatori diversi. Le discrepanze sono state discusse fino al consenso, affinando progressivamente i criteri e garantendo l'affidabilità intergiudice.

Gli obiettivi sono stati analizzati distinguendo tra fonti esterne (riferimenti a specifiche normative e leggi per inquadrare la tematica), fonti interne (riferimenti a documenti autoprodotti dalla scuola), definizioni concettuali (come vengono inquadrati e definiti i PCTO), finalità dichiarate (quali finalità vengono citate e quante delle finalità dichiarate nelle linee guida vengono menzionate), con particolare attenzione alle competenze trasversali e al tema della dispersione scolastica. L'elaborazione quantitativa è stata validata attraverso il ritorno ai testi originali, mantenendo il contatto con la ricchezza qualitativa della documentazione e senza perdere di vista le specificità contestuali dell'implementazione dei PCTO nelle diverse realtà scolastiche.

1.3 Risultati

1.3.1 *Panorama nazionale: caratteristiche generali e accessibilità della documentazione*

L'analisi del campione iniziale di 200 PTOF ha evidenziato criticità strutturali nell'accessibilità della documentazione scolastica. Dei documenti previsti, 177 sono risultati effettivamente analizzabili (88,5%), con 23 esclusioni dovute a: 5 documenti delle province autonome non conformi alle Linee Guida nazionali, 6 istituti privi di PTOF aggiornato post-2019, e 12 scuole paritarie senza documentazione pubblica.

I documenti analizzati si distribuiscono su 82 istituti liceali (46,3%), 72 istituti tecnici (40,7%) e 23 istituti professionali (13,0%) (Fig. 1).

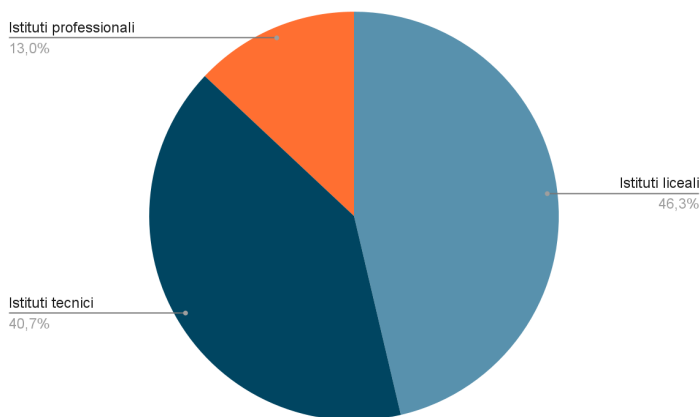


Fig. 1: Distribuzione PTOF analizzati per tipologia di istituto

La classificazione ha considerato la prevalenza dell'indirizzo, dato che 87 istituti (49,2%) presentano tipologie multiple mentre 90 (50,8%) offrono un solo indirizzo. Temporalmente, il 94,9% dei documenti si riferisce al triennio 2022/2025, con presenza residuale di altri trienni.

Il numero di pagine presenta una notevole variabilità: si va da un minimo di 19 a un massimo di 604 pagine, con una media di 164 pagine per documento. Questa variabilità riflette approcci radicalmente differenti alla documentazione della programmazione triennale e solleva questioni sulla comparabilità e sull'efficacia comunicativa dei PTOF nel panorama nazionale.

1.3.2 *Organizzazione e strutturazione delle informazioni PCTO*

L'organizzazione delle informazioni sui PCTO all'interno del PTOF presenta modalità diverse, in funzione degli approcci pedagogici e gestionali adottati nel singolo istituto. Nel 62,5% dei casi (n = 111) le informazioni sono concentrate in un'unica sezione dal titolo "Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO)". Il 31,3% dei documenti (n = 55) le distribuisce all'interno attraverso tutto il documento, integrate nelle diverse sezioni tematiche, mentre il 6,3% (n = 11) rimanda per la consultazione delle stesse al sito web della scuola oppure ad allegati (Fig. 2).

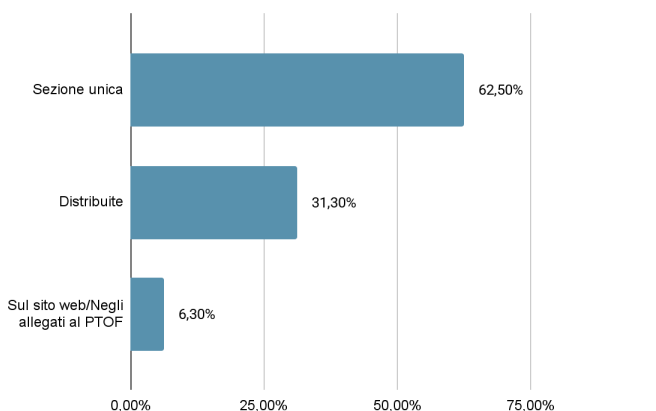


Fig. 2: Modalità di organizzazione delle informazioni

L'organizzazione interna della sezione PCTO (Fig. 3), mostra una sostanziale parità tra due approcci principali: nel 45,2% dei documenti ($n = 80$) le informazioni sono organizzate schematicamente per punti, nel 49,2% dei casi ($n = 87$) sono presentate una narrazione più fluida, mentre nel 5,6% dei casi ($n = 10$) si adottano modalità miste che combinano entrambi gli approcci.

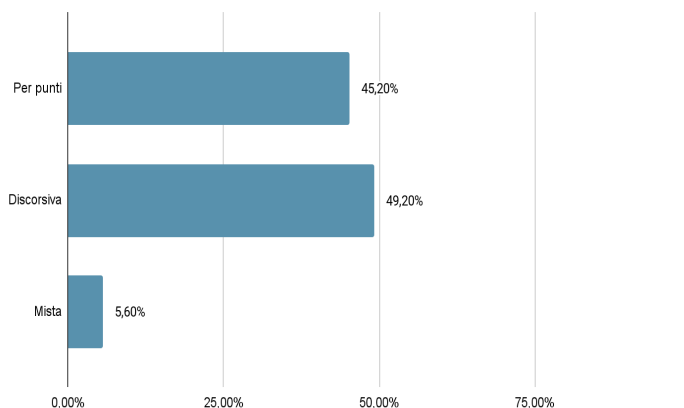


Fig. 3: Tipologia di organizzazione informazioni

Nel 66,3% dei documenti (n = 116) la sezione PCTO segue il modello ministeriale standard, con sequenza fissa di sottoparagrafi dedicati a modalità, soggetti coinvolti, durata del progetto e valutazione. Tale standardizzazione, pur garantendo uniformità, non sempre si traduce in progettazione personalizzata sui bisogni specifici del contesto.

La documentazione aggiuntiva risulta limitata di materiali di approfondimento, spesso coperti da riservatezza e privacy e quindi accessibili solo con le credenziali della scuola, altre volte solamente citati nel PTOF ma non disponibili sul sito istituzionale. È stato possibile consultare 5 mansionari dei tutor, 22 documenti riconducibili alla modulistica organizzativa, 19 progetti formativi, 7 diari di bordo, 19 documenti valutativi, 16 programmi dettagliati e calendari, e 5 regolamenti dei PCTO. Nella maggior parte dei casi, è stato possibile esaminare solamente il PTOF, limitando la profondità dell'analisi delle pratiche effettivamente implementate.

1.3.3 *Contestualizzazione storica e integrazione nell'offerta formativa*

L'inquadramento storico dei PCTO, inteso come spiegazione del passaggio dall'ASL, compare solo nel 32,8% dei documenti, mentre è assente nel 67,2%.

Diversamente, la contestualizzazione nell'offerta formativa dell'istituto risulta presente nel 53,7% dei casi, evidenziando come le scuole privilegino l'integrazione nel progetto educativo attuale rispetto ad una ricostruzione storica.

La specificazione per indirizzi risulta assente nel 46,9% dei documenti analizzati, compromettendo la chiarezza informativa per studenti e famiglie sui percorsi specifici offerti.

1.3.4 *Area degli Obiettivi: riferimenti normativi e finalità dichiarate*

L'area degli obiettivi costituisce il framework concettuale attraverso cui le scuole inquadrano i PCTO. L'analisi ha rilevato che il 71,8% (n = 127) del corpus fa riferimento a specifiche normative e leggi per inquadrare i PCTO. Nel dettaglio, il 36,2% (n = 64) fa riferimento esplicito alle Linee Guida Ministeriali del 2019, il 31,1% (n = 55) alla L.145/2018 che ha introdotto i PCTO sostituendo l'Alternanza Scuola Lavoro, il 10,7% delle scuole (n = 19) a normative europee, mentre il 48,0% dei documenti (n = 85) richiama normative precedenti, principalmente la L. 107/2015 (31,6%; n = 56). I dati sono sintetizzati nella tabella 2.

Tipologia di riferimento normativo	Presenza nei PTOF	
	N	%
Linee Guida Ministeriali DM 774/2019	64	36,2%
L. 145/2018 (introduzione PCTO)	55	31,1%
L. 107/2015 (La Buona Scuola)	56	31,6%

D.Lgs. 77/2005 (Alternanza Scuola-Lavoro)	20	11,3%
L. 53/2003	8	4,5%
D.P.R. n.122/09	3	1,7%
DD.PPRR. 15 marzo 2010, n. 87, 88, 89 e D.M. 774 del 4/9/19	4	2,3%
Normative europee	19	10,7%
Totale PTOF con riferimenti normativi	127	71,8%
Totale PTOF senza riferimenti normativi	50	28,2%

Tab. 2: Riferimenti normativi nei PTOF analizzati (N=177)

Le fonti interne risultano nettamente meno rappresentate: solamente il 2,8% degli istituti (n = 5) dispone di documenti e convenzioni a supporto dell'analisi dei bisogni del territorio, mentre l'1,7% delle scuole (n = 3) presenta documenti auto-valutativi dell'esperienza di PCTO. Questo dato, in linea con la scarsa disponibilità di altre tipologie di documentazione relative al PCTO sui siti web delle scuole, suggerisce una diffusa carenza nei processi di riflessione interna e autoanalisi delle pratiche relative ai PCTO.

La variabilità terminologica nella definizione dei PCTO rivela concezioni pedagogiche diverse: "percorso formativo" (23,2%), "progetto" (14,1%), "attività" (13,0%), con il 5,6% che usa ancora "alternanza scuola-lavoro" e il 6,8% che non fornisce alcuna definizione concettuale (Fig. 4).

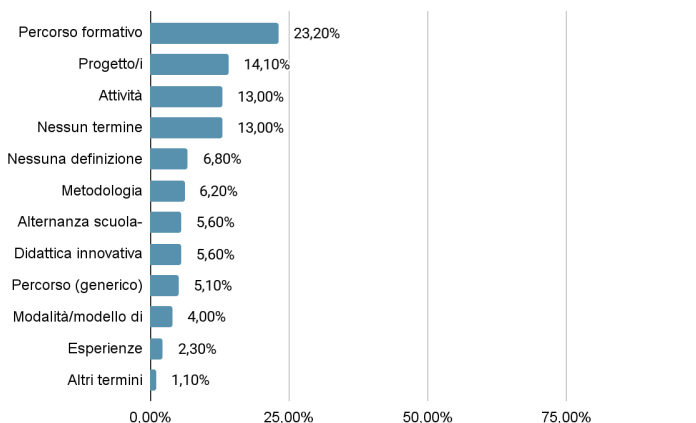


Fig. 4: Modalità di definizione dei PCTO

1.3.5 Area delle Conoscenze: contenuti, metodologie e coinvolgimento studentesco

L'analisi dell'area delle conoscenze si è concentrata sui contenuti delle proposte di PCTO, le metodologie didattiche innovative utilizzate, il collegamento con le discipline curricolari, la presenza delle figure di tutoraggio e la possibilità di scelta offerta agli studenti. I percorsi proposti nei 177 documenti analizzati presentano un panorama articolato che riflette tanto le specificità territoriali quanto le diverse concezioni pedagogiche degli istituti.

Gli stage presso aziende o enti pubblici e privati costituiscono l'esperienza più frequentemente citata, con una presenza nel 95,5% dei documenti (n=169). La distribuzione per tipologia di istituto rivela una presenza totale negli Istituti Professionali (100%, n=23), quasi totale nei Licei (96,3%, n=79 su 82) e prevalente negli Istituti Tecnici (93,1%, n=67 su 72). Gli stage all'estero compaiono nel 36,7% dei documenti (n=65), con distribuzione relativamente equilibrata tra Licei (32,9%, n=27) e

Istituti Tecnici (38,9%, n=28), mentre negli Istituti Professionali raggiungono il 43,5% (n=10). Questi dati, pur mostrando una diffusione significativa, fanno emergere una iniqua accessibilità a opportunità internazionali tra le varie tipologie di istituto, probabilmente in conseguenza dei costi e delle barriere organizzative che tali esperienze comportano.

Le lezioni e attività svolte in aula su argomenti specifici, con l'eventuale presenza di esperti esterni, sono presenti nel 59,3% dei documenti (n = 105), con una distribuzione equilibrata tra i vari indirizzi. La possibilità di svolgere lezioni o attività presso le università è riportata nel 32,8% dei casi (n = 58), con una frequenza maggiore nei Licei (39,0%, n = 32), seguiti dagli Istituti Tecnici (27,8%, n = 20) e Professionali (26,1%, n = 6), coerentemente con le diverse prospettive post-diploma di questi percorsi formativi.

L'Impresa Formativa Simulata rappresenta una modalità presente nel 48,0% dei PTOF (n=85), con prevalenza marcata negli Istituti Tecnici (58,3%, n=42) rispetto ai Licei (39,0%, n=32) e ai Professionali (47,8%, n=11). Alla luce di ciò, si conferma l'affinità di questa metodologia con percorsi orientati alle competenze economico-aziendali. Le visite presso aziende o enti, citate nel 42,9% dei documenti (n=76), mostrano invece maggiore presenza nei contesti tecnico-professionali: 55,6% nei Tecnici (n=40), 65,2% nei Professionali (n=15), contro il 24,4% nei Licei (n=20).

L'apprendistato, nonostante rappresenti una delle forme più strutturate e potenzialmente efficace di alternanza, compare solo nel 2,3% dei documenti (n=4), principalmente in Istituti Tecnici e Professionali.

Le attività formative in aula con esperti esterni (59,3%, n=105) e presso università (32,8%, n=58) mostrano come le scuole cerchino una integrazione dell'expertise presente sul territorio, con i Licei che privilegiano i collegamenti universitari (39,0%, n=32). Tra le esperienze meno frequenti ma pedagogici-

camente significative e specialistiche emergono: project work (13,6%, n=24), partecipazione a eventi e fiere (8,5%, n=15), gare e concorsi (4,0%, n=7), certificazioni linguistiche (4,0%, n=7), simulazioni di colloqui (1,7%, n=3). La varietà delle proposte suggerisce un'esplorazione da parte delle scuole di alternative al modello stage, seppur in percentuali limitate, anche se la documentazione non permette di stabilire se questa varietà risponda a logiche di personalizzazione o, piuttosto, a opportunità contingenti.

I dati presentati in questo paragrafo sono sintetizzati nella tabella 3.

Categoria	Tipologia di percorso	Distribuzione per categoria di istituto			Totale (%)
		Licei (N=82)	Tecnici (N=72)	Professionali (N=23)	
Esperienze in contesti lavorativi	Stage presso aziende/enti pubblici e privati	96,3%	93,1%	100%	95,5%
	Visite presso aziende o enti	24,4%	55,6%	65,2%	42,9%
	Stage all'estero	32,9%	38,9%	43,5%	36,7%
Attività didattiche	Lezioni/attività con esperti esterni	52,4%	66,6%	60,7%	59,3%
	Impresa Formativa Simulata (IFS)	39,0%	58,3%	47,8%	48,0%
	Attività presso università	39,0%	27,8%	26,1%	32,8%

Tab. 3: Tipologie di percorsi PCTO per categoria di istituto (N=177)

L'analisi delle figure di tutoraggio rivela aspetti critici nell'implementazione dei PCTO. Mentre le Linee Guida ministeriali identificano i tutor (interno alla scuola ed esterno, incardinato nell'ente ospitante) come figure chiave per l'accompagnamento

educativo, la loro presenza nella documentazione risulta discontinua. La presenza di entrambi i tutor viene esplicitata nel 59,1% dei PTOF (n=104), ma nel 26,7% dei documenti (n=47) non compare alcun riferimento a queste figure. Il tutor interno appare isolatamente nel 9,1% dei casi (n=16), quello esterno nel 5,1% (n=9). Questa assenza documentale in oltre un quarto dei PTOF solleva interrogativi sulla effettiva implementazione del sistema di tutoraggio o, quantomeno, sulla sua formalizzazione progettuale (Fig. 5).

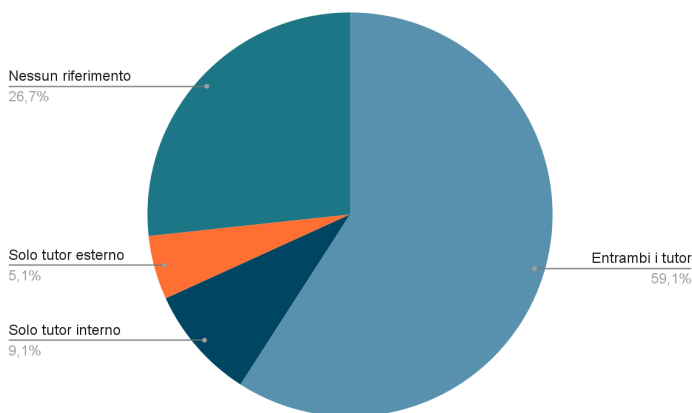


Fig. 5: Figure di tutoraggio

Il dato più critico emerge in relazione all'integrazione curricolare: solo il 23,2% dei documenti (n=41) presenta un collegamento tra PCTO e discipline. Questa carenza non è meramente formale ma sostanziale, suggerendo difficoltà strutturali nell'integrare i PCTO nel curriculum ordinario e compromettendo quella che le Linee Guida identificano come finalità fondamentale: l'integrazione tra saperi disciplinari ed esperienza pratica.

La possibilità di scelta del percorso, elemento centrale per la personalizzazione prevista dalle Linee Guida, emerge solamente

nel 22,0% dei documenti (n=39). La distribuzione per tipologia di istituto rivela differenze significative: i Licei offrono maggiori possibilità (32,9%, n=27), seguiti dagli Istituti Tecnici (15,3%, n=11), mentre i Professionali mostrano una sola menzione. Queste differenze potrebbero riflettere sia diversi modelli organizzativi sia concezioni differenti del ruolo dello studente nel proprio percorso formativo (Fig. 6).

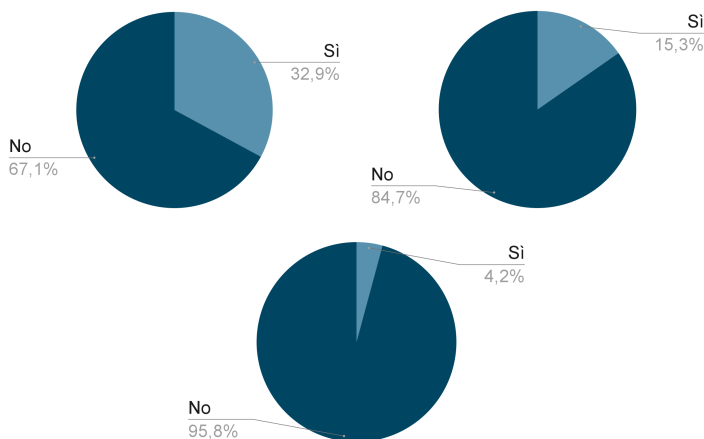


Fig. 6: Possibilità di scelta della tipologia di percorso per istituto

Le metodologie didattiche innovative adottate nei percorsi risultano sporadicamente citate: *role play* e simulazioni (28,2%, n=50), *problem solving* (2,3%, n=4), costruzione prototipi (3,4%, n=6), con menzioni isolate di *learning by doing*, *peer learning*, *service-learning*; occorrerebbero ulteriori approfondimenti per comprendere se questa mancanza derivi da una scarsa adozione di metodologie innovative, o da una difficoltà nella documentazione delle stesse.

1.3.6 Area dello *Schooling*: organizzazione, risorse e governance

Le risorse umane e finanziarie, insieme alla distribuzione di ruoli e responsabilità per i PCTO, sono descritte nel 97,2% dei documenti (n=172 su 177), evidenziando una generale attenzione agli aspetti organizzativi-gestionali.

All'interno dei documenti vengono descritte, con gradi diversi di approfondimento, le risorse umane coinvolte nei percorsi (Fig. 7).

Il referente PCTO di istituto compare esplicitamente nel 50,8% dei documenti (n=90). Variazioni di questa figura includono il "referente/coordinatore di progetto" (7,3%, n=13) e il riferimento alla funzione strumentale (4,0%, n=7). Nel 20,3% degli istituti (n=36) opera una "commissione PCTO" con composizione variabile secondo l'organizzazione specifica.

I tutor rappresentano le figure più frequentemente citate: il tutor interno compare nel 70,6% dei documenti (n=125), quello esterno nel 62,1% (n=110). Il Consiglio di Classe viene indicato come organo di supervisione nel 50,3% dei casi (n=89).

Gli enti territoriali e le aziende sono presenti nel 76,3% dei documenti (n=135), confermando il loro ruolo centrale nell'implementazione. Le Università compaiono come partner nel 31,1% dei casi (n=55), con prevalenza nei licei.

Gli studenti, pur essendo i destinatari principali dei PCTO, vengono menzionati come partecipanti attivi alla progettazione solo nel 18,1% dei documenti (n=32). Ancora più marginale risulta il riferimento alle famiglie (3,4%, n=6) e ai Dirigenti Scolastici (2,8%, n=5), nonostante il loro ruolo potenzialmente strategico.

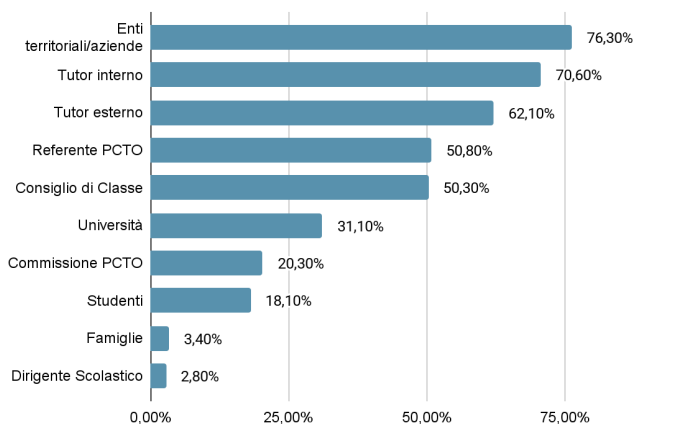


Fig. 7: Risorse umane coinvolte

Il 69,5% dei documenti (n=123) fa riferimento a strumenti specifici di supporto (Tab. 4). La convenzione scuola-ente ospitante, documento obbligatorio per poter avviare il percorso, compare nel 63,8% dei PTOF (n=113). Il documento di valutazione rischi, anch'esso necessario per consentire agli studenti di frequentare i luoghi esterni alla scuola, viene richiamato solo nel 14,7% dei casi (n=26), sollevando dubbi sulla gestione degli aspetti legati alla sicurezza. Il RASL (registro imprese) appare nell'8,5% dei documenti (n=15), mentre solo l'1,7% (n=3) menziona la creazione di un portale dedicato ai PCTO.

Le piattaforme tecnologiche citate includono: "Scuola e Territorio" di Spaggiari (4,0%, n=7), la piattaforma ministeriale "Alternanza Scuola Lavoro" (2,3%, n=4), strumenti per la formazione sulla sicurezza (1,1%, n=2), il Simulatore IFS Confao (1,1%, n=2) e l'E-Portfolio (1,1%, n=2).

Categoria	Materiale/Strumento	Presenza nei PTOF	
		N	%
Documentazione amministrativa	Convenzione tra scuola ed ente ospitante	113	63,8%
	Documento valutazione dei rischi	26	14,7%
	RASL (registro imprese)	15	8,5%
Piattaforme e strumenti digitali	"Scuola e Territorio" (Registro Elettronico Spaggiari)	7	4,0%
	Piattaforma ministeriale "Alternanza Scuola Lavoro"	4	2,3%
	Portale dedicato al PCTO	3	1,7%
	Piattaforma per corso sulla sicurezza	2	1,1%
	Simulatore IFS Confao	2	1,1%
	E-Portfolio	2	1,1%
Totale	PTOF con riferimenti a strumenti specifici	123	69,5%

Tab. 4: Materiali e strumenti di supporto ai PCTO nei PTOF analizzati (N=177)

Le informazioni operative su aspetti organizzativi specifici sono presenti nel 98,3% dei documenti (n=174), con solo tre PTOF privi di indicazioni. La macro-organizzazione delle attività compare nell'86,4% dei casi (n=153), mentre le ore obbligatorie vengono dichiarate nel 55,9% (n=99). Le questioni di sicurezza (corsi e visite mediche) sono nominate nel 64,4% dei documenti (n=114).

Lo svolgimento interno/esterno all'istituto viene specificato nell'88,1% dei casi (n=156), mentre la collocazione oraria/extraoraria compare meno frequentemente (53,7%, n=95). L'anno di realizzazione è indicato nel 62,7% dei documenti (n=111), con distribuzione triennale delle ore nel 53,7% (n=95) e riferimenti ai quadrimestri nel 20,3% (n=36).

Nelle analisi è stata considerata anche la modalità di svolgi-

mento del PCTO, rilevata nel 48,0% dei documenti (n = 85): tra le modalità più frequenti emergono quella individuale (40,1%, n = 71) e per l'intera classe (39,0%, n = 69), mentre la modalità in piccoli gruppi appare meno rappresentata (10,2%, n = 18). Le diverse modalità spesso coesistono nello stesso documento per la pluralità di esperienze offerte. Solo il 3,4% (n=6) menziona rimborsi spese o retribuzioni per gli studenti.

Aspetto organizzativo	Presenza nei PTOF	
	N	%
PTOF con indicazioni operative	174	98,3%
Svolgimento interno/esterno all'istituto	156	88,1%
Macro-organizzazione delle attività	153	86,4%
Questioni sicurezza (corsi/visite mediche)	114	64,4%
Anno/anni di realizzazione del percorso	111	62,7%
Dichiarazione ore obbligatorie PCTO	99	55,9%
Orario scolastico/extrascolastico	95	53,7%
Distribuzione ore lungo i 3 anni	95	53,7%
Indicazioni specifiche su modalità di svolgimento	85	48,0%
- Modalità individuale	71	40,1%
- Modalità intera classe	69	39,0%
- Modalità piccoli gruppi	18	10,2%
Tempi quadrimestre dedicati alle esperienze	36	20,3%
Rimborsi spese/retribuzioni per studenti	6	3,4%

Tab. 5: Aspetti organizzativi dei PCTO nei PTOF analizzati (N=177)

1.3.7 Area della Valutazione: processi, strumenti e attori coinvolti

La valutazione dei PCTO viene affrontata nell'83,1% dei documenti (n=147), ma l'analisi rivela carenze significative sia negli

strumenti utilizzati che nei processi implementati, con implicazioni rilevanti per l'efficacia formativa e orientativa.

Le competenze acquisite e gli apprendimenti raggiunti vengono dichiarati oggetto di valutazione nel 55,4% dei PTOF (n=98). L'influenza della valutazione PCTO su voti disciplinari, credito scolastico o esame di maturità è richiamata nel 45,2% dei documenti (n=80). Una valutazione globale dell'esperienza, senza focus specifici, compare nel 23,2% dei casi (n=41). Aspetti come gradimento, partecipazione, impegno e autonomia vengono citati sporadicamente.

Tra i 126 documenti che specificano gli agenti impegnati nei processi valutativi dei percorsi (71,2% del totale), il tutor esterno risulta il più citato (53,1%, n=94), seguito dal tutor interno (41,8%, n=74) e dal Consiglio di Classe (49,7%, n=88). Gli studenti vengono coinvolti sporadicamente come valutatori attivi della propria esperienza: vengono citati in proposito solo nel 31,1% dei PTOF (n=55).

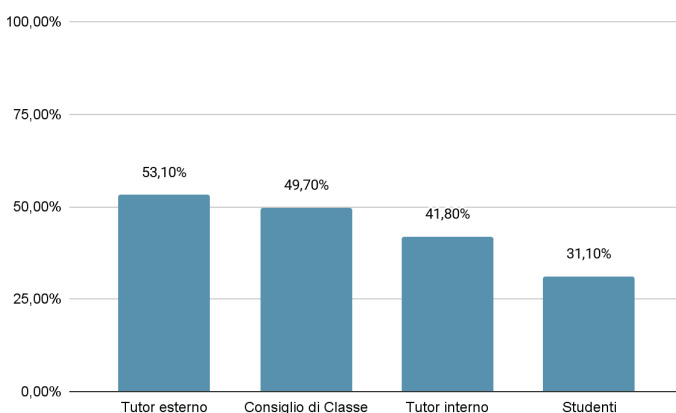


Fig. 8: Attori coinvolti nella valutazione dei PCTO
(N=126 PTOF con riferimenti)

Gli strumenti di eterovalutazione appaiono sporadicamente e in modo generico: osservazione strutturata (17,5%, n=31), “scheda di valutazione” non specificata (18,6%, n=33), schede/griglie di osservazione (17,5%, n=31), diario di bordo (9,0%, n=16), rubriche valutative (7,3%, n=13). Altri strumenti (colloqui, relazioni, questionari) compaiono con frequenze inferiori al 3%.

L'autovalutazione studentesca risulta ancora più carente: questionari di autovalutazione/gradimento (11,3%, n=20), relazioni finali (7,9%, n=14), diario di bordo come strumento riflessivo (9,0%, n=16), schede di autovalutazione (2,8%, n=5).

Per la valutazione dei risultati, i riferimenti sono esigui: compiti di realtà (7,3%, n=13), prove esperte (5,6%, n=10), project-work (5,1%, n=9). L'assenza di riferimenti diffusi alle modalità indicate nelle Linee Guida per la valutazione autentica degli apprendimenti è evidente.

I dati relativi alla valutazione sono sintetizzati nella tabella 6.

Tipologia	Strumento di valutazione	Presenza nei PTOF	
		N	%
Eterovalutazione	Schede di valutazione (generiche)	33	18,6%
	Osservazione strutturata	31	17,5%
	Schede/griglie di osservazione	31	17,5%
	Diario di bordo	16	9,0%
	Rubriche valutative	13	7,3%
	Momenti valutativi generici	9	5,1%
	Colloqui con studenti	5	2,8%
	Relazioni, questionari, accertamento competenze	12	6,8%

Autovalutazione	Questionari di autovalutazione/gradimento	20	11,3%
	Diario di bordo (riflessione personale)	16	9,0%
	Relazioni finali/orali/report attività	14	7,9%
	Schede di valutazione	9	5,1%
	Schede di osservazione	7	4,0%
	Schede di autovalutazione	5	2,8%
Valutazione risultati	Compiti di realtà	13	7,3%
	Prove esperte	10	5,6%
	Project-work	9	5,1%
	Test finali, prove pratiche, elaborati	-	-

Tab. 6: Strumenti di valutazione dei PCTO nei PTOF analizzati (N=177)

La temporalità valutativa non sempre viene esplicitata. Il 27,7% dei PTOF (n=49) prevede valutazione al termine di ogni anno, il 23,7% (n=42) alla fine del percorso triennale, mentre solo l'11,9% (n=21) menziona valutazione in itinere. Questa distribuzione (Fig. 9) evidenzia prevalenza di approcci sommativi rispetto a quelli formativi raccomandati dalle indicazioni ministeriali.

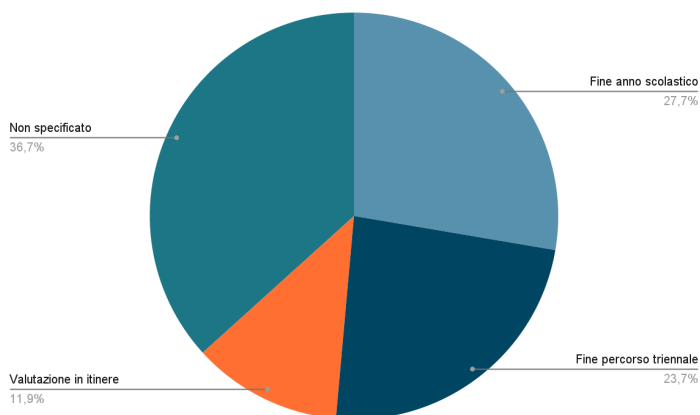


Fig. 9: Tempistiche della valutazione dei PCTO nei PTOF analizzati (N=177)

L'oggetto del processo valutativo (Tab. 7) rimane opaco: la certificazione delle competenze è menzionata nel 30,5% dei documenti (n=54), la ricaduta su apprendimenti disciplinari nel 29,4% (n=52), l'influenza sul voto di comportamento nel 26,0% (n=46). Un solo caso segnala un voto specifico PCTO, un altro la media con cittadinanza, evidenziando sperimentazioni isolate nell'integrazione valutativa.

Oggetto della valutazione	Presenza nei PTOF	
	N	%
PTOF che approfondiscono la valutazione	147	83,1%
Competenze acquisite/apprendimenti/conseguimento obiettivi	98	55,4%
Ricaduta su discipline/crediti scolastici/esame maturità	80	45,2%
Certificazione finale delle competenze acquisite	54	30,5%
Ricaduta sugli apprendimenti disciplinari	52	29,4%

Ricaduta sulla valutazione del comportamento	46	26,0%
Considerazione globale del percorso/esperienza	41	23,2%
Partecipazione	11	7,5%
Rispetto regole	10	6,8%
Gradimento	6	4,1%
Voto specifico PCTO	1	0,6%
Media con voto di cittadinanza	1	0,6%

Tab. 7: Oggetto della valutazione dei PCTO nei PTOF analizzati (N=177)

1.4 Discussione e implicazioni

1.4.1 Interpretazione dei risultati nel contesto normativo

I PTOF analizzati rivelano un divario sostanziale tra le aspettative normative e la realtà documentata. Solo 6 documenti su 177 (3,4%) menzionano il contrasto alla dispersione scolastica come finalità dei PCTO, nonostante questa rappresenti una priorità del PNRR e delle politiche educative europee. Questo dato non riflette semplice dimenticanza documentale: segnala una disconnessione tra le politiche nazionali e la loro traduzione operativa nelle scuole.

Le Linee Guida del 2019 delineano PCTO caratterizzati da progettazione flessibile e integrazione organica tra dimensione curricolare, esperienziale e orientativa. L'analisi dei 177 PTOF restituisce una realtà differente: frammentazione delle esperienze, standardizzazione procedurale e, nel 66,3% dei casi, adesione a modelli ministeriali precompilati che garantiscono conformità formale ma non necessariamente qualità sostanziale.

Il collegamento con le discipline curriculari, presente solo nel 23,2% dei documenti (n=41), rappresenta una delle carenze più problematiche. Le Linee Guida identificano l'integrazione tra saperi disciplinari ed esperienza pratica come finalità fondamentale;

i PTOF documentano invece percorsi che procedono parallelamente al curriculum senza intersezioni significative. La limitata possibilità di scelta offerta agli studenti (22,0%, n=39) conferma un approccio top-down che contraddice il principio di personalizzazione ministeriale.

L'area della valutazione presenta le criticità maggiori. L'83,1% dei documenti affronta il tema, ma con approcci generici: strumenti di valutazione non adeguatamente specificati ("scheda di valutazione" nel 18,6% dei casi), scarsa attenzione all'autovalutazione studentesca (9,0% menziona diari di bordo riflessivi), prevalenza di logiche sommative su quelle formative (solo 11,9% prevede valutazione in itinere). I PTOF documentano pratiche valutative burocratiche più che formative, contraddicendo il framework pedagogico di riferimento.

Il gap tra normativa e implementazione non deriva solo da carenze organizzative. I documenti analizzati riflettono concezioni pedagogiche ancora ancorate a modelli trasmissivi, che faticano a integrare le dimensioni esperienziali e auto-riflessive che risultano invece centrali nel disegno ministeriale dei PCTO.

1.4.2 *Criteri per la selezione dei casi di studio del Capitolo 2*

L'analisi documentale ha orientato la selezione degli istituti per gli studi di caso (cfr. Cap. 2) secondo parametri specifici derivati dai pattern emersi. Gli istituti selezionati dovevano mostrare alta aderenza agli standard ministeriali: presenza di contestualizzazione nell'offerta formativa (criterio soddisfatto dal 53,7% del campione), differenziazione per indirizzo (52,6%), strumenti di valutazione articolati (presente solo parzialmente nell'83,1%), menzione del ruolo orientativo. Questi elementi, pur minoritari nel campione complessivo, identificano contesti dove verificare le condizioni di efficacia dei PCTO.

La rappresentatività tipologica ha garantito l'inclusione di licei,

tecnici e professionali, considerando le differenze significative emerse nell'analisi: i tecnici mostrano maggiore strutturazione procedurale, i licei minore integrazione con il territorio, i professionali criticità specifiche nella documentazione. La distribuzione territoriale ha seguito criteri di fattibilità operativa, privilegiando le aree delle tre unità di ricerca ma garantendo rappresentanza di contesti socio-economici differenziati.

I cinque istituti selezionati rappresentano quindi casi di studio che combinano qualità progettuale documentata e varietà contestuale, permettendo l'approfondimento delle dimensioni non catturabili attraverso la sola analisi documentale.

1.4.3 Rilevanza dello studio nel nuovo contesto normativo

Il DM 133/2025, emanato durante la conclusione di questo progetto PRIN, istituisce l'Osservatorio nazionale e l'Albo delle buone pratiche per i PCTO. I dati raccolti rivelano un sistema ancora lontano dagli standard ministeriali: la dispersione scolastica, pur essendo priorità nazionale, compare solo in pochissimi documenti programmatici; i collegamenti con il curricolo ordinario restano sporadici; le pratiche di autovalutazione sono quasi assenti. Queste lacune sistemiche rappresentano la sfida principale per il nuovo sistema di monitoraggio nazionale: non si tratta solo di misurare la qualità, ma di costruirla partendo da basi fragili.

L'analisi dei 177 PTOF descritta in questo capitolo va oltre la semplice fotografia dell'esistente. Indica tre aree di intervento urgente: formazione sulla progettazione integrata, sviluppo di strumenti valutativi formativi, supporto alla personalizzazione dei percorsi.



Studio 2: studi di caso regionali La dimensione esperienziale e orientativa

*Irene Stanzione, Sara Germani e Alice Femminini**

2.1 Introduzione e framework metodologico

2.1.1 *Obiettivi dello studio di caso multiplo*

Il secondo studio del progetto si è concentrato sull'approfondimento delle dimensioni esperienziale e orientativa dei PCTO attraverso un'analisi qualitativa e quantitativa condotta nei contesti scolastici, coinvolgendo i diversi protagonisti (studenti e docenti) e adottando la cornice metodologica della Ricerca-Formazione (R-F) (Asquini, 2018). Questo approccio risponde alla necessità di superare i limiti dell'attuale letteratura che, come mostrato dai risultati di studi precedenti, ha privilegiato l'osservazione delle pratiche organizzative a scapito a volte della voce degli attori protagonisti del processo educativo.

L'obiettivo principale dello studio è stato quello di inquadrare il ruolo dei PCTO sullo sviluppo di risorse personali e competenze degli studenti, nonché sulle loro scelte educative e professionali al termine della scuola secondaria di secondo grado. Parallelamente, lo studio ha mirato a comprendere se e come i li-

* Irene Stanzione è autrice dei paragrafi 2.1, 2.2, 2.3, 2.4.1; Sara Germani è autrice del paragrafo 2.4.2, Alice Femminini è autrice del paragrafo 2.4.3

velli di qualità raggiunti dai PCTO possano influire sulle variabili considerate, fornendo indicazioni concrete per il miglioramento delle pratiche educative.

Si è scelto, quindi, di impostare la ricerca come studio di caso multiplo descrittivo, per la sua capacità di rispondere alla necessità di rappresentare la varietà di percorsi possibili e la loro capacità di rispondere alle esigenze e caratteristiche individuali degli studenti. Questa scelta metodologica consente di cogliere la complessità della pratica educativa dei PCTO attraverso una comprensione analitica che utilizza fonti e tecniche diverse, dalla documentazione alle interviste, dai focus group alle rilevazioni quantitative. Nello specifico, lo studio ha adottato un approccio *mixed-methods* a triangolazione convergente, combinando metodologie quantitative e qualitative per garantire una comprensione multidimensionale del fenomeno (Cohen et al., 2018; Salvadori, 2019; Trincherò & Robasto, 2019).

2.1.2 *Approccio della Ricerca-Formazione*

La Ricerca-Formazione (R-F), così come formulata nel gruppo CRESPI (Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante) (Asquini, 2018), rappresenta un elemento distintivo del progetto, ponendosi come una scelta politico-metodologica che caratterizza il fare ricerca in collaborazione con gli insegnanti, orientata esplicitamente alla formazione e trasformazione dell'agire educativo e didattico.

La R-F si distingue per essere una metodologia che si propone come trasversale ai diversi approcci di ricerca empirica, accompagnandoli senza snaturarsi e garantendone il necessario rigore metodologico. Grazie a questa sua caratteristica, la R-F si configura come una forma di ricerca interdisciplinare, capace di integrare molteplici apporti teorici ed epistemologici, mantenendo sempre la centralità della promozione della riflessività dell'insegnante.

L'adozione dell'approccio R-F risponde a una duplice finalità strategica. Da un lato, garantisce che la ricerca non rimanga un esercizio puramente accademico, ma si traduca in strumenti e competenze direttamente utilizzabili dai professionisti dell'educazione. Dall'altro, assicura che le azioni implementate grazie al progetto rimangano sostenibili anche oltre la sua durata, sviluppando contemporaneamente la capacità riflessiva degli operatori scolastici.

L'adozione della R-F è fondata su cinque impegni metodologici imprescindibili, che le sono propri:

- esplicitazione delle finalità formative: la ricerca è stata orientata esplicitamente alla crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti coinvolti, con particolare attenzione alla documentazione e analisi delle ricadute in termini di cambiamento delle pratiche educative;
- costituzione di gruppi di lavoro collaborativi: sono stati creati gruppi di R-F composti da ricercatori e insegnanti, nei quali sono stati chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e negoziati obiettivi, oggetti di studio e scelte metodologiche del percorso comune;
- centratura sui contesti specifici: ogni fase della ricerca è stata caratterizzata da un'analisi approfondita delle specificità dei contesti istituzionali coinvolti, attraverso l'identificazione dei vincoli e delle risorse presenti negli ambienti scolastici di riferimento;
- confronto sistematico tra partecipanti: è stato mantenuto un dialogo continuo tra ricercatori e insegnanti sulla documentazione dei risultati e dei processi implementati, sia nei contesti scolastici che in quelli della formazione;
- attenzione alla ricaduta degli esiti: particolare cura è stata posta nel garantire l'effettiva ricaduta dei risultati nella realtà scolastica, tanto per l'innovazione educativa e didattica quanto per la formazione continua degli insegnanti.

In questa prospettiva, l'azione di ricerca nelle sue diverse fasi è stata condotta congiuntamente con gli insegnanti coinvolti, i quali sono stati accompagnati in un processo di riflessione sulla possibilità di utilizzo didattico della strumentazione sviluppata dal gruppo di ricerca. Questo approccio ha modellato gli studi di caso come un percorso che ha portato a un graduale processo di maturazione di competenze e di sensibilità professionali, sia individuali che di gruppo, incoraggiando l'identificazione di strategie per la soluzione di problemi emergenti sul campo e la modifica delle pratiche dove necessario.

La collaborazione inter-istituzionale che caratterizza la R-F ha permesso di superare la tradizionale separazione tra chi produce conoscenza e chi la applica, creando le condizioni per una ricerca empirica che utilizza metodologie differenziate mantenendo sempre la centralità della crescita professionale degli attori educativi coinvolti.

2.1.3 Criteri di selezione degli istituti coinvolti

Per la realizzazione dello studio di caso multiplo sono stati coinvolti cinque Istituti di Istruzione Superiore. Come menzionato nel capitolo precedente, la scelta dei casi è stata orientata dall'analisi documentale. Gli istituti sono stati selezionati attraverso un campionamento di convenienza, individuando le scuole che rispondevano, da un lato, ai criteri di pertinenza rispetto agli obiettivi della ricerca (cfr. paragrafo 1.4.2) e, dall'altro, alla necessità di garantire un accesso continuativo sul campo per lo svolgimento delle attività di Ricerca-Formazione. In funzione di queste caratteristiche, la scelta degli istituti, selezionati nelle regioni delle tre unità di ricerca (Lombardia, Emilia-Romagna, Lazio), ha privilegiato aree caratterizzate da alta dispersione scolastica, coerentemente con l'obiettivo primario del progetto e ha incluso i diversi indirizzi di studio (licei, istituti tecnici e professionali), permet-

tendo di analizzare come le specificità dei percorsi formativi influenzano la progettazione e l'implementazione dei PCTO.

Inoltre, la distribuzione del campione nelle diverse regioni ha permesso di esplorare l'efficacia dei PCTO in contesti socio-economici differenziati, consentendo di indagare come le differenze territoriali possano influenzare la qualità progettuale e la riuscita dei percorsi.

2.2 Metodologia “ecosistemica”

L'approccio metodologico adottato nello studio di caso si è fondato su una strategia di rilevazione multilivello, concepita per dare voce a tutti i protagonisti del processo educativo e per restituire una comprensione olistica delle modalità di implementazione dei PCTO. La triangolazione delle prospettive dei docenti con funzioni strategiche nei PCTO e degli studenti di istituti collocati in diverse regioni italiane, ha permesso, grazie all'uso di strumenti di rilevazione dei dati differenti, di confrontare percezioni e vissuti di chi progetta e gestisce i percorsi con quelli di chi li vive.

La raccolta dei dati è stata guidata da una logica partecipativa e ispirata al paradigma della *Student Voice* (Grion & Cook-Sather, 2013; Pastori et al., 2020), che pone al centro la voce degli studenti, riconoscendoli come stakeholder competenti nel formulare valutazioni significative sull'esperienza scolastica e nel contribuire attivamente al miglioramento delle pratiche educative.

In particolare, l'adozione dell'approccio della *Student Voice* si è rivelata particolarmente feconda per l'analisi delle esperienze di PCTO, poiché ha consentito di ridefinire la posizione degli studenti come agenti epistemici e co-costruttori di significato educativo (Cook-Sather, 2018; Fielding & Bragg, 2003). Tale prospettiva assume un rilievo specifico alla luce dell'attuale e diffusa “crisi di presenza” (De Martino, 1977) che, soprattutto nel segmento della secondaria di secondo grado, sembra attraversare

la scuola italiana (Pastori & Pagani, *submitted*) – una scuola sempre più “transitata” e sempre meno “vissuta”. In questo contesto, restituire centralità alla voce degli studenti non rappresenta soltanto un esercizio partecipativo, ma una condizione epistemologica e pedagogica essenziale per riattivare processi di senso e appartenenza.

Coerentemente con l’impostazione della *Student Voice* (Welty & Lundy, 2013), che considera l’ascolto delle opinioni degli studenti come punto di partenza per una trasformazione effettiva delle pratiche educative, il disegno di ricerca ha inteso non solo raccogliere le loro percezioni, ma anche costituire la base per l’avvio di percorsi di Ricerca-Formazione all’interno degli istituti coinvolti. In questa prospettiva, il progetto ha assunto un valore trasformativo, ponendosi come occasione di apprendimento e riflessione condivisa tra ricercatori, docenti e dirigenti scolastici. L’ascolto autentico delle voci degli studenti si è dunque configurato come motore di cambiamento, orientando il ripensamento delle esperienze di PCTO in una prospettiva di maggiore partecipazione, consapevolezza e corresponsabilità educativa. La triangolazione delle fonti e dei metodi ha rappresentato un elemento chiave della strategia di ricerca, consentendo di integrare prospettive diverse e di validare i risultati attraverso il confronto tra dati quantitativi e qualitativi. Questa scelta risponde alla necessità di cogliere la complessità multidimensionale dei PCTO, superando i limiti degli approcci mono-metodologici e garantendo una comprensione più articolata e affidabile del fenomeno studiato.

2.2.1 *Livello docenti: focus group*

Il coinvolgimento dei docenti ha rappresentato una componente fondamentale della ricerca, realizzata attraverso focus group strutturati che hanno permesso di esplorare le percezioni, le rappresentazioni e le pratiche professionali relative ai PCTO, elementi

cruciali per la progettazione dei percorsi di qualità. Questi incontri hanno coinvolto complessivamente 64 insegnanti con funzioni specifiche nei percorsi PCTO, tra cui tutor interni, referenti per l'orientamento e funzioni strumentali, garantendo una rappresentanza delle diverse figure coinvolte nella gestione dei percorsi.

I focus group con i docenti sono stati progettati per indagare le modalità di progettazione, implementazione e valutazione dei percorsi, con un'attenzione particolare alle sfide organizzative, alle strategie didattiche adottate e alle percezioni del valore orientativo degli stessi. Le discussioni hanno esplorato, inoltre, le modalità di integrazione dei PCTO nel curriculum scolastico, le relazioni con i partner esterni, le strategie di accompagnamento degli studenti e le criticità incontrate nell'implementazione delle Linee Guida ministeriali (DM 774/2019).

2.2.2 Livello studenti: approccio mixed-method

L'indagine quantitativa ha coinvolto 2.102 studenti delle classi terze, quarte e quinte dei cinque Istituti partecipanti, attraverso la somministrazione di un questionario strutturato. Il questionario comprendeva tre sezioni: una prima sezione dedicata alle variabili di background socio-anagrafico; una seconda sezione, costruita *ad hoc* per la ricerca, finalizzata alla valutazione di diversi indicatori di qualità dei PCTO; una terza sezione volta a misurare variabili psicopedagogiche quali lo sviluppo di competenze trasversali, le risorse di carriera, il benessere psicologico e le intenzioni di abbandono scolastico.

Nello specifico, la seconda sezione è stata progettata in collaborazione tra le ricercatrici del gruppo di lavoro, a seguito di un'attenta analisi della letteratura e delle Linee Guida ministeriali sui PCTO (DM 774/2019). Gli item indagano aspetti quali la coerenza dei PCTO con l'indirizzo di studi, la soddisfazione generale, l'utilità percepita dell'esperienze di PCTO ai fini del-

l'orientamento, il coinvolgimento nella progettazione, la qualità del supporto dei tutor (interni ed esterni), la chiarezza degli obiettivi e le modalità di valutazione.

La terza sezione includeva strumenti standardizzati e validati per il contesto italiano: il *Soft Skills Self-Evaluation Questionnaire* (3SQ; Lucisano & Rubat du Mérac, 2019) per la rilevazione delle competenze trasversali; il *Career Resources Questionnaire* (CRQ; Pace & Sciotto, 2023) per l'orientamento professionale; la *Feeling at School Scale* (Alivernini et al., 2020) per la valutazione del benessere; la *Scala di Soddisfazione Scolastica*, una sottodimensione della *Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale* (Zappulla et al., 2014); e la *Scala sulle intenzioni di abbandono* (Alivernini & Lucidi, 2011).

L'approccio qualitativo si è basato su 27 focus group, condotti tra aprile e giugno 2024 durante l'orario scolastico, che hanno coinvolto 297 studenti, selezionati su base volontaria. La scelta dei focus group piuttosto che interviste individuali è stata motivata dalla volontà di favorire il confronto e l'interazione, riconoscendo nel dialogo collettivo uno strumento privilegiato per la costruzione collaborativa di conoscenza.

Come stimolo iniziale sono state proposte otto carte Dixit, che grazie alla loro ambivalenza semantica e valenza proiettiva si sono rivelate efficaci per stimolare espressione libera e personale, superando potenziali barriere comunicative. Le discussioni si sono organizzate attorno a tre aree: l'esperienza vissuta con attenzione ad aspetti significativi e criticità; il ruolo nell'orientamento e nello sviluppo di competenze; idee e proposte concrete per il miglioramento.

Particolare attenzione è stata dedicata alle questioni etiche, garantendo rispetto dei diritti, autonomia decisionale e privacy degli studenti, e negoziando dinamiche di potere spesso asimmetriche tra ricercatori adulti e studenti. Tutti gli incontri sono stati audio-registrati e trascritti integralmente. L'analisi dei dati qualitativi è stata condotta attraverso analisi tematica riflessiva con logica bot-

tom-up, sviluppando codici e temi direttamente dai dati per garantire massima aderenza alle prospettive degli studenti ed evitare sovrapposizioni di framework interpretativi esterni.

2.3 Profili degli istituti

Di seguito vengono descritti nel dettaglio i 5 istituti coinvolti nella ricerca, che saranno identificati attraverso codici anonimi (es. “ISIS-Lombardia-1”, “ISIS-Lazio-2”) per garantire la riservatezza dei dati e la protezione della privacy, in conformità con le normative vigenti.

2.3.1 *Gli istituti lombardi*

L’ISIS-Lombardia-1 rappresenta un caso di crescita significativa nel territorio bergamasco, passando da 578 studenti nel 2000 a 1.581 nel 2024. Questa espansione riflette la capacità dell’istituto di rispondere alle esigenze formative di un’area a forte vocazione economica. L’offerta formativa spazia dagli indirizzi tecnico-economici (Amministrazione Finanza e Marketing, Relazioni Internazionali, Sistemi Informativi Aziendali) ai percorsi liceali (Scienze Umane ed Economico Sociale), includendo percorsi quadriennali sperimentali. Con 145 docenti di cui il 72% di ruolo, l’istituto garantisce continuità didattica. La partecipazione alla Rete ITFM facilita la collaborazione con il sistema delle imprese, mentre l’apertura internazionale si manifesta attraverso programmi Erasmus+ e stage linguistici. L’essere Test Center ICDL accreditato testimonia l’investimento nella dimensione digitale.

I PCTO si articolano in una progressione triennale differenziata per indirizzo. Per il tecnico-economico: Imprese Formative Simulate per le terze, stage presso aziende e studi di consulenza per le quarte, project work specialistici per le quinte. I percorsi

liceali si orientano verso esperienze che valorizzano competenze umanistiche e sociali: progetti con enti culturali, attività di volontariato, stage orientativi universitari. Il sistema di certificazione delle competenze, articolato per ogni anno, crea un ponte tra scuola e mondo del lavoro.

L'ISIS-Lombardia-2 si è trasformato nel tempo in politecnico tecnologico-industriale riflettendo i cambiamenti del tessuto produttivo varesino. Con 1.421 studenti in 70 classi (media 20 alunni), mantiene dimensioni che favoriscono un approccio personalizzato. L'offerta formativa spazia da chimica e biotecnologie a informatica, meccanica, elettronica e costruzioni. La dotazione di laboratori specializzati per ogni indirizzo costituisce il fulcro di una pedagogia del "saper fare". La collocazione nel distretto industriale dell'Alto Milanese facilita il dialogo con il tessuto produttivo locale, con collaborazioni che spaziano dalla chimica fine alle biotecnologie ambientali, dall'automazione industriale alle tecnologie dell'informazione.

I PCTO integrano fortemente formazione teorica e applicazione pratica, valorizzando l'infrastruttura laboratoriale e le relazioni consolidate con aziende del territorio che coprono settori tradizionali e innovativi.

2.3.2 *L'istituto emiliano*

L'IIS-Emilia-Romagna si articola su tre comuni dell'area bolognese con 1.786 studenti distribuiti su cinque scuole. La prima sede ospita 805 studenti tra Liceo Scientifico (471), Liceo Scienze Umane (196) e Istituto Tecnico Tecnologico (138). La seconda conta 597 studenti tra Istituto Tecnico Economico (95), Professionale Servizi Commerciali (241) e Professionale Industria e Artigianato (261). La terza ha 284 studenti divisi tra Liceo Scientifico Scienze Applicate (116) e Professionale Servizi Commerciali (168).

Questa articolazione territoriale riflette una strategia educativa che radica l'offerta formativa nelle specificità dei contesti locali. La missione si definisce attraverso tre parole chiave: Inclusione, Sostenibilità e Internazionalizzazione, traducendosi nella promozione di cittadinanza attiva e cultura scientifica in un ambiente accogliente e stimolante.

Il modello organizzativo per i PCTO prevede una struttura gerarchica con un docente nominato come Responsabile di Istituto e responsabilità specifiche per indirizzo e sede, permettendo di adattare i percorsi alle specificità formative mantenendo visione d'insieme. La collaborazione con Università di Bologna e CNR per l'orientamento scientifico testimonia l'attenzione alla continuità post-diploma, mentre i rapporti con associazioni nei settori meccanica, elettronica e automazione garantiscono aggiornamento rispetto alle evoluzioni tecnologiche. La partecipazione a reti nazionali e partenariati Erasmus+ con sette paesi europei amplia l'orizzonte formativo.

I PCTO si configurano come metodologia condivisa tra scuola e territorio per formare persone capaci di affrontare consapevolmente le responsabilità della vita adulta. Si articolano attraverso nove tipologie di attività: moduli preparatori (formazione sicurezza e competenze base), visite aziendali, stage orientativi e formativi anche all'estero, project work su commesse reali, conferenze linguistiche, attività trasversali dai Consigli di Classe. Per i Licei (200 ore nel triennio) i PCTO perseguono finalità orientativa, culturale e pre-professionale, privilegiando integrazione con università ed enti culturali. Tecnici e Professionali (fino a 400 ore) sviluppano percorsi maggiormente orientati all'immersione produttiva: Simulimpresa per le terze, stage presso aziende e studi, project work specialistici. Il sistema di valutazione utilizza rubriche che traducono competenze in gradi di padronanza misurabili, attribuendo peso paritario tra "saperi detti" e "saperi agiti" acquisiti attraverso compiti di realtà.

2.3.3 *Gli istituti laziali*

L'IIS-Lazio-1 conta 812 studenti su 43 classi (media 18 alunni). Nato nel 2000/2001 dall'aggregazione di indirizzi tecnico-professionali già presenti nel territorio, riflette la vocazione produttiva dell'area del frusinate: polo chimico-farmaceutico a nord, mecatronica a sud, distretto della carta (secondo a livello nazionale per produzione). La particolare ricchezza in biodiversità e le caratteristiche geografiche spiegano la vocazione agricola che trova corrispondenza nell'indirizzo Agraria, Agroalimentare e Agroindustria. Gli indirizzi attivi (Informatica e telecomunicazioni, Manutenzione e assistenza tecnica, Chimica materiali e biotecnologie, Sistemi informativi aziendali, Agraria) sono in perfetta coerenza con le peculiarità territoriali, permettendo "alleanze formative" con mondo del lavoro, professioni e ricerca.

Una caratteristica distintiva dell'utenza è che molti studenti provengono da famiglie che gestiscono attività imprenditoriali a conduzione familiare in grado di garantire occupazione post-diploma quasi immediata. Questa peculiarità crea un contesto dove l'alternanza assume spesso forma di apprendistato naturale all'interno delle realtà familiari.

I PCTO si caratterizzano per forte connotazione territoriale che valorizza specificità produttive locali. L'indirizzo Informatica si orienta verso aziende del settore tecnologico e servizi informatici. Manutenzione e assistenza tecnica trova applicazione nella mecatronica meridionale. Chimica, materiali e biotecnologie collabora con il polo chimico-farmaceutico settentrionale, permettendo confronto con processi ad alta tecnologia e standard internazionali. Sistemi informativi aziendali risponde alle esigenze di digitalizzazione delle imprese territoriali, spesso a conduzione familiare. Agraria valorizza la vocazione agricola sviluppando percorsi che integrano tradizione e innovazione nel settore primario, sfruttando la ricchezza in biodiversità come laboratorio naturale.

La caratteristica distintiva risiede nella frequente coincidenza

tra percorsi formativi e prospettive occupazionali immediate, derivante dal fatto che molti studenti provengono da famiglie imprenditoriali. Questo crea un modello di alternanza che assume forma di apprendistato naturale, garantendo transizione fluida dalla scuola al mondo del lavoro. Il sistema di valutazione tiene conto di questa specificità, valorizzando competenze tecniche specifiche e trasversali legate alla gestione d'impresa e all'innovazione nei processi produttivi tradizionali, mirando a formare non solo tecnici specializzati ma anche futuri imprenditori capaci di innovare e sviluppare il tessuto produttivo locale.

L'IIS-Lazio-2 nasce nell'anno scolastico 2014/2015 dall'aggregazione di due realtà formative storiche del territorio romano: un ITIS e un ITC. Questa fusione ha creato un polo educativo con 1.142 studenti distribuiti su 56 classi in due sedi distinte. Una delle sedi ospita 830 studenti su 41 classi (media 20,24 alunni) dedicati prevalentemente agli indirizzi tecnici, mentre la seconda sede accoglie 312 studenti su 15 classi (media 20,8 alunni) dove ha trovato collocazione il Liceo Scientifico delle Scienze Applicate. Entrambe le sedi beneficiano di buoni collegamenti con metropolitana e autobus, con servizio di trasporto attivo per studenti disabili.

L'istituto si colloca in un contesto territoriale peculiare poiché serve un'ampia area periferica. Questi quartieri, storicamente caratterizzati da tessuto abitativo popolare e progressiva espansione urbanistica, attraversano da anni processi di trasformazione che hanno modificato il profilo socio-economico dell'utenza. L'istituto rappresenta per questi territori un punto di riferimento formativo consolidato, funzionando come centro di attrazione sociale oltre che educativo. Il costante aumento delle iscrizioni registrato negli ultimi anni ha richiesto una riorganizzazione degli spazi: la necessità di rispondere alla crescente domanda di laboratori ha portato al trasferimento del Liceo scientifico nella sede in cui la dotazione di aule e spazi laboratoriali permette una didattica più aderente alle esigenze dell'indirizzo.

Il territorio circostante presenta una pluralità di attività produttive: punti di interesse artistico-culturale offre opportunità nell'ambito turistico-alberghiero, particolarmente rilevanti per l'indirizzo Turismo; attività commerciali di piccole e medie dimensioni; attività produttive di tipo artigianale e industriale, nonché realtà della grande distribuzione; uffici e sezioni amministrative di aziende nel settore delle telecomunicazioni; strutture alberghiere ad alta ricezione turistica che ospitano meeting e convention. Questa articolazione territoriale crea un tessuto produttivo diversificato ma frammentato, che richiede all'istituto strategie di partnership più articolate rispetto ai distretti produttivi compatti.

L'offerta formativa riflette la doppia anima dell'istituto, ereditata dalle due scuole originarie. Il Liceo Scientifico delle Scienze Applicate costituisce l'evoluzione della tradizione liceale con forte impronta laboratoriale, preparando a percorsi universitari scientifici attraverso un approccio che integra teoria e sperimentazione. Il settore Tecnico Economico articola quattro percorsi: Amministrazione Finanza e Marketing forma figure capaci di operare nella gestione aziendale; Relazioni Internazionali prepara profili orientati ai mercati esteri e alla comunicazione multilingue; Sistemi Informativi Aziendali sviluppa competenze nell'intersezione tra economia e informatica gestionale; Turismo risponde alla vocazione turistica della capitale formando operatori del settore, valorizzando la prossimità con il patrimonio culturale e le strutture ricettive del territorio. Il settore Tecnico Tecnologico mantiene viva l'eredità dell'ITIS attraverso due indirizzi: Elettronica ed Elettrotecnica forma tecnici per progettazione e manutenzione di sistemi elettrici ed elettronici; Informatica e Telecomunicazioni sviluppa competenze in programmazione, reti e sistemi informatici, trovando riscontro nelle aziende tecnologiche presenti nella zona. La presenza di corsi di secondo livello serali in entrambe le sedi estende l'offerta formativa a un'utenza adulta, permettendo il conseguimento del diploma anche a chi lavora.

I PCTO si articolano secondo le Linee Guida ministeriali adattandosi alle specificità dei diversi indirizzi formativi e valorizzando le opportunità offerte dal contesto territoriale. La frammentazione del tessuto produttivo locale e la varietà dell'offerta formativa richiedono un coordinamento affidato a una Funzione Strumentale dedicata all'interno dello staff del Dirigente, modello che privilegia l'integrazione delle attività di alternanza nella governance generale dell'istituto. L'investimento massiccio sulla dimensione tecnologica – implementazione della fibra ottica, progetti PON per reti LAN/WLAN, laboratori digitali in continuo aggiornamento, diffusione di Monitor Touch, accreditamento come Test Center ICDL – costituisce la strategia principale per garantire sostenibilità ai percorsi formativi, creando un'infrastruttura digitale che sostiene sia la didattica ordinaria sia i percorsi di alternanza.

2.4 Risultati per livello di analisi

2.4.1 *Prospettiva istituzionale: governance e strategie*

L'analisi dei 177 PTOF (cfr Cap. 1) restituisce una fotografia del sistema nazionale che fa da sfondo agli approfondimenti condotti nei cinque istituti degli studi di caso. A livello macro, la governance dei PCTO assume forme variegata senza un modello prevalente: metà degli istituti nomina un referente unico, un quinto istituisce una commissione, mentre il restante 29% lascia indefinita la struttura di coordinamento. Le figure di tutoraggio compaiono frequentemente – tutor interno nel 70,6%, esterno nel 62,1% – ma la loro presenza formale contrasta con la vaghezza delle funzioni: mansionari specifici risultano accessibili solo in 5 casi su 177. I documenti nominano ruoli cruciali senza esplicitare competenze richieste, modalità di supporto o percorsi formativi. Le reti territoriali appaiono diffuse sulla carta – enti e aziende nel

76,3%, università nel 31,1% – ma i criteri di selezione dei partner restano impliciti. Solo il 63,8% menziona le convenzioni obbligatorie, appena il 14,7% il documento di valutazione dei rischi. Due dati fotografano i limiti strutturali: solo il 23,2% dei PTOF esplicita collegamenti tra PCTO e discipline curriculari, appena il 22,0% offre possibilità di scelta agli studenti. Sul versante valutativo, l'83,1% ne parla ma con strumenti concreti scarsi: osservazione strutturata 17,5%, diario di bordo 9,0%, questionari di autovalutazione 11,3%. Prevalgono logiche sommative mentre quella in itinere compare solo nell'11,9% dei casi.

Calati in questo quadro frammentato, anche le analisi dei PTOF dei cinque istituti coinvolti nella ricerca mostrano come scelte organizzative diverse producano configurazioni operative differenti.

L'ISIS-Lombardia-1 bilancia la figura del referente con la partecipazione alla Rete ITFM, creando un sistema che connette coordinamento interno e confronto inter-istituzionale. L'IIS-Emilia-Romagna ha sviluppato una struttura gerarchica articolata con responsabili per indirizzo e sede per gestire tre sedi territorialmente distribuite. L'ISIS-Lombardia-2 integra coordinamento organizzativo e dotazione laboratoriale, facendo della struttura fisica un elemento di governance. L'IIS-Lazio-2 affida il coordinamento dei PCTO a una Funzione Strumentale dedicata all'interno dello staff del Dirigente, modello che privilegia l'integrazione delle attività di alternanza nella governance generale dell'istituto piuttosto che in una struttura autonoma. Queste soluzioni rispondono alla stessa esigenza – coordinare i PCTO garantendo qualità – attraverso investimenti su dimensioni differenti: relazioni inter-istituzionali, articolazione territoriale, infrastrutture, integrazione nello staff dirigenziale.

Le strategie di radicamento territoriale riflettono sia opportunità contestuali sia scelte su dove concentrare risorse limitate. L'IIS-Lazio-1 beneficia della prossimità ai distretti produttivi locali – polo chimico-farmaceutico, meccatronica, carta – facili-

tando partnership stabili che però possono limitare la varietà vincolandola alle specializzazioni territoriali. Gli ISIS lombardi operano attraverso reti formali: consorzi scuole-imprese il primo, legami storici con famiglie imprenditoriali il secondo. L'IIS-Emilia-Romagna articola reti differenziate per indirizzo, dall'Università di Bologna per i licei alle associazioni imprenditoriali per i tecnici, strategia che amplifica opportunità ma richiede capacità gestionale sofisticata. L'IIS-Lazio-2 opera in un contesto territoriale peculiare: un'ampia area periferica romana in costante trasformazione dove convivono attività commerciali, artigianali, industriali e di servizi. La vicinanza con la Città del Vaticano offre opportunità specifiche per l'indirizzo Turismo, mentre la presenza di aziende di telecomunicazioni, grande distribuzione e strutture alberghiere crea un tessuto produttivo diversificato ma frammentato, che richiede strategie di partnership più articolate rispetto ai distretti produttivi compatti del frusinate.

Sul piano dell'integrazione curricolare e della personalizzazione, i cinque istituti non sfuggono alle criticità nazionali. L'ISIS-Lombardia-1 esplicita una progressione triennale che struttura temporalmente i percorsi ma lascia implicito il collegamento disciplinare. L'IIS-Emilia-Romagna dichiara nove tipologie di attività diverse ma non chiarisce come vengano gestiti operativamente percorsi multipli contemporanei. Anche negli istituti con documentazione più articolata, la personalizzazione rimane dichiarazione che si scontra con vincoli organizzativi concreti.

Sul versante della sostenibilità, l'ISIS-Lombardia-1 investe nella digitalizzazione dei processi accreditandosi come Test Center ICDL, l'ISIS-Lombardia-2 punta sull'infrastruttura laboratoriale come patrimonio stabile, gli istituti laziali valorizzano strategie convergenti ma con sfumature diverse: l'IIS-Lazio-1 si affida alla stabilità delle relazioni territoriali per ridurre costi di transazione, mentre l'IIS-Lazio-2 privilegia massicci investimenti tecnologici – implementazione fibra ottica, progetti PON per reti LAN/WLAN, laboratori digitali in continuo aggiornamento, dif-

fusione di Monitor Touch, accreditamento come Test Center ICDL – creando un’infrastruttura digitale che sostiene sia la didattica ordinaria sia i percorsi di alternanza. Queste scelte riflettono la consapevolezza che la sostenibilità richiede investimenti specifici – tecnologici, infrastrutturali, relazionali – che creino condizioni strutturali favorevoli.

Il quadro nazionale disegna un sistema ancora distante dagli standard qualitativi previsti: governance frammentata, ruoli affidati senza preparazione esplicita, integrazione curricolare debole, personalizzazione marginale, valutazione generica. I cinque istituti mostrano livelli diversi di maturità organizzativa ma anche loro presentano fragilità documentali analoghe, con PTOF che dichiarano intenti generici senza tradurli in dispositivi operativi concreti. La documentazione istituzionale restituisce solo la dimensione formale. Per comprendere se queste differenze si traducano in esperienze vissute distintamente diverse occorre dare voce a docenti e studenti.

2.4.2 Prospettiva studenti: vissuti e competenze percepite

Il profilo degli studenti partecipanti

L’indagine quantitativa ha coinvolto complessivamente 2.102 studenti delle classi terze (28,1%), quarte (35,1%) e quinte (36,8%) attraverso la somministrazione di un questionario strutturato.

Il campione (N = 2.102) è composto da 1.327 maschi (63,2%) e 773 femmine (36,8%) (Fig. 10), con un’età media di circa 17 anni. Il 58,5% frequenta un Istituto tecnico, il 32,7% un Liceo e l’8,8% un Istituto professionale (Fig. 11).

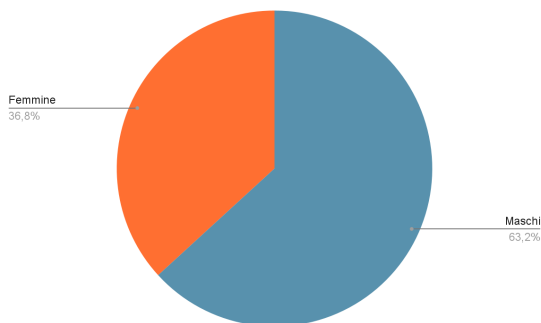


Fig. 10: Genere rispondenti

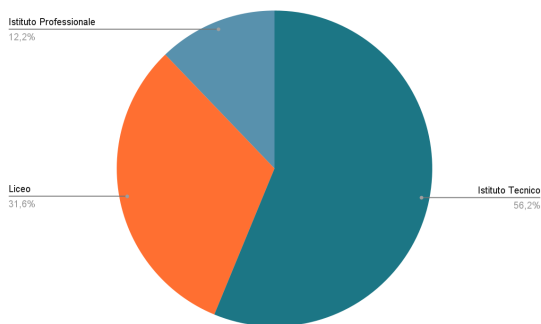


Fig. 11: Tipologia istituto frequentato

Considerando congiuntamente il luogo di nascita degli studenti e dei loro genitori, emerge che l'83,5% del campione è costituito da studenti italiani senza background migratorio. Gli studenti con background migratorio di seconda generazione – nati in Italia da genitori entrambi nati all'estero – rappresentano il 10,8% del campione, mentre gli studenti di prima generazione – nati all'estero con entrambi i genitori nati all'estero – ne costituiscono il 5,7%.

Se si guarda al profilo educativo complessivo delle famiglie, nella maggior parte dei casi (73,4%) nessuno dei due genitori ha

raggiunto un titolo universitario. Circa un quinto degli studenti (18,1%) ha almeno un genitore laureato, mentre sono ancora relativamente poche le famiglie in cui entrambi i genitori hanno un titolo di laurea o superiore (8,5%).

Lo status socio-economico percepito dagli studenti, misurato su una scala da 1 (basso) a 10 (alto), si concentra prevalentemente nelle fasce medio-alte. Oltre la metà del campione si colloca ai livelli 6 e 7 (rispettivamente 21,2% e 31,6%), con una media che si attesta attorno al 6,5. Solo il 10% degli studenti si percepisce nei gradini più bassi (1-4), mentre le posizioni più elevate (9-10) raccolgono appena il 5,1% del campione, suggerendo una limitata presenza di studenti provenienti da contesti familiari ad alto status socio-economico.

Dei 2.102 studenti coinvolti, il 94,8% (N = 1.992) ha dichiarato di aver già svolto almeno un'esperienza di PCTO. La restante parte, al momento della somministrazione del questionario, ha dichiarato di non aver ancora avviato le ore di PCTO previste nel proprio curriculum scolastico.

Le analisi successive relative agli indicatori di qualità dei PCTO e alle variabili psico-pedagogiche si riferiscono quindi al sottocampione degli studenti che hanno partecipato almeno ad un PCTO (N = 1.992). Di questi, il 53,4% ha realizzato percorsi sia interni che esterni alla scuola, il 22,8% ha svolto esperienze esclusivamente in contesti esterni (come aziende, enti o organizzazioni del territorio), mentre il 23,7% ha partecipato unicamente a percorsi interni all'istituto scolastico.

La qualità percepita dei PCTO

Gli indicatori di qualità dei PCTO, costruiti dal gruppo di ricerca a partire dalle indicazioni riportate nelle Linee Guida ministeriali (DM n. 774/2019), sono stati sviluppati intorno a sei dimensioni chiave, per un totale di sedici indicatori valutati su una scala di risposta Likert a cinque passi (da 1 = "per niente" a 5 = "del tutto"). Le sei dimensioni hanno riguardato: la coerenza

tra PCTO e percorso di studi, il coinvolgimento attivo degli studenti nella progettazione, la soddisfazione complessiva per l'esperienza, la qualità del supporto ricevuto dai tutor (docente interno e tutor esterno) e l'utilità orientativa dei percorsi.

I risultati indicano che la qualità percepita dei PCTO da parte degli studenti si mantiene su livelli intermedi: come mostrato nella tabella 8 i punteggi si attestano tutti attorno al valore centrale della scala (3 su 5).

Dimensione	Indicatore	Media	DS
Coerenza <i>Media= 3,16</i> <i>DS=0,95</i>	Coerenza con indirizzo di studi	3,29	1,08
	Coerenza attività con materie di studio	3,03	0,96
Coinvolgimento <i>Media=2,74</i> <i>DS=0,93</i>	Coinvolgimento nella progettazione del PCTO	3,05	0,91
	Comunicazione chiara degli obiettivi	2,84	0,92
Soddisfazione <i>Media=2,97</i> <i>DS=0,86</i>	Soddisfazione delle aspettative iniziali	2,98	0,96
	Soddisfazione generale esperienza PCTO	2,96	0,91
Qualità percepita tutor esterno <i>Media=3,18</i> <i>DS=0,84</i>	Supporto percepito dal tutor esterno	3,21	0,91
	Qualità relazione tutor esterno	3,17	0,92
	Utilità percepita tutor esterno	3,15	0,99
Qualità percepita tutor interno <i>Media= 2,94</i> <i>DS=0,75</i>	Supporto percepito dal tutor interno	2,84	0,95
	Qualità relazione tutor interno	2,85	0,94
	Utilità percepita tutor interno	2,76	0,97
Utilità orientativa <i>Media=2,82</i> <i>DS=0,85</i>	Nuovi interessi maturati grazie all'esperienza PCTO	2,66	1,02
	Utilità per orientamento di carriera	2,81	1,07 6

Tab. 8: Indicatori di qualità dei PCTO - Media e Deviazione Standard

Le dimensioni meglio valutate sono la qualità percepita del tutor esterno ($M = 3,18$) e la coerenza tra PCTO e percorso formativo ($M = 3,16$). Per quanto riguarda la coerenza, l'allineamento con l'indirizzo di studi ottiene valutazioni più elevate ($M = 3,29$) rispetto a quello con le materie di studio ($M = 3,03$), suggerendo come l'integrazione curricolare rappresenti ancora una sfida per la progettazione dei percorsi. Quest'ultimo indicatore presenta anche la maggiore variabilità tra gli studenti ($DS = 1,08$), riflettendo probabilmente esperienze molto diverse a seconda dei contesti.

Anche la soddisfazione complessiva si colloca su livelli discreti ($M = 2,97$), con valutazioni sostanzialmente omogenee per le aspettative iniziali ($M = 2,98$) e per l'esperienza generale ($M = 2,96$).

L'indicatore relativo al tutor interno ottiene valutazioni leggermente inferiori rispetto a quello relativo al tutor esterno ($M = 2,94$ vs $M = 3,18$). Nello specifico, per il supporto percepito e la qualità della relazione, il tutor esterno viene valutato positivamente (rispettivamente $M = 3,21$ e $M = 3,17$), mentre la sua utilità per l'orientamento risulta più contenuta ($M = 3,15$). Il tutor interno presenta invece valutazioni più uniformi sui tre aspetti, tutte attorno a 2,8 (Tab. 8).

Le criticità più marcate riguardano due dimensioni. Il coinvolgimento attivo degli studenti nella progettazione dei PCTO ottiene la valutazione più bassa ($M = 2,74$). Se il coinvolgimento nelle scelte progettuali raggiunge livelli accettabili ($M = 3,05$), risulta particolarmente critica la comunicazione degli obiettivi di apprendimento ($M = 2,84$), percepita dagli studenti come spesso poco chiara. L'altra criticità riguarda l'utilità orientativa complessiva dei percorsi ($M = 2,82$). Gli studenti faticano a riconoscere nei PCTO sia un aiuto concreto per le scelte di carriera ($M = 2,81$) sia, soprattutto, uno stimolo per maturare nuovi interessi ($M = 2,66$, il punteggio più basso tra gli indicatori). Considerando che l'orientamento rappresenta una delle finalità dichiarate

primarie dei PCTO, questo dato evidenzia un gap rilevante tra obiettivi normativi ed esperienze effettivamente vissute.

Nel complesso, questi risultati suggeriscono che i PCTO mantengono una discreta aderenza formale agli obiettivi formativi previsti, ma presentano difficoltà rilevanti proprio negli aspetti che dovrebbero caratterizzarli maggiormente: il coinvolgimento attivo degli studenti nella progettazione e la loro funzione orientativa per il singolo.

Differenze di genere, contesto scolastico e modalità organizzative nella percezione della qualità

L'analisi per genere evidenzia come ragazzi e ragazze vivano diversamente l'esperienza dei PCTO, pur partecipando agli stessi percorsi. Gli studenti maschi esprimono valutazioni più positive su due aspetti specifici: riconoscono maggiore utilità orientativa ($M = 2,84$ contro $2,55$ delle ragazze, $t(1987) = 6,72$, $p < .001$) e dichiarano maggiore soddisfazione complessiva ($M = 3,02$ contro $2,88$, $t(1988) = 3,57$, $p < .001$). Le altre dimensioni – coerenza curriculare, coinvolgimento progettuale e qualità del tutoraggio – non mostrano differenze significative tra i generi.

Dimensione	Maschi M(DS)	Femmine M(DS)	t	p
Utilità orientativa	2,84 (0,90)	2,55 (0,95)	6,72	<.001
Soddisfazione	3,02 (0,85)	2,88 (0,88)	3,57	<.001
Coerenza	3,17 (0,95)	3,13 (0,87)	1,00	.316
Coinvolgimento	2,93 (0,75)	2,96 (0,76)	-0,69	.493
Tutor esterno	3,19 (0,84)	3,15 (0,85)	0,88	.378
Tutor interno	2,80 (0,84)	2,84 (0,86)	-1,05	.296

Tab. 9: Differenze di genere nelle dimensioni di qualità dei PCTO

Il dato solleva interrogativi sulla diversa elaborazione dell'esperienza formativa: le studentesse si mostrano più critiche rispetto al valore orientativo, che rappresenta uno degli obiettivi primari dei PCTO. Non è chiaro se questa maggiore insoddisfazione derivi da aspettative iniziali più elevate rispetto all'utilità orientativa dell'esperienza, da una collocazione in contesti lavorativi meno qualificanti o stimolanti rispetto a quelli sperimentati dai coetanei maschi, oppure da altri fattori. Si tratta di una questione che meriterebbe un approfondimento specifico.

Per capire se la percezione della qualità dei PCTO cambia a seconda dell'indirizzo di studio, sono state confrontate le percezioni degli studenti del liceo (N= 642), dell'istituto tecnico (N = 1.109) e dell'istituto professionale (N = 241), attraverso analisi della varianza.

I risultati mostrano che emergono differenze su cinque delle sei dimensioni: gli studenti del professionale valutano i PCTO statisticamente meglio degli studenti del tecnico, che a loro volta li valutano statisticamente meglio degli studenti del liceo (Tab. 10).

Dimensione	Liceo M(DS)	Tecnico M(DS)	Professionale M(DS)	F	<i>p</i>
Utilità orientativa	2,36 (0,94)	2,87 (0,88)	3,10 (0,84)	88,31	<.001
Coerenza	2,91 (0,96)	3,23 (0,93)	3,49 (0,85)	41,09	<.001
Soddisfazione	2,75 (0,94)	3,04 (0,82)	3,26 (0,73)	39,22	<.001
Coinvolgimento	2,84 (0,81)	2,94 (0,73)	3,21 (0,66)	21,30	<.001
Tutor esterno	3,06 (0,86)	3,18 (0,84)	3,39 (0,78)	10,16	<.001
Tutor interno	2,81 (0,89)	2,80 (0,84)	2,90 (0,81)	1,44	.238

N Liceo = 642; N Tecnico = 1.109; N Professionale = 241.

I test post-hoc confermano differenze statisticamente significative tra tutti i gruppi per le prime cinque dimensioni.

Tab. 10: Medie delle dimensioni di qualità PCTO per tipo di scuola

La forbice più ampia riguarda l'utilità orientativa. Gli studenti dei professionali la valutano 3,10 su 5, quelli dei tecnici 2,87, i liceali appena 2,36. Quasi un punto di scarto che si ripete, con intensità minore ma direzione coerente, per la soddisfazione (3,26 vs 3,04 vs 2,75) e la coerenza con il curriculum (3,49 vs 3,23 vs 2,91). Anche il coinvolgimento progettuale segue lo stesso pattern, con i professionali che si sentono più partecipi (3,21) rispetto a tecnici (2,94) e liceali (2,84). L'unica eccezione riguarda il tutoraggio scolastico interno, valutato mediocrementemente (circa 2,80) in tutti e tre gli indirizzi senza differenze significative. Questo elemento trasversale di criticità suggerisce una difficoltà sistemica delle scuole nel gestire il proprio ruolo di accompagnamento, indipendentemente dall'indirizzo. L'interpretazione di questi dati appare lineare: i PCTO rappresentano una pratica consolidata, ancora fortemente legata all'idea di alternanza scuola-lavoro che ha caratterizzato in modo prevalente gli istituti professionali, storicamente più orientati al mondo del lavoro. Al contrario, i licei – storicamente proiettati verso l'università – faticano a dare senso a esperienze lavorative che possono apparire disconnesse dal percorso di studi. I tecnici, come spesso accade, si collocano in posizione intermedia, con un'identità formativa che oscilla tra preparazione professionale e prosecuzione degli studi.

A fare la differenza è anche il contesto in cui il PCTO viene svolto. Chi ha vissuto esperienze esclusivamente in contesti esterni alla scuola riporta valutazioni nettamente superiori rispetto a chi ha alternato la propria esperienza tra contesto scolastico e contesto esterno, soprattutto rispetto a chi è rimasto dentro le mura scolastiche (ad esempio, gli studenti che, fino al momento della compilazione del questionario, hanno svolto le loro ore di PCTO nei laboratori della scuola) (Tab. 11).

Dimensione	Solo interno M(DS)	Solo esterno M(DS)	Entrambi M(DS)	F	<i>p</i>
Utilità orientativa	2,42 (0,95)	3,09 (0,87)	2,72 (0,90)	65,21	<.001
Soddisfazione	2,62 (0,85)	3,25 (0,88)	3,01 (0,81)	66,91	<.001
Coerenza	3,00 (0,94)	3,52 (0,97)	3,07 (0,91)	46,23	<.001
Coinvolgimento	2,82 (0,77)	2,99 (0,77)	2,97 (0,73)	7,69	<.001
Tutor esterno*	-	3,29 (0,90)	3,13 (0,81)	6,63	.001
Tutor interno	2,77 (0,87)	2,64 (0,90)	2,92 (0,81)	18,37	<.001

N solo interno = 473; N solo esterno = 455; N entrambi = 1.064.

I test post-hoc mostrano differenze statisticamente significative tra tutti i gruppi per utilità orientativa e soddisfazione.

* Il dato relativo al tutor esterno si riferisce solo a chi ha svolto i PCTO esterni o entrambi

Tab. 11: Medie delle dimensioni di qualità PCTO per modalità di svolgimento

In particolare, emerge una marcata differenza per quanto riguarda l'utilità orientativa percepita, con i PCTO svolti in contesti esterni che mostrano una maggiore utilità rispetto ai percorsi realizzati in modalità mista o esclusivamente all'interno della scuola. La stessa tendenza si osserva per la soddisfazione complessiva e per la coerenza percepita. Evidentemente l'immersione in contesti lavorativi reali conferisce all'esperienza una concretezza e un'autenticità che le proposte intere alla scuola non riescono a replicare.

Un dato apparentemente controintuitivo riguarda il tutor interno, valutato meglio nei percorsi misti (2,92) che in quelli esclusivamente esterni (2,64). Probabilmente quando gli studenti si muovono tra scuola e azienda, il docente-tutor interno assume un ruolo di raccordo e mediazione che viene maggiormente apprezzato.

Infine, essere in classe terza, quarta o quinta fa poca differenza nella percezione dei PCTO (Tab. 12). L'unica dimensione che varia è la coerenza curricolare: gli studenti di terza la percepiscono meno (3,04) rispetto ai colleghi di quarta (3,23) e quinta (3,18). Probabilmente all'inizio del triennio è più difficile cogliere i collegamenti tra esperienza lavorativa e programma di studi, mentre con il procedere del percorso le connessioni diventano più evidenti.

Dimensione	Terzo M(DS)	Quarto M(DS)	Quinto M(DS)	F	<i>p</i>
Coerenza	3,04 (0,95)	3,23 (0,95)	3,18 (0,94)	6,07	.002
Utilità orientativa	2,75 (0,94)	2,77 (0,93)	2,69 (0,93)	1,72	.180
Soddisfazione	2,98 (0,82)	2,98 (0,87)	2,96 (0,89)	0,19	.826
Coinvolgimento	2,93 (0,77)	2,98 (0,73)	2,91 (0,75)	1,64	.195
Tutor esterno	3,14 (0,82)	3,23 (0,81)	3,16 (0,88)	1,63	.196
Tutor interno	2,80 (0,86)	2,86 (0,82)	2,79 (0,87)	1,24	.290

N terzo = 546; N quarto = 692; N quinto = 753-754. Solo la coerenza mostra differenze statisticamente significative ($p < .05$).

Tab. 12: Medie delle dimensioni di qualità PCTO per anno di corso

In generale, questi risultati suggeriscono che, per migliorare la qualità percepita dei PCTO, è importante promuovere esperienze autentiche in contesti esterni e progettare i percorsi in coerenza con la specificità degli indirizzi di studio, evitando di limitarli a esperienze esclusivamente interne ai laboratori scolastici. Tali aspetti, legati alla progettazione e all'organizzazione, rappresentano fattori sui quali docenti e scuole possono intervenire, attraverso una progettazione mirata e attenta alle differenze.

Correlazioni tra le dimensioni di qualità dei PCTO

Le analisi di correlazione tra le dimensioni di qualità dei PCTO mostrano che tutti gli aspetti considerati risultano tra loro significativamente associati, delineando una struttura complessiva coerente. (Tab. 13). In modo particolare, la soddisfazione generale per il PCTO è fortemente correlata sia con l'utilità orientativa ($r = .66$) sia con la qualità del tutoraggio esterno ($r = .62$), suggerendo che gli studenti costruiscono il proprio giudizio sull'esperienza PCTO attraverso una valutazione olistica che integra molteplici aspetti. Un altro elemento particolarmente rilevante riguarda la relazione tra coerenza curriculare e valore orientativo ($r = .57$): quando i percorsi si allineano con il curriculum scolastico, gli studenti ne riconoscono più facilmente il potenziale per le scelte future. Il coinvolgimento nella progettazione, pur correlando moderatamente con tutte le dimensioni, mostra l'associazione più forte proprio con la soddisfazione generale per il PCTO ($r = .59$), confermando quanto la partecipazione attiva degli studenti nella pianificazione del proprio percorso sia importante per la riuscita dell'esperienza. Infine, emerge una bassa correlazione ($r = .34$) tra la percezione dell'utilità del tutor interno e quello esterno. Nel dettaglio, il tutor esterno incide maggiormente sull'orientamento ($r = .45$ vs $r = .29$ per l'interno), mentre quello interno mantiene correlazioni più uniformi ma generalmente più deboli con tutte le dimensioni, suggerendo che le due figure operano in modo sostanzialmente indipendente. e rispondono a bisogni formativi distinti degli studenti.

Dimensione	1	2	3	4	5	6
1. Coerenza	-	-	-	-	-	-
2. Utilità orientativa	.57**	-	-	-	-	-
3. Soddisfazione	.53**	.66**	-	-	-	-
4. Coinvolgimento	.41**	.44**	.59**	-	-	-
5. Tutor esterno	.36**	.45**	.62**	.46**	-	-
6. Tutor interno	.26**	.29**	.40**	.48**	.34**	-

** $p < .01$.

Tab. 13: Correlazioni tra dimensioni PCTO

Le relazioni tra qualità dei PCTO e *outcome* più ampi mostrano associazioni statisticamente significative ma di intensità modesta. La soddisfazione scolastica complessiva presenta le correlazioni più consistenti, oscillando tra .18 e .26 a seconda della dimensione considerata. Tuttavia, anche nel caso migliore, queste associazioni spiegano meno del 7% della varianza condivisa, indicando che il vissuto scolastico generale dipende da fattori ben più ampi dell'esperienza PCTO.

L'analisi ha preso in considerazione anche alcuni aspetti organizzativi dei percorsi, come le ore complessive svolte e il numero di esperienze diverse vissute, ovvero più PCTO svolti in contesti lavorativi e/o laboratoriali differenti.

Le ore totali mostrano correlazioni positive, seppur deboli, con la coerenza ($r = .19$) e l'utilità orientativa ($r = .18$): fare più ore aiuta a percepire l'esperienza come più coerente e orientante, ma l'effetto è limitato. Il numero di esperienze diverse, invece, correla negativamente con la coerenza ($r = -.13$) e con altri aspetti di qualità. Moltiplicare i PCTO in contesti differenti non migliora la percezione degli studenti, anzi sembra frammentare il percorso e rendere più difficile vederne il senso complessivo. Conta più la qualità dell'esperienza che la quantità o la varietà.

Correlazioni tra competenze trasversali e indicatori di qualità dei PCTO

Altre dimensioni per le quali si è verificata una eventuale correlazione con gli indicatori di qualità dei PCTO sono specifiche competenze trasversali: autonomia ($M = 3,95$, $DS = 0,766$), *problem solving* ($M = 3,75$, $DS = 0,778$), impegno ($M = 3,66$, $DS = 0,771$), apertura ($M = 3,57$, $DS = 0,736$) e curiosità ($M = 3,29$, $DS = 0,804$).

In generale, si riscontrano tutte correlazioni statisticamente significative, ma con basse associazioni (Tab. 14). Nello specifico, studenti più soddisfatti del proprio percorso di PCTO tendono a manifestare maggiore impegno, inteso come la capacità di dedicarsi con costanza e determinazione ai propri obiettivi, e più

elevati livelli di curiosità, ovvero quella motivazione intrinseca a esplorare nuove idee e approfondire le conoscenze. Analogamente, la soddisfazione correla positivamente con il *problem solving*, evidenziando come esperienze di PCTO gratificanti tendono ad associarsi a una maggiore capacità di affrontare e risolvere problemi in modo creativo ed efficace. Tra le correlazioni più alte, anche le dimensioni di qualità legata al coinvolgimento attivo nelle attività PCTO e coerenza si associano significativamente all'impegno: le esperienze in cui gli studenti sono protagonisti attivi e quelle percepite più in linea con il proprio indirizzo si accompagnano a una maggiore perseveranza e dedizione nelle attività svolte.

Dimensioni PCTO	Impegno	Autonomia	Apertura	Curiosità	<i>Problem Solving</i>
Coerenza	.172***	.075***	.125***	.146***	.118***
Orientamento	.137***	.078**	.117***	.196***	.078***
Soddisfazione	.202***	.088***	.118***	.184***	.115***
Coinvolgimento Attivo	.164***	.075***	.100***	.119***	.106***
Qualità Tutor Esterno	.154***	.078**	.193***	.126***	.082**
Qualità Tutor Interno	.089***	.029	.103***	.092***	.088***

* $p < .001$; ** $p < .01$ N=1.989

Tab. 14: Correlazioni tra indicatori di qualità, ore e numero PCTO

Correlazioni tra risorse motivazionali di carriera e indicatori di qualità dei PCTO

È apparso interessante verificare eventuali relazioni tra quelle che vengono definite risorse motivazionali di carriera e gli indicatori di qualità dei PCTO. Si tratta di una dimensione composta da quattro componenti interconnesse che contribuiscono alla costruzione del progetto professionale degli studenti: la fiducia nella competenza professionale, che misura quanto il singolo si senta sicuro e fiducioso nelle proprie conoscenze e abilità legate alla

professione che desidera intraprendere; l'esplorazione della carriera, che valuta il grado di esplorazione fatto a livello individuale riguardo al mercato del lavoro e ai percorsi professionali disponibili, nonché la riflessione sui propri interessi, valori e aspirazioni di carriera; il coinvolgimento nella carriera riguarda l'importanza attribuita alla formazione necessaria per svolgere il lavoro desiderato e quanto si interessi attivamente alla propria carriera futura; infine, la chiarezza nella carriera valuta quanto chiaramente lo studente abbia definito i propri obiettivi di carriera in linea con i propri interessi, conoscenze e capacità.

Il campione ottiene dei punteggi superiori alla media di scala per tutte le dimensioni indagate. Nel dettaglio, l'esplorazione della carriera appare la dimensione più sviluppata ($M = 3,94$, $DS = 0,867$), assieme al coinvolgimento nella carriera ($M = 3,92$, $DS = 0,834$), cui seguono la fiducia nella competenza professionale ($M = 3,67$, $DS = 0,791$) e la chiarezza nella carriera ($M = 3,62$, $DS = 1,02$).

Dall'analisi correlazionale (Tab. 15) emerge che la qualità percepita dell'esperienza PCTO mostra associazioni limitate con lo sviluppo delle risorse motivazionali legate alla carriera. Tra le dimensioni di qualità dei PCTO, la soddisfazione per l'esperienza risulta essere quella più maggiormente associata alle risorse motivazionali. Studenti più soddisfatti del proprio percorso tendono a manifestare maggiore fiducia nella propria competenza professionale e livelli più alti di chiarezza nella carriera. Anche il coinvolgimento attivo si associa significativamente con la fiducia nella competenza professionale, suggerendo che esperienze in cui gli studenti sono resi protagonisti del proprio percorso restituiscono una maggiore fiducia nelle proprie capacità professionali legate alla carriera che vorrebbero intraprendere in futuro. Al contrario, sia la coerenza del percorso con gli interessi formativi sia la qualità del supporto offerto dai tutor – esterni e interni – sembrano incidere poco sullo sviluppo delle risorse motivazionali di carriera.

Dimensioni PCTO	Coinvolgimento Carriera	Chiarezza Carriera	Fiducia Competenza Prof.	Esplorazione Carriera
Coerenza	.085***	.062**	.095***	.096***
Orientamento	.074**	.046*	.070**	.031
Soddisfazione	.103***	.120***	.126***	.098***
Coinvolgimento Attivo	.115***	.096***	.113***	.089***
Qualità Tutor Esterno	.100***	.075**	.099***	.086***
Qualità Tutor Interno	.071**	.096***	.097***	.049*

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tab. 15: Correlazioni tra dimensioni della qualità dei PCTO e risorse motivazionali di carriera

In sintesi, emerge che la soddisfazione per l'esperienza dei PCTO si associa a una maggiore fiducia nelle proprie competenze professionali e in livelli maggiori di chiarezza negli obiettivi di carriera, mentre le altre dimensioni della qualità (inclusa quella specificatamente orientativa) mostrano associazioni molto deboli.

Correlazioni tra benessere scolastico, intenzioni di abbandono e indicatori di qualità dei PCTO

Le ultime relazioni indagate tramite analisi correlazionale sono state quelle tra gli indicatori di qualità dei PCTO e le dimensioni del benessere scolastico e delle intenzioni di abbandono. Il benessere scolastico si declina in emozioni positive e negative, che compongono la dimensione del clima emotivo sperimentato a scuola, e nella soddisfazione scolastica generale.

Per quanto riguarda il clima emotivo vissuto a scuola, gli studenti riportano livelli medi sia nelle emozioni positive (M = 3,33, DS = 0,929) che nelle emozioni negative (M = 3,16, DS = 0,864), indicando una esperienza emotiva scolastica abbastanza equilibrata. La soddisfazione scolastica si attesta su valori più bassi (M

= 2,77, DS = 0,867), così come le intenzioni di abbandono (M = 2,17, DS = 1,09). Quest'ultimo è un dato incoraggiante, anche se la deviazione standard rilevata segnala che alcuni studenti riportano segnali di rischio di dropout più marcati di altri.

Dai risultati delle correlazioni (Tab. 17) si evince che gli indicatori di qualità dei percorsi PCTO hanno una bassa associazione sia con le emozioni positive e negative sia con la soddisfazione scolastica. Analizzando questi elementi più dettagliatamente, si è verificato che tutte le dimensioni della qualità PCTO mostrano correlazioni negative ma di intensità molto deboli con le emozioni negative; l'unico indicatore di qualità del percorso che presenta una associazione lievemente superiore alle altre, sebbene minima, è la qualità del supporto offerto dal tutor interno.

La soddisfazione scolastica mostra, al contrario, una correlazione positiva maggiore con la qualità del supporto offerto dal tutor interno, seguita dall'orientamento e dal coinvolgimento attivo. Anche la soddisfazione per il PCTO correla con la soddisfazione scolastica. La presenza di un tutor interno che possa offrire un supporto di qualità e attività orientative ben strutturate e coinvolgenti può contribuire, seppur moderatamente, a migliorare la soddisfazione generale degli studenti verso la scuola. La maggior parte delle dimensioni PCTO, invece, non mostra associazioni significative con le intenzioni di abbandono ad eccezione della coerenza del percorso e della qualità del supporto offerto dai tutor (sia esterni che interni) che presentano correlazioni negative significative, ma estremamente deboli (Tab. 16).

Nel complesso, la presenza di deboli associazioni tra gli indicatori di qualità dei PCTO e le dimensioni del benessere scolastico e dell'intenzione di abbandono suggerisce che, nella loro attuale configurazione, tali percorsi non riescono ancora a incidere in modo diretto sui vissuti emotivi e motivazionali degli studenti. Questo potrebbe dipendere dal fatto che i PCTO vengono spesso percepiti come attività separate rispetto alla vita scolastica ordinaria, limitandone il potenziale trasformativo. I risultati ottenuti

invitano pertanto a interrogarsi su come rafforzare l'integrazione tra PCTO e didattica, affinché possano contribuire in modo più incisivo al benessere scolastico e all'impegno degli studenti.

Dimensioni PCTO	Soddisfazione Scolastica	Emozioni Negative	Emozioni Positive	Intenzioni di Abbandono
Coerenza	.202***	-.057*	.163***	-.055*
Orientamento	.234***	-.074**	.186***	-.028
Soddisfazione	.207***	-.068**	.211***	-.038
Coinvolgimento Attivo	.208***	-.057*	.184***	-.017
Qualità Tutor Esterno	.176***	-.064*	.147***	-.057*
Qualità Tutor Interno	.257***	-.086***	.184***	-.058*

p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Tab. 16: Correlazioni tra benessere scolastico, intenzioni di abbandono e indicatori di qualità dei PCTO

Profili di studenti: un'analisi tipologica delle esperienze PCTO

Un'analisi tipologica condotta attraverso *cluster analysis* ha identificato tre profili distinti di esperienza PCTO (Tab. 17), emergenti dai pattern di risposta di 1.521¹ studenti sulle sei dimensioni di qualità.

Il gruppo più numeroso (54%, n = 815) vive un'esperienza PCTO ordinaria, senza particolari criticità ma nemmeno elementi di eccellenza, con valutazioni che si attestano stabilmente intorno ai valori medi su tutte le dimensioni. Per questa maggioranza i

1 La cluster analysis è stata condotta su 1.521 studenti (72% del campione) che avevano fornito risposte valide a tutte le sei dimensioni di qualità dei PCTO. Gli studenti con dati mancanti su una o più dimensioni sono stati esclusi dall'analisi.

PCTO rappresentano un passaggio formativo neutro, né positivo né negativo.

Un secondo gruppo (21%, n = 315) riporta un'esperienza decisamente più negativa. Le valutazioni sono sistematicamente sotto la media su tutti gli aspetti: scarsa coerenza, minimo coinvolgimento, tutoraggio inadeguato, utilità orientativa pressoché nulla. Per questi studenti i PCTO rappresentano un'esperienza senza alcun ritorno formativo apprezzabile.

Il terzo profilo (26%, n = 391) invece è costituito da studenti che hanno vissuto PCTO di qualità, con valutazioni positive che attraversano tutte le dimensioni. Hanno trovato coerenza con il percorso di studi, si sono sentiti coinvolti, hanno ricevuto supporto adeguato dai tutor e ne hanno tratto indicazioni utili per il futuro.

Cluster	N	%	Caratteristiche principali
Cluster 1	815	54%	Valutazioni nella media su tutte le dimensioni. PCTO accettabili ma non eccellenti.
Cluster 2	315	21%	Valutazioni molto negative su tutte le dimensioni. PCTO di scarsa qualità, poco coinvolgenti e poco utili.
Cluster 3	391	26%	Valutazioni molto positive su tutte le dimensioni. PCTO di alta qualità, coerenti e orientativi.

L'analisi è stata condotta su 1.521 studenti. I tre profili differiscono significativamente su tutte le dimensioni ($p < .001$).

Tab. 17: Profili di studenti emersi dalla cluster analysis

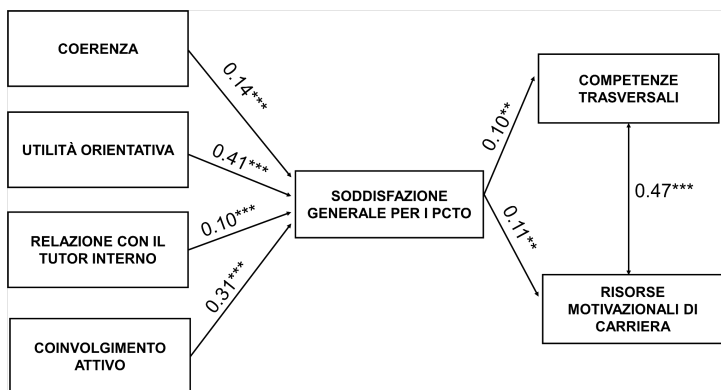
La distribuzione dei profili – con metà degli studenti in esperienze mediocri o negative – segnala l'esistenza di ampi margini di miglioramento. Il sistema attuale produce risultati troppo eterogenei, con una quota sostanziosa di fallimenti formativi accanto a esperienze riuscite che restano minoritarie.

Un modello integrato delle relazioni tra dimensioni di qualità, competenze trasversali e risorse di carriera

Per valutare l'impatto complessivo dei PCTO su alcune delle variabili psicopedagogiche considerate è stato testato un modello di *path analysis*.

Nel modello ipotizzato sono state inserite, come variabili esogene, quattro dimensioni di qualità dei PCTO: coerenza, utilità orientativa, relazione con il tutor interno e coinvolgimento attivo; come variabili endogene sono state inserite la soddisfazione generale per i PCTO, le risorse motivazionali di carriera e le competenze trasversali. Seguendo modelli di analisi precedentemente testati sul campione (Germani et al., 2025; Germani, Marini & Stanzione, 2025), queste ultime due sono state inserite come variabili calcolate con un unico punteggio (un punteggio complessivo per le risorse e un punteggio complessivo per le competenze). Nel modello, sono state calcolate le associazioni dirette tra: i quattro indicatori di qualità dei PCTO e la soddisfazione generale; i quattro indicatori di qualità e le risorse motivazionali e le competenze trasversali; la soddisfazione generale per i PCTO e le risorse motivazionali e le competenze. Inoltre, il modello ha testato gli effetti indiretti delle dimensioni del PCTO sia sulle risorse motivazionali di carriera che sulle competenze, mediate dalla soddisfazione per i percorsi.

Le quattro dimensioni di qualità dei PCTO mostrano associazioni significative con la soddisfazione generale per i percorsi (Figura 12), risultato che si mostra in linea con le correlazioni presentate nei paragrafi precedenti.



*** $p < .001$; ** $p < .01$. Le doppie frecce (↔) indicano una correlazione.
 La figura mostra solo le associazioni statisticamente significative, riportando i coefficienti standardizzati (β). Adattamento del modello: TLI e CFI = 1; RMSEA e SRMR = 0

Fig. 12: Risultati del modello di Path Analysis

Nello specifico, le associazioni più rilevanti risultano essere quella con l'utilità orientativa ($\beta = .41$, $p < .001$) e quella con il coinvolgimento degli studenti nella progettazione dei PCTO ($\beta = .31$, $p < .001$). La coerenza mostra un'associazione significativa ma più contenuta ($\beta = .141$, $p < .001$), mentre la qualità del supporto offerto dal tutor interno registra l'associazione più bassa ($\beta = .10$, $p < .001$). I quattro indicatori della qualità dei PCTO, considerati come variabili esogene, non mostrano un'associazione diretta statisticamente significativa né con le risorse motivazionali di carriera né con lo sviluppo di competenze trasversali. Al contrario, la soddisfazione generale per i PCTO mostra associazioni dirette statisticamente significative con entrambe le dimensioni psicopedagogiche indagate (risorse di carriera e competenze trasversali), anche se con effetti moderati.

Infine, le associazioni indirette tra indicatori di qualità, competenze trasversali e risorse di carriera si mostrano tutte statisticamente significative, ma con effetti molto bassi (i coefficienti

standardizzati risultano tutti inferiori a .10), evidenziando comunque il ruolo positivo della soddisfazione per i percorsi. I risultati mostrano che i PCTO non si associano direttamente allo sviluppo delle competenze trasversali e delle risorse motivazionali di carriera; tuttavia, quando l'esperienza è percepita positivamente dagli studenti, la soddisfazione per i percorsi agisce come variabile mediatrice, favorendo, seppur in misura limitata, l'attivazione di processi di crescita personale e orientativa. Questo suggerisce che i PCTO, quando ben progettati, possono svolgere un ruolo indiretto ma significativo nello sviluppo di competenze trasversali e risorse utili alla costruzione del futuro educativo e professionale degli studenti.

2.4.3 Prospettiva studenti: narrazioni e significati attribuiti

L'analisi dei 27 focus group condotti con un campione complessivo di 297 studenti e studentesse frequentanti le classi terze, quarte e quinte della scuola secondaria di secondo grado restituisce un quadro ricco e diversificato delle esperienze maturate nell'ambito dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO). Le narrazioni degli studenti, raccolte in contesti di confronto dialogico e riflessivo, evidenziano una notevole eterogeneità di vissuti, in cui la stessa tipologia di esperienza può assumere valenze diametralmente opposte in termini di apprendimento, motivazione e orientamento personale.

I dati sono stati analizzati attraverso un'analisi tematica riflessiva condotta con approccio bottom-up (Braun & Clarke, 2021; Pagani, 2020), che ha consentito di far emergere i temi significativi direttamente dalle narrazioni dei partecipanti. I risultati vengono qui presentati per macroargomenti, ciascuno dei quali corrisponde a un sottoparagrafo della trattazione.

Per una parte significativa del campione, i PCTO si configurano come un dispositivo formativo capace di favorire la crescita

personale e di promuovere processi di orientamento autentico, consentendo di sperimentarsi in contesti lavorativi e sociali differenti da quelli ordinariamente frequentati. In tali casi, l'esperienza viene descritta come "un'apertura" rispetto alla quotidianità scolastica, in grado di stimolare nuove riflessioni su sé stessi e sulle proprie aspirazioni. Le metafore emerse nei brainstorming iniziali tramite le carte Dixit – "una finestra che si apre sul mondo oltre la scuola" (15 occorrenze in 14 focus group), "una chiave che schiude nuove prospettive" (15 occorrenze in 9 focus group) – sintetizzano efficacemente questa percezione di apertura e possibilità:

"Frequentando più PCTO puoi trovare la chiave giusta per il tuo futuro." (E, Fg3R)

"La finestra rappresenta il PCTO che ti mostra una strada." (A, Fg11R)

"[È] come se si aprisse una porta e ogni giorno andassi a scoprire qualcosa per costruire un futuro ed essere più consapevole di un'eventuale scelta futura." (Xx, Fg3M)

In questi casi, i PCTO vengono percepiti come spazi formativi nei quali è possibile mettere alla prova competenze trasversali (comunicative, relazionali, organizzative e riflessive) e attivare processi di auto-orientamento fondati su un confronto diretto con la realtà:

"Mi ha aperto molto la mente. Mi ha fatto capire meglio le situazioni, le persone." (C, Fg1R)

"Sicuramente è un'attività che ti fa uscire dalla comfort zone e quindi ti fa sviluppare altre capacità." (Ax, Fg2B)

Parallelamente, tuttavia, emerge un insieme di esperienze contrassegnate da delusione e disaffezione. Numerosi studenti riferiscono di attività percepite come inutili, ripetitive o poco

significative, caratterizzate da una scarsa integrazione con il percorso scolastico e da un approccio prevalentemente burocratico alla gestione delle ore obbligatorie. In tali situazioni, l'esperienza viene vissuta come un obbligo privo di senso, talvolta accompagnato da sentimenti di frustrazione o di estraneità:

“Io mi sarei aspettata di imparare un po’ di più perché sento di non aver imparato niente sinceramente.” (Mx, Fg7BO)

“Ci hanno detto: ‘dovete fare un tot di ore perché sennò non siete ammessi all’esame’. Quindi, noi facciamo un tot di ore altrimenti non siamo ammessi all’esame. Quindi, diciamo, è tipo un po’ una strada che tu percorri, però non vedi a cosa ti serve o dove vai.” (Ax, Fg3R)

Questa polarizzazione dei vissuti mette in luce la natura intrinsecamente disomogenea dei PCTO, la cui qualità formativa non dipende tanto dalla tipologia di scuola o dal settore di insegnamento, quanto piuttosto dal modo in cui l'esperienza viene progettata, accompagnata e resa oggetto di riflessione all'interno della comunità scolastica.

Il ruolo del tutoraggio e dell'accompagnamento formativo

Tra le variabili che incidono in modo più significativo sulla percezione di efficacia dell'esperienza, il ruolo del tutor – interno ed esterno – emerge come decisivo. La presenza di figure educative competenti e disponibili rappresenta una condizione necessaria affinché l'esperienza di PCTO si traduca in un reale percorso di apprendimento situato.

In riferimento ai tutor esterni, le testimonianze degli studenti evidenziano un netto contrasto tra contesti in cui il supporto è stato svolto in modo attento, favorendo il coinvolgimento e la riflessione, e altri in cui è risultato frammentario o del tutto assente. Nel primo caso, gli studenti raccontano di essersi sentiti accolti, riconosciuti e valorizzati:

“Ero trattato come uno di loro, non come l’ultimo arrivato.”
(E, Fg1M)

Nel secondo, la mancanza di guida e di feedback ha contribuito a svuotare di senso l’intera esperienza, lasciando gli studenti in una condizione di confusione generale:

“Stavo ore a guardare gli altri lavorare. Nessuno mi diceva cosa fare.” (S, Fg7B)

In modo analogo, un ruolo altrettanto cruciale è svolto dai tutor interni, che possono rappresentare un riferimento essenziale per gli studenti in tutte le fasi del PCTO. La loro azione si delinea, infatti, come un presidio pedagogico capace di dare continuità, coerenza e significato all’esperienza formativa. Nella fase di selezione e progettazione, il docente tutor può svolgere una funzione di orientamento iniziale, accompagnando gli studenti nell’individuazione dei contesti più affini alle loro aspirazioni e competenze, valorizzando i loro interessi e promuovendo scelte consapevoli.

Durante lo svolgimento del PCTO, il tutor interno assume un ruolo di mediazione e di monitoraggio, mantenendo un dialogo costante con gli studenti e con le strutture ospitanti. Attraverso la raccolta sistematica di feedback, può intercettare tempestivamente eventuali criticità e favorire un adattamento dinamico del percorso, contribuendo a rafforzare il senso di accompagnamento e di presenza educativa. In questa prospettiva, il tutor non si limita a supervisionare, ma diventa un interlocutore formativo, capace di sostenere i processi di apprendimento informale e di facilitare l’integrazione tra le esperienze extrascolastiche e il curriculum.

Al termine dell’esperienza, infine, il tutor può promuovere una riflessione strutturata sull’intero percorso, orientando gli studenti verso un bilancio critico che consenta di elaborare consapevolmente gli apprendimenti maturati, anche laddove l’esperienza

non sia stata pienamente positiva. Tale momento di riflessione post-esperienziale riveste un valore educativo fondamentale, poiché permette di trasformare anche le difficoltà o le delusioni in occasioni di apprendimento, consolidando la dimensione metacognitiva e orientativa del PCTO.

In questa prospettiva, la figura del tutor interno si configura non soltanto come un referente organizzativo, ma come un attore pedagogico strategico, in grado di assicurare continuità, accompagnamento e significatività al percorso di apprendimento esperienziale.

Anche in questo caso, tuttavia, le esperienze riportate dai partecipanti allo studio sono molto variegata e numerosi studenti lamentano la mancanza di questo tipo di accompagnamento, percependo l'esperienza come un'attività poco valorizzata all'interno del percorso scolastico, che raramente riesce a divenire oggetto di discussione e riflessione condivisa:

“Non ci hanno mai chiesto: ‘Com'è andato? Vi è interessato? Vi ha cambiato qualche idea?’ Non ci hanno mai chiesto niente.” (Cx, Fg3B)

Il tema del supporto del tutor si intreccia strettamente con quello della formazione professionale e della comunicazione interistituzionale, configurandosi come un nodo cruciale nella qualità complessiva dei percorsi di PCTO. Dalle evidenze raccolte emerge una significativa criticità nei processi di accompagnamento e di restituzione: circa la metà degli studenti riferisce di non aver ricevuto alcuna forma di valutazione o feedback al termine dell'esperienza, e solo il 37,7% dichiara di aver ottenuto un riscontro strutturato. Tale dato rivela una fragilità sistemica che investe l'intero ciclo di progettazione, monitoraggio e valutazione dei PCTO, con il rischio di svuotare di senso l'esperienza formativa e di ridurne l'impatto in termini di apprendimento e orientamento.

A questa carenza si aggiunge una debolezza comunicativa tra scuola e contesti ospitanti, che spesso operano in modo parallelo, senza un reale coordinamento pedagogico. In molti casi, il tutor interno e quello esterno non condividono obiettivi formativi chiari né strumenti di osservazione comuni; di conseguenza, l'esperienza rischia di frammentarsi in una sequenza di attività non integrate, percepite dagli studenti come isolate o prive di coerenza con il percorso di studi. L'assenza di una progettualità concertata impedisce di costruire una cornice educativa condivisa, riducendo i PCTO a esperienze episodiche e scarsamente riflessive.

L'istituzione di canali di comunicazione più strutturati e continuativi tra scuole, enti ospitanti e professionisti coinvolti rappresenta, in questa prospettiva, una condizione imprescindibile per il miglioramento qualitativo dei percorsi. La definizione congiunta di obiettivi formativi, criteri di osservazione e modalità di valutazione potrebbe favorire la costruzione di un progetto formativo realmente integrato, capace di connettere le dimensioni didattica, relazionale e orientativa dell'esperienza.

Parallelamente, appare urgente investire nella formazione specifica dei tutor interni, i quali sono spesso chiamati a svolgere funzioni educative e orientative complesse senza disporre di strumenti teorici e metodologici adeguati. Come osserva una studentessa:

“Il nostro tutor interno non l'aveva mai fatto e neanche lui sapeva come orientarsi. Cioè, non ci ha fatto da guida, non sapeva rispondere alle nostre domande e si è informato insieme a noi.” (Ex, Fg2B)

In assenza di un supporto formativo adeguato, il supporto dei tutor rischia di ridursi a una funzione meramente amministrativa, centrata sulla gestione delle ore e sulla compilazione della documentazione, piuttosto che su un accompagnamento educativo

fondato sulla riflessione e sul dialogo. Una formazione condivisa e sistematica – che coinvolga sia i tutor interni sia quelli esterni – può invece costituire un fattore strategico di innovazione: consente di rafforzare le alleanze educative tra scuola e territorio e di valorizzare la dimensione riflessiva e trasformativa dei PCTO come esperienze autenticamente formative.

Coerenza disciplinare e significatività formativa

Un ulteriore elemento di rilievo riguarda il rapporto tra coerenza disciplinare dell'esperienza e sua significatività formativa. Gli studenti mostrano una notevole maturità riflessiva nel distinguere tra attività formalmente coerenti con il proprio indirizzo di studi e attività realmente utili o trasformative. Molti di loro riconoscono che la coerenza con il curriculum scolastico non costituisce di per sé una garanzia di qualità formativa: anche esperienze perfettamente allineate ai contenuti disciplinari possono risultare sterili o poco coinvolgenti, mentre percorsi apparentemente “fuori tema” possono rivelarsi altamente significativi sul piano orientativo e personale.

“Il punto critico del PCTO in generale è che dà un orientamento solo in una direzione.” (D, Fg2B)

“Abbiamo scelto il chimico, quindi [i PCTO] devono essere inerenti, però penso che anche chi ha scelto il chimico può andare a fare altro all'università.” (I, Fg11R)

In questa prospettiva, il valore formativo dei PCTO sembra risiedere non tanto nella corrispondenza disciplinare, quanto nella capacità dell'esperienza di stimolare riflessione, esplorazione e consapevolezza rispetto alle proprie inclinazioni e aspirazioni. Anche le esperienze percepite inizialmente come negative possono assumere ex post una valenza orientativa, contribuendo a definire limiti, preferenze e obiettivi personali.

“La mia esperienza è stata terribile, ma ho capito che voglio studiare ancora, che il lavoro non fa per me per adesso.” (Yx, Fg3M)

In questo senso, i PCTO non solo favoriscono un processo decisionale più consapevole, offrendo agli studenti un confronto diretto con contesti e possibilità professionali, ma possono anche fungere da catalizzatori per l'emersione di nuove traiettorie formative e lavorative precedentemente inesplorate. Esperienze anche estranee al percorso di studi possono dunque diventare occasioni preziose di scoperta, contribuendo all'individuazione di percorsi più coerenti con le proprie inclinazioni e promuovendo il pieno sviluppo della persona.

Queste riflessioni rivelano con forza il bisogno, espresso dagli studenti, di una maggiore personalizzazione e di una partecipazione effettiva alla progettazione dei percorsi. La possibilità di esercitare agency – di scegliere, esplorare e riflettere sulle proprie esperienze – emerge come condizione imprescindibile affinché i PCTO possano realmente assolvere alla loro funzione orientativa:

“Bisogna dare ai ragazzi la possibilità di scegliere le attività [...] anche che non c'entrano con il proprio indirizzo, perché succede a volte che l'indirizzo lo si sbaglia... quindi si dà la possibilità di vedere altre cose” (C, Fg6M)

Un aspetto strettamente connesso alla necessità di diversificazione è infatti la possibilità, per gli studenti, di esprimere le proprie preferenze nella scelta dei percorsi. Tuttavia, questa opportunità risulta spesso limitata: molti studenti percepiscono la selezione del PCTO come una decisione imposta dall'alto, priva di margini di negoziazione o personalizzazione. Il codice “Scelta imposta dall'alto” compare 48 volte in 20 dei 27 focus group analizzati, a testimonianza di una criticità sistemica.

“Una delle criticità più importanti è che non c’è molta scelta nel percorso di PCTO.” (F, Fg2B)

“[Vorrei] probabilmente più libertà nella scelta, [...] piuttosto che fare un qualcosa che non interessa. Secondo me ha più senso.” (D, Fg2B)

“[Proporrei di] magari chiedere che cosa piace all’alunno e quali sono i suoi interessi.” (A, Fg8R)

Tale vincolo, spesso determinato da esigenze organizzative o logistiche, incide negativamente sul valore formativo e orientativo dell’esperienza, impedendo agli studenti di trarre pieno beneficio dal percorso. La mancanza di possibilità di scelta riduce il coinvolgimento, alimenta la percezione di passività e priva gli studenti dell’opportunità di sperimentarsi in ambiti coerenti con i propri interessi o di esplorare nuove possibilità per il futuro. Questa rigidità, oltre a compromettere la significatività dell’esperienza, rappresenta una contraddizione rispetto agli obiettivi stessi dei PCTO, che dovrebbero invece promuovere la crescita personale attraverso il confronto con una pluralità di contesti professionali e di apprendimento.

A tal proposito, è interessante notare come la percezione di rigidità e di limitato spazio decisionale, in contrasto con quanto emerge dall’analisi dei PTOF realizzata nello Studio 1, risulta particolarmente marcata nei licei, laddove negli istituti tecnici e professionali gli studenti riferiscono una maggiore attenzione alle loro preferenze, suggerendo la presenza di culture organizzative differenti nella progettazione e gestione dei PCTO.

Verso una prospettiva pedagogica integrata

Nel complesso, i risultati dei focus group delineano un quadro nel quale la disomogeneità delle esperienze non appare come un’anomalia episodica, ma come un tratto strutturale di un sistema ancora in cerca di coerenza pedagogica. La qualità forma-

tiva dei PCTO sembra dipendere in larga misura dalla capacità delle istituzioni scolastiche di attivare processi di co-progettazione partecipata, di garantire un accompagnamento riflessivo continuo e di costruire alleanze educative efficaci con i contesti esterni. Quando tali condizioni si realizzano, i PCTO assumono il carattere di esperienze autenticamente educative, capaci di connettere sapere teorico e pratica, scuola e territorio, identità personale e prospettive professionali. In assenza di tali presupposti, invece, il rischio è che essi si riducano a un mero adempimento burocratico, privi di intenzionalità formativa e incapaci di sostenere processi di apprendimento trasformativo. Pertanto, è necessario un sostegno strutturale che risponda alle esigenze delle scuole, garantendo loro le risorse adeguate per affrontare tali sfide.



Implicazioni per il miglioramento

*Elisa Truffelli e Valentina Pagani**

3.1 Il processo di Ricerca-Formazione

3.1.1 *Presupposti teorico-metodologici e costruzione del percorso*

La Ricerca-Formazione rappresenta un approccio integrato tra ricerca educativa e formazione professionale degli insegnanti-educatori, fondato su un paradigma trasformativo e riflessivo (Dodman et al., 2025). Essa si configura come una pratica scientifica che coniuga produzione di conoscenza e sviluppo della professionalità docente, con l'obiettivo di generare cambiamenti duraturi nei contesti scolastici e nella cultura dell'insegnamento. La R-F si fonda su un principio di reciprocità epistemologica tra ricercatori e insegnanti: entrambi sono soggetti attivi del processo conoscitivo e formativo, e condividono un percorso di indagine volto alla comprensione e al miglioramento delle pratiche educative. In questo senso, la R-F non è una semplice applicazione della ricerca "alla" scuola, ma un fare ricerca "con" la scuola, secondo una logica collaborativa e dialogica.

Alla base della R-F vi è una concezione ecologica e sistemica

* Elisa Truffelli è autrice dei paragrafi 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3; Valentina Pagani è autrice del paragrafo 3.1.4

dell'apprendimento professionale, in cui la conoscenza si costruisce attraverso processi riflessivi, contestualizzati e collettivi. Essa promuove una postura riflessiva (Schön, 1999) che consente agli insegnanti di interrogare le proprie convinzioni, di analizzare le pratiche e di costruire nuovi modelli di azione professionale.

Questi processi, tuttavia, non sono esenti da condizionamenti, talvolta depotenzianti, che possono influenzare l'efficacia e l'impatto della Ricerca-Formazione. Tali fattori dipendono sia dalle caratteristiche individuali e dalla professionalità docente, sia da specifici elementi dei contesti scolastici in cui essa si realizza. Un ruolo cruciale è svolto dalla capacità degli insegnanti di assumere maggiore controllo delle condizioni di lavoro attraverso l'esercizio di autonomia e agentività, orientando in modo consapevole i processi di cambiamento (Ciani et al., 2025). La letteratura suggerisce che un'efficace strategia per potenziare l'impatto di un percorso di Ricerca-Formazione consiste nello strutturare l'intervento del ricercatore-formatore in modo da favorire, progressivamente, l'assunzione di un ruolo attivo e riflessivo da parte dei partecipanti.

In questa prospettiva, gli interventi realizzati nei due Istituti che hanno partecipato alla fase di R-F realizzata nell'ambito del progetto di ricerca (un IIS dell'Emilia-Romagna e uno della Lombardia) sono stati progettati prevedendo, in una prima fase, l'attivazione degli insegnanti rispetto al problema, la presentazione di un quadro complessivo supportato da evidenze empiriche e dati di ricerca accompagnato da questioni ancora aperte, la proposta di strategie e strumenti per riprogettare le attività inerenti alla organizzazione dei PCTO e infine una valutazione partecipata rispetto all'intero percorso svolto.

Dal momento che la R-F si configura come una forma di ricerca fortemente contestualizzata e negoziata, la presentazione dei risultati richiede di esplicitare le condizioni specifiche entro cui essa si è concretamente sviluppata. Nel rispetto della natura situata di questo approccio, si è scelto di presentare nei paragrafi

successivi le due esperienze di Ricerca-Formazione realizzate rispettivamente negli istituti dell'Emilia-Romagna e della Lombardia. Questa impostazione consente di restituire in modo più analitico le scelte metodologiche, le strategie di conduzione e le pratiche co-costruite con i partecipanti, evidenziando al contempo le specificità dei diversi contesti e i punti di contatto emersi nel percorso.

Le due esperienze di R-F vengono presentate nei paragrafi successivi.

3.1.2 *Una lente sulla scuola che attiva il cambiamento*

Il percorso di Ricerca-Formazione realizzato presso l'ISS emiliano-romagnolo è stato progettato e modulato in accordo con la dirigenza e il gruppo di lavoro dell'Istituto, secondo una scansione articolata in tre incontri. Gli incontri, pensati principalmente per i docenti che avevano partecipato alle precedenti fasi della Ricerca-Formazione, sono stati tuttavia aperti anche ai referenti dei PCTO appartenenti ai diversi indirizzi scolastici. In totale, hanno preso parte al percorso quindici insegnanti, che hanno lavorato in modalità laboratoriale e riflessiva. Gli incontri, della durata di due ore ciascuno, si sono svolti tra dicembre 2024 e febbraio 2025 presso la sede principale dell'Istituto.

La realizzazione del percorso di Ricerca-Formazione ha rappresentato indubbiamente un'occasione significativa di sviluppo professionale co-costruito con i partecipanti. In questo spazio di indagine e di co-costruzione della professionalità, i docenti sono stati accompagnati e incoraggiati ad analizzare i dati, confrontarsi sui processi e sperimentare forme di riprogettazione collegiale. In tale prospettiva, la scuola ha assunto la valenza non solo di un luogo di applicazione di pratiche didattiche, ma di un contesto di ricerca e di trasformazione professionale, in cui la riflessione diventa il principale motore del cambiamento.

Nel primo incontro, i docenti hanno discusso i risultati emersi dalle indagini quantitative e qualitative condotte sugli studenti e sui docenti stessi. I dati presentati vertevano su alcuni aspetti chiave dei PCTO: la percezione dell'efficacia dei percorsi, il grado di soddisfazione rispetto all'esperienza formativa, il rapporto con i tutor scolastici e aziendali e la capacità orientativa delle attività svolte. I risultati hanno mostrato differenze significative tra gli indirizzi liceali e quelli tecnici o professionali, evidenziando come i PCTO vengano talvolta interpretati più come un obbligo formale che come un'occasione di crescita personale e professionale. La discussione collegiale ha consentito di decostruire alcune rappresentazioni consolidate, stimolando una lettura dei PCTO non come sorta di "prova generale" di un qualsivoglia inserimento lavorativo, ma come esperienza formativa complessa, integrata nel percorso educativo.

Da un punto di vista metodologico, questa fase del percorso ha rappresentato un passaggio fondamentale per la validazione ecologica delle interpretazioni sviluppate dai ricercatori a partire dai dati raccolti. Tale fase di validazione ha rappresentato un momento di verifica dell'utilizzabilità, dell'adattabilità e della pertinenza delle interpretazioni emerse, rispondendo all'esigenza di assicurare che i risultati della ricerca, pur fondati su un processo metodologicamente rigoroso, mantenessero coerenza con la realtà operativa e con le rappresentazioni dei protagonisti coinvolti.

Dopo la panoramica offerta attraverso le evidenze, il percorso è proseguito con azioni volte a focalizzare l'attenzione dei docenti su aspetti specifici, con la prospettiva di individuare, in una fase successiva, concreti ambiti di intervento. Perseguendo questo intento, il secondo incontro è stato dedicato all'elaborazione di un'analisi SWOT, che ha promosso un confronto strutturato su punti di forza, debolezza, opportunità e minacce del contesto scolastico e territoriale in relazione alla progettazione dei PCTO. L'attività, condotta in piccoli gruppi, ha permesso di mettere a fuoco una serie di temi centrali: tra i punti di debolezza, i docenti

hanno segnalato la difficoltà di condivisione di esigenze e problematiche inerenti i PCTO nei consigli di classe, la frammentarietà organizzativa e la percezione di responsabilità eccessiva nella gestione di tali percorsi; tra le minacce, sono emerse le criticità legate alla sicurezza degli studenti e al turnover del personale. Tuttavia, accanto a questi elementi, i gruppi hanno riconosciuto punti di forza quali la possibilità di collaborare con realtà del terzo settore e di offrire esperienze meno standardizzate, in grado di stimolare competenze trasversali e flessibilità. Le opportunità individuate hanno riguardato soprattutto il rafforzamento dei legami con il territorio e la valorizzazione del PCTO come occasione di orientamento e di crescita.

3.1.3 Riflessività e co-progettazione per il miglioramento

L'ultimo incontro realizzato nell'Istituto emiliano-romagnolo è stato progettato per stimolare la riprogettazione partecipata dei percorsi, facendo leva sui risultati delle analisi precedenti. Nella fase conclusiva i ricercatori hanno introdotto strumenti di accompagnamento alla riprogettazione volti a orientare il lavoro collaborativo dei docenti – organizzati in gruppi –, in vista di una restituzione collettiva finalizzata alla condivisione e alla rielaborazione riflessiva delle proposte emerse. In questa prospettiva, i ricercatori hanno inteso promuovere un cambiamento non solo volto a migliorare le pratiche esistenti, ma orientato anche a ripensare la scuola come spazio di ricerca condivisa, in cui la conoscenza si co-costruisce attraverso lo scambio tra colleghi, aprendosi alla possibilità di generare innovazione educativa. Attraverso questa attività di progettazione guidata, i docenti hanno selezionato un tema critico tra quelli emersi e ne hanno analizzato gli aspetti chiave, individuando strategie di miglioramento e ipotesi di intervento. I gruppi di lavoro hanno concentrato l'attenzione, in particolare, sull'efficacia dei PCTO e sulla diversa

percezione del loro valore all'interno dei vari indirizzi. Da questo confronto è scaturita la proposta di istituire momenti sistematici di confronto e condivisione tra i referenti dei diversi indirizzi, con l'obiettivo di diffondere una visione comune del potenziale formativo dei PCTO, valorizzare e far circolare buone pratiche, ottimizzare le risorse disponibili e costruire un linguaggio professionale condiviso che supporti la riflessività collettiva e la coerenza progettuale dei percorsi. Sono state inoltre ipotizzate azioni volte alla documentazione e archiviazione delle esperienze, per ridurre la dispersione di conoscenze dovuta al turnover dei docenti e consolidare la memoria istituzionale della scuola.

Tra gli esiti più significativi del percorso di Ricerca-Formazione va riconosciuto uno spostamento di prospettiva da parte dei docenti coinvolti, che non ha riguardato soltanto lo scambio di alcune competenze operative, ma il modo stesso in cui i docenti pensano e interpretano la propria pratica educativa. Se nella fase iniziale l'attenzione era in buona parte rivolta alle difficoltà operative e agli aspetti gestionali e burocratici dei PCTO, nel corso del processo si è progressivamente affermata una visione più integrata, sistemica e strategica del lavoro collegato ai PCTO, capace di connettere la dimensione organizzativa con quella formativa. La R-F, intesa come dispositivo di riflessività situata, ha infatti favorito la collaborazione, ha promosso una maggiore continuità organizzativa e, offrendo ai partecipanti un contesto in cui sperimentare forme di pensiero dialogico e co-costruzione di significato, ha contribuito a riportare al centro l'apprendimento degli studenti come fulcro generativo della progettualità.

In questo orizzonte, l'apprendimento professionale non si configura come semplice aggiornamento tecnico, ma come processo trasformativo che investe le rappresentazioni, i linguaggi e le pratiche. I docenti hanno così potuto ridefinire il proprio ruolo, facendolo maggiormente convergere verso quello di co-progettisti di percorsi educativi-orientativi, capaci di esercitare autonomia, agency e consapevolezza riflessiva all'interno di una comunità pro-

fessionale. Tale assetto rappresenta uno dei risultati più rilevanti della Ricerca-Formazione, nella misura in cui testimonia la possibilità di tradurre l'esperienza riflessiva in trasformazione reale, sia sul piano delle pratiche sia su quello della cultura professionale.

3.1.4 *Dalla Student Voice alla RF*

Il presente paragrafo illustra i principali risultati emersi dai percorsi di Ricerca-Formazione realizzati nei due istituti scolastici lombardi coinvolti nello studio, nel corso dell'anno scolastico 2024/2025¹.

In linea con l'approccio della *Student Voice* (Welty & Lundy, 2013), che pone l'ascolto e la valorizzazione delle opinioni degli studenti come punto di partenza per la trasformazione delle pratiche educative, tali percorsi sono stati progettati con l'obiettivo di superare una logica meramente consultiva, traducendo le percezioni e le proposte degli studenti in leve di cambiamento concreto all'interno delle scuole.

Il processo ha preso avvio con una fase di restituzione dei dati raccolti, sia di natura qualitativa che quantitativa, durante la quale il gruppo di ricerca ha presentato i risultati emersi dall'indagine al corpo docente e alla dirigenza scolastica. Questo momento ha rappresentato un passaggio fondamentale per la costruzione di un dialogo riflessivo tra ricercatori e insegnanti sui punti di forza e sulle criticità dei percorsi di PCTO.

Dal confronto è emersa una significativa convergenza tra le esperienze e le percezioni degli studenti e il vissuto professionale dei docenti, che hanno riconosciuto la necessità di ripensare il

1 Per un approfondimento della R-F realizzata nell'istituto lombardo si rimanda a: Pagani, V., Rossi, M., & Balconi, B. (2025); Pagani, V., Rossi, M., Viscuso, G., Benvenuto, G., & Pastori, G. (2025, in press)

PCTO non come mero adempimento burocratico, ma come esperienza autenticamente formativa e orientativa, in grado di favorire processi di apprendimento riflessivi e consapevoli.

A partire da tale analisi, i docenti hanno individuato alcune aree prioritarie di intervento per rendere i PCTO più efficaci e coerenti con i bisogni formativi degli studenti.

Un primo ambito ha riguardato la progettazione partecipata: gli studenti hanno espresso il desiderio di una maggiore autonomia e di un coinvolgimento attivo nella pianificazione delle esperienze di PCTO, mentre i docenti hanno sottolineato l'importanza di rafforzare approcci di co-progettazione capaci di valorizzare interessi, motivazioni e aspirazioni future degli studenti.

Un secondo tema centrale è stato quello della riflessione strutturata e della metacognizione. Gli studenti hanno spesso evidenziato la mancanza di momenti di riflessione durante e dopo le attività di PCTO, e i docenti hanno riconosciuto la necessità di introdurre pratiche sistematiche di valutazione e autovalutazione che favorissero una consapevolezza più profonda del valore formativo dell'esperienza, sia in termini di orientamento professionale sia di sviluppo delle competenze trasversali.

Infine, un nodo critico emerso riguarda la valutazione e l'autovalutazione dell'esperienza, ancora percepite come marginali o formali. I docenti hanno discusso strategie per rendere questi processi più significativi, trasformandoli in strumenti di apprendimento autentico e di crescita personale.

In coerenza con i principi della Ricerca-Formazione, la fase successiva ha previsto la progettazione condivisa di azioni di miglioramento, facilitata dal gruppo di ricerca e basata sulle criticità emerse.

Nel primo istituto, l'attenzione si è concentrata sullo sviluppo delle competenze trasversali attraverso pratiche di autovalutazione che rendessero gli studenti protagonisti attivi del proprio apprendimento. Le discussioni hanno portato alla definizione di rubriche

di valutazione, diari riflessivi e circuiti di feedback formativo, con l'obiettivo di integrare la valutazione nel processo di apprendimento quotidiano.

Nel secondo istituto, la riflessione si è focalizzata sul ruolo dei tutor scolastici, riconosciuti come figure chiave nell'accompagnamento degli studenti e nella promozione della riflessione critica sull'esperienza di PCTO. I docenti hanno esplorato modalità di condivisione delle pratiche efficaci, con particolare attenzione al sostegno dei tutor meno esperti, che spesso faticano a superare una concezione prevalentemente amministrativa del proprio ruolo. Al termine del percorso, è stato progettato un incontro aperto a tutto il collegio docenti, finalizzato alla condivisione dei risultati e delle riflessioni maturate. Con uno sguardo all'anno scolastico successivo, si è discusso della possibilità di costruire in modo collaborativo strumenti operativi e della futura redazione di una guida per i tutor scolastici, rivolta in particolare ai docenti che assumono per la prima volta tale ruolo, al fine di sostenerli nella valorizzazione del potenziale formativo e trasformativo della propria funzione.

Studio 3: ricerca retrospettiva Gli effetti a medio termine

*Roberta Biolcati, Giacomo Mancini ed Elisa Truffelli**

4.1 Introduzione e rationale dello studio

4.1.1 *Importanza di un approccio retrospettivo*

Valutare l'efficacia dei PCTO richiede un'osservazione prolungata nel tempo. Gli studi condotti durante lo svolgimento dei percorsi forniscono indicazioni immediate sulla qualità dell'esperienza, ma solo un approccio retrospettivo può verificare se queste esperienze influenzino le scelte universitarie successive e l'adattamento ai nuovi contesti formativi. Questo approccio risulta particolarmente rilevante per i PCTO, la cui finalità principale – secondo le Linee Guida ministeriali – consiste nell'orientare gli studenti verso scelte consapevoli per il proseguimento degli studi o l'ingresso nel mondo del lavoro.

L'analisi degli effetti a distanza permette di superare i limiti degli studi trasversali, che catturano solo una fotografia momentanea dell'esperienza, per verificare se i PCTO mantengano la loro

* Elisa Truffelli è autrice del paragrafo 4.1; Giacomo Mancini è autore dei paragrafi 4.2 e 4.3; Roberta Biolcati è autrice dei paragrafi 4.4 e 4.5.
Nota di ringraziamento: si ringrazia Federica Ambrosini per il contributo offerto sia nell'analisi dei dati, sia nella discussione degli esiti riportati nel presente lavoro.

influenza orientativa anche dopo il diploma e durante la transizione universitaria. Permette inoltre di esplorare relazioni complesse tra le caratteristiche dei PCTO svolti alle superiori e variabili come l'adattamento universitario, lo sviluppo di competenze trasversali, la chiarezza degli obiettivi di carriera e il benessere psicologico.

4.1.2 *Obiettivi della ricerca retrospettiva*

Lo studio analizza gli effetti a medio termine dei PCTO su studenti universitari che hanno completato questi percorsi alle superiori. Gli obiettivi sono due: verificare se l'esperienza PCTO abbia influenzato le scelte universitarie e l'adattamento accademico; esaminare l'impatto sullo sviluppo di competenze trasversali. L'analisi adotta un approccio multidimensionale che considera le diverse caratteristiche dei percorsi svolti.

Gli obiettivi specifici si articolano su diversi piani. Il primo riguarda la caratterizzazione della valutazione retrospettiva fornita dagli studenti universitari: quanto i PCTO siano stati percepiti come aderenti alle Linee Guida ministeriali, il grado di soddisfazione complessiva e la percezione di utilità orientativa per le scelte post-diploma. L'analisi si estende poi alle associazioni tra caratteristiche dei PCTO e *outcome* universitari, concentrandosi su variabili chiave: chiarezza degli obiettivi di carriera, forme di motivazione accademica, fiducia nelle proprie competenze di studio, benessere psicologico e intenzione di perseverare nel percorso intrapreso. Un ulteriore livello indaga se tipologia di istituto frequentato, modalità di svolgimento del percorso e caratteristiche socio-demografiche dei partecipanti influenzino l'efficacia dell'esperienza formativa.

4.1.3 *Ipotesi di ricerca*

Le ipotesi si sviluppano su tre livelli, formulati sulla base della letteratura internazionale sui programmi di *work-based learning* e dai dati emersi nelle fasi precedenti del progetto.

Per quanto riguarda la relazione tra qualità dei PCTO e valutazione retrospettiva, ci aspettiamo che studenti con esperienze più aderenti alle Linee Guida ministeriali riportino livelli superiori di soddisfazione e una percezione più positiva dell'utilità orientativa. Questa previsione si fonda sull'assunto che percorsi meglio strutturati offrano esperienze formative più efficaci.

L'impatto sull'adattamento universitario costituisce un secondo ambito di verifica. Prevediamo associazioni positive tra esperienza PCTO e indicatori quali chiarezza degli obiettivi di carriera, motivazione intrinseca, fiducia accademica e benessere psicologico. Al contrario, dovremmo osservare correlazioni negative con forme di motivazione meno autodeterminate e con l'intenzione di abbandono.

Ci attendiamo inoltre differenze sistematiche negli effetti dei PCTO in base a diversi fattori. La tipologia di istituto frequentato, le caratteristiche dei percorsi e il background individuale degli studenti dovrebbero modulare significativamente l'efficacia dell'esperienza.

4.2 Metodologia

4.2.1 *Disegno cross-sectional retrospettivo*

Lo studio ha raccolto dati attraverso questionari online somministrati a studenti universitari che avevano completato i PCTO alle superiori. Questo approccio permette di osservare gli effetti a distanza di 1-5 anni dal diploma, analizzando le associazioni tra

caratteristiche dei PCTO e l'attuale adattamento universitario, le competenze sviluppate e il benessere psicologico.

La natura retrospettiva dello studio offre vantaggi pratici – raccolta dati rapida su campione numeroso – ma presenta limiti nella possibilità di stabilire relazioni causali, questione che verrà approfondita nella discussione dei risultati.

4.2.2 Criteri di inclusione e caratteristiche del campione

Sono stati inclusi studenti universitari diplomati e residenti in Italia iscritti al primo anno di università che avevano conseguito il diploma dall'a.s. 2018-2019, anno in cui sono stati introdotti i PCTO nel sistema scolastico. Sono stati esclusi studenti con percorsi scolastici all'estero o iscritti esclusivamente a formazione professionale post-diploma. Il reclutamento è avvenuto attraverso canali universitari, piattaforme digitali e passaparola, cercando di garantire una rappresentazione equilibrata di diverse tipologie di istituti secondari e percorsi universitari.

4.2.3 Strumenti di rilevazione e validazione

Il questionario, che riprende la struttura e gli strumenti già impiegati nello Studio 2 (cfr. paragrafo 2.2.2), integra strumenti standardizzati e sezioni costruite ad hoc per rispondere agli obiettivi della ricerca. La struttura risponde a una duplice esigenza: rilevare in modo completo le dimensioni di interesse contenendo il carico di compilazione entro limiti accettabili.

La sezione socio-demografica raccoglie informazioni dettagliate su: sesso, genere, età, paese di nascita, background familiare e status socio-economico percepito. Include inoltre dati su situazione sentimentale, abitativa e lavorativa attuale. Il profilo formativo comprende anno e tipologia di diploma, regione, voto conseguito e caratteristiche del percorso universitario attuale.

Per i PCTO sono state rilevate modalità di erogazione (presenza/distanza), ambienti di svolgimento (interni/esterni alla scuola) e presenza di formazione preparatoria. Particolare attenzione è stata dedicata al supporto ricevuto dai tutor e alle difficoltà incontrate. Otto item specifici misurano l'aderenza percepita alle Linee Guida ministeriali (DM 774/2019), coprendo aspetti come coerenza con il percorso di studi, coinvolgimento nella progettazione, chiarezza degli obiettivi, qualità del tutoraggio e valutazione.

Per gli *outcome* universitari sono stati utilizzati strumenti validati internazionalmente, adattati al contesto italiano. Il *Soft Skills Self-Evaluation Questionnaire* (3SQ; Lucisano e Rubat du Mérac, 2019) valuta l'autopercezione delle competenze trasversali attraverso 43 item su scala Likert a 5 punti. Esplora 10 dimensioni: apertura mentale, impegno, leadership, *problem solving*, autonomia, curiosità, collaborazione, empatia, fiducia in sé e resilienza. Queste competenze sono fondamentali per lo sviluppo personale e professionale, andando oltre l'apprendimento accademico.

La chiarezza degli obiettivi di carriera viene rilevata attraverso 3 item tratti dal *Career Resources Questionnaire* (Hirschi et al., 2018), nella versione italiana di Pace e Sciotto (2023). Questo strumento esplora quanto gli studenti abbiano chiare le proprie direzioni professionali future.

Per la motivazione accademica è stata utilizzata l'*Academic Motivation Scale* nella versione italiana di Manganelli et al. (2019). I 20 item indagano le diverse forme motivazionali secondo la teoria dell'autodeterminazione: motivazione intrinseca (studio per genuino interesse), identificata (studio perché riconosco valore in ciò che faccio), introiettata (studio per senso del dovere o bisogno di approvazione), esterna (studio per pressioni esterne o ricompense) e amotivazione (mancanza di motivazione).

L'*Academic Behavioural Confidence* viene valutata attraverso la versione italiana a tre fattori di Pagani e Delbosq (2023), derivata dallo strumento di Sanders e Sanders (2007). Quindici item mi-

surano la fiducia percepita in tre aree: capacità di ottenere buoni voti e studiare efficacemente, capacità di verbalizzare e sostenere esami orali, capacità di frequentare regolarmente.

Il benessere psicologico è stato rilevato con l'adattamento italiano della Scala di Ryff (Sirigatti et al., 2009). I 18 item coprono sei dimensioni del benessere secondo il modello di Ryff (1989): autonomia (capacità di autodeterminazione), controllo del contesto (capacità di gestire l'ambiente), crescita personale (senso di sviluppo continuo), relazioni positive (qualità dei legami interpersonali), scopo nella vita (senso di direzione e significato) e autoaccettazione (atteggiamento positivo verso sé stessi).

Completano la batteria strumenti costruiti ad hoc: 4 item per la soddisfazione accademica, che rileva quanto gli studenti siano soddisfatti della propria esperienza universitaria, e 3 item per l'intenzione di dropout, che esplora pensieri e sentimenti riguardo all'eventualità di abbandonare gli studi.

4.2.4 *Procedure di raccolta dati*

I dati sono stati raccolti interamente online attraverso piattaforma dedicata, nel rispetto dell'anonimato e delle normative sulla privacy. La distribuzione ha utilizzato canali multipli per raggiungere il target di studenti universitari: siti istituzionali universitari, mailing list studentesche, piattaforme social media e passaparola tra studenti. Questa strategia multi-canale ha permesso di ampliare la portata del reclutamento e diversificare il campione.

Una fase pilota su 50 partecipanti ha preceduto la raccolta principale. I feedback ricevuti hanno portato a modifiche minori nella formulazione di alcuni item e nell'organizzazione del questionario. Il test pilota ha inoltre confermato i tempi di compilazione e il corretto funzionamento tecnico della piattaforma.

Il database iniziale comprendeva 650 casi raccolti in tre mesi. Le procedure di pulizia dei dati hanno portato a un database fi-

nale che conta 576 casi validi, di cui 508 (88,2%) con questionari completi in tutte le sezioni. Le analisi principali sono state condotte sui 508 casi completi, utilizzando tecniche appropriate per la gestione dei dati mancanti quando richiesto da analisi specifiche.

4.3 Caratteristiche del campione

4.3.1 *Profilo socio-demografico dei partecipanti*

Il campione (N = 508) presenta una marcata prevalenza femminile (83,7%), con identità di genere sostanzialmente coincidente col sesso biologico (Tab. 18). Questa sovrarappresentazione femminile rappresenta un limite da considerare nella generalizzazione dei risultati. L'età media è di circa 20 anni (M = 19,95; DS = 1,35), coerentemente con l'obiettivo di coinvolgere studenti nei primi anni universitari.

Caratteristica	Categoria	N	%
Sesso biologico	Femminile	425	83,7%
	Maschile	83	16,3%
Identità di genere	Donna	417	82,1%
	Uomo	81	15,9%
	Non binario	6	1,2%
	Non dichiarato	4	0,8%
Analisi incrociata	Persone cisgender	495	97,4%
	- Donne cisgender	416	81,9%
	- Uomini cisgender	79	15,6%
	Identità non binarie/non dichiarate	13	2,6%
Totale		508	100%

Tab. 18: Distribuzione del campione per sesso biologico e identità di genere (N=508)

La quasi totalità del campione è nata in Italia (97,4%, Fig. 13), configurando un gruppo sostanzialmente omogeneo dal punto di vista delle origini geografiche.

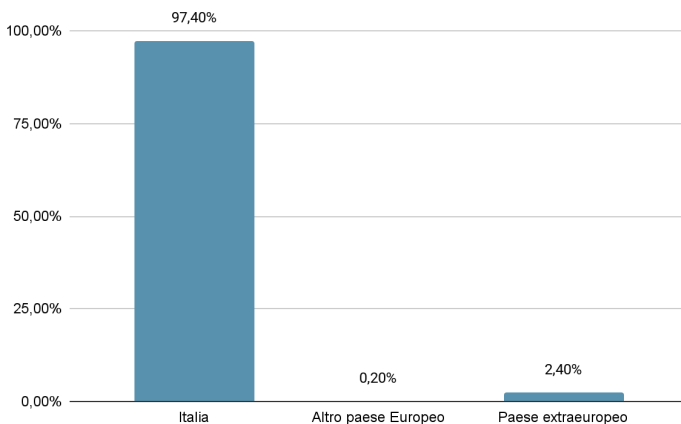


Fig. 13: Paese di nascita (N= 508)

Il background familiare (Tab. 19) offre però indicazioni più articolate sul capitale culturale e sociale di provenienza. I paesi di nascita dei genitori confermano una prevalenza italiana (circa 92% per entrambi i genitori), ma con una presenza migratoria leggermente più marcata rispetto agli studenti stessi: l'8,8% delle madri e il 7,4% dei padri è nato in altri paesi europei, mentre il 12% delle madri e il 10,7% dei padri proviene da paesi extra-europei. Questa composizione riflette i processi migratori che hanno interessato l'Italia negli ultimi decenni, con una seconda generazione ormai stabilmente inserita nel sistema educativo superiore.

Il livello di istruzione dei genitori delinea un background culturale familiare eterogeneo ma tendenzialmente medio-alto. Per quanto riguarda le madri, poco più della metà possiede un diploma di scuola secondaria superiore (50,8%), seguita da quelle con laurea (17,8%) e licenza media (22,6%). Solo il 2,4% ha con-

seguito un dottorato o altri titoli post-laurea, mentre l'1,4% si è fermato alla licenza elementare. I padri presentano una distribuzione leggermente diversa, con minore scolarizzazione complessiva: il diploma superiore resta il titolo più frequente (45,1%), ma la percentuale di chi possiede solo la licenza media è sensibilmente più alta rispetto alle madri (32,5% contro 22,6%), mentre quella dei laureati è inferiore (11,3% contro 17,8%). Il 6,6% dei padri non ha completato percorsi di istruzione formale oltre la scuola dell'obbligo. Questo divario di genere nel livello di istruzione dei genitori riflette le trasformazioni del sistema educativo italiano nelle ultime decenni, con una progressiva maggiore scolarizzazione femminile. Il fatto che quasi due terzi delle madri (68,6%) e poco più della metà dei padri (56,4%) possiedano almeno il diploma superiore suggerisce che il campione proviene prevalentemente da famiglie con risorse culturali medio-alte, fattore che potrebbe influenzare tanto le strategie educative familiari quanto le aspirazioni e le risorse degli studenti stessi.

Caratteristica	Categoria	Madri		Padri	
		N	%	N	%
Paese di nascita	Italia	466	91,7%	467	91,9%
	Paese europeo	16	3,1%	13	2,6%
	Paese extraeuropeo	22	4,3%	24	4,7%
	Non pertinente	4	0,8%	4	0,8%
Livello di istruzione	Diploma superiore	274	53,9%	247	48,6%
	Laurea triennale/magistrale	129	25,4%	84	16,5%
	Licenza media	80	15,7%	149	29,3%
	Dottorato/titoli post-laurea	19	3,7%	9	1,8%
	Licenza elementare	3	0,6%	10	2,0%
	Non pertinente	3	0,6%	9	1,8%
Totale	Madri	508	100%	-	-
	Padri	-	-	508	100%

Tab. 19: Caratteristiche dei genitori del campione (N= 1.016)

Lo status socio-economico percepito dagli studenti, misurato su scala da 1 (basso) a 10 (alto), si concentra prevalentemente nelle fasce medio-alte (Fig. 14). Oltre la metà del campione si colloca ai livelli 6 e 7 (rispettivamente 21,2% e 31,6%), con una media che si attesta attorno al 6,5. Solo il 10% degli studenti si percepisce nei gradini più bassi (1-4), mentre le posizioni più elevate (9-10) raccolgono appena il 5,1% del campione, suggerendo una limitata presenza di studenti provenienti da contesti familiari di élite economica. Questa distribuzione, con forte concentrazione nelle fasce medie e relativamente pochi estremi, potrebbe influenzare i risultati: studenti provenienti da contesti economicamente più fragili o particolarmente privilegiati risultano sottorappresentati, limitando la possibilità di esplorare come le disuguaglianze socio-economiche modulino l'impatto dei PCTO.

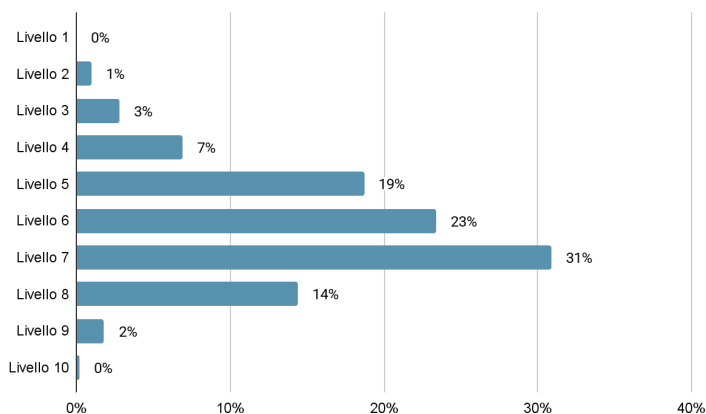


Fig.14: Status socioeconomico della famiglia di origine (N= 508)

Per quanto riguarda la condizione attuale (Tab. 20), il campione si divide quasi equamente tra single (49,4%) e fidanzati (45,5%), mentre altre condizioni relazionali risultano marginali. Tre quarti degli studenti (75,8%) vivono ancora con la famiglia

d'origine, dato che riflette tanto l'età giovane quanto le difficoltà economiche che caratterizzano l'accesso all'autonomia abitativa in Italia. Solo il 19,7% ha optato per appartamenti condivisi, mentre soluzioni come vivere da soli (1,2%) o in residenze universitarie (1,6%) rimangono praticamente assenti, probabilmente per i costi elevati. Dal punto di vista lavorativo, metà degli studenti (50,6%) si dedica esclusivamente allo studio, mentre l'altra metà combina formazione e lavoro attraverso impegni saltuari (26,6%), part-time (14,8%) o stagionali (7,5%). I lavoratori full-time sono praticamente assenti (0,6%), confermando che il campione è composto quasi totalmente da studenti a tempo pieno che, quando lavorano, lo fanno in forme compatibili con il percorso universitario.

Caratteristica	Categoria	N	%
Status sentimentale	Single	251	49,4%
	Fidanzato/a	231	45,5%
	Altro	11	2,2%
	Convivente	6	1,2%
	Sposato/a	6	1,2%
	Separato/a o divorziato/a	3	0,6%
Situazione abitativa	Con familiari	385	75,8%
	Appartamento con coinquilini	100	19,7%
	Altro	9	1,8%
	Residenza universitaria	8	1,6%
	Da solo/a	6	1,2%
Situazione lavorativa	Studente senza impegni lavorativi	257	50,6%
	Lavori saltuari	135	26,6%
	Part-time	75	14,8%
	Stagionale	38	7,5%
	Full-time	3	0,6%
Totale	-	508	100%

Tab. 20: Caratteristiche della condizione attuale del campione (N=508)

4.3.2 *Profilo formativo pregresso*

Il campione è composto prevalentemente da diplomati recenti: l'85,7% ha conseguito il diploma negli ultimi due anni (65% nel 2024, 20,7% nel 2023, Tab. 21). Questa concentrazione garantisce che l'esperienza PCTO sia ancora relativamente presente nella memoria, riducendo i *bias* retrospettivi pur mantenendo distanza sufficiente per osservare gli effetti sulla transizione universitaria.

La distribuzione per tipologia di istituto mostra una netta prevalenza dei licei (79,1%), seguiti da istituti tecnici (14,8%) e professionali (6,1%). Questa composizione non rispecchia la realtà nazionale dove i licei rappresentano circa il 50%, costituendo un limite nella generalizzabilità particolarmente per tecnici e professionali.

La concentrazione geografica in Emilia-Romagna (39,6%) e Lombardia (34,6%) copre oltre tre quarti del campione, limitando la rappresentatività nazionale e riflettendo probabilmente caratteristiche specifiche dei sistemi PCTO regionali del Nord.

Le performance al diploma mostrano standard elevati: voto medio 81,4/100, con l'11,2% che ha conseguito il massimo contro una media nazionale del 7-8%. Solo il 14,4% si colloca nella fascia minima 60-69, suggerendo un campione di studenti con percorsi scolastici di successo. Metà degli studenti proviene da comuni di medie dimensioni (5.000-50.000 abitanti), delineando una prevalenza di realtà urbane e medio-urbane con scarsa presenza di contesti rurali.

Caratteristica	Categoria	N	%
Anno di conseguimento diploma	2024	330	65,0%
	2023	105	20,7%
	2022	36	7,1%
	2021	16	3,1%
	2019	13	2,6%
	2020	8	1,6%

Tipologia di istituto	Liceo	402	79,1%
	Istituto Tecnico	75	14,8%
	Istituto Professionale	31	6,1%
Dimensione comune della scuola	Medie dimensioni (5.000-50.000 ab.)	255	50,2%
	Grandi dimensioni (>50.000 ab.)	140	27,6%
	Città metropolitana	87	17,1%
	Piccole dimensioni (<5.000 ab.)	26	5,1%
Voto di diploma (fasce)	70-79	173	34,1%
	80-89	109	21,5%
	90-99	96	18,9%
	60-69	73	14,4%
	100	57	11,2%
Totale	-	508	100%

Tab. 21: Profilo formativo progressivo del campione (N=508)

4.3.3 Percorsi universitari intrapresi

I percorsi frequentati dai partecipanti si dividono tra lauree triennali (70,5%) e cicli unici (29,5%). Bologna e Milano-Bicocca concentrano quasi il 90% delle iscrizioni (rispettivamente 54,3% e 34,1%), dato che riflette le aree di reclutamento della ricerca.

Il dato più rilevante riguarda la concentrazione disciplinare. Oltre tre quarti del campione (76%) si colloca nell'area educativo-psicologica, con due classi dominanti: L-19 Scienze dell'Educazione (31,9%) e LM-85 bis Scienze della Formazione Primaria (29,5%). Aggiungendo L-24 Scienze Psicologiche (11,6%) si arriva quasi all'80% del totale. Le altre discipline hanno presenze marginali (Tab. 22). Questa fortissima concentrazione rappresenta un limite severo: i risultati potrebbero non essere generalizzabili ad altri ambiti disciplinari, sia per caratteristiche degli studenti che scelgono questi percorsi sia per le specificità dei PCTO svolti nei loro istituti di provenienza.

Un quinto degli studenti (22%) ha cambiato corso di laurea almeno una volta, dato potenzialmente significativo per valutare

l'efficacia orientativa dei PCTO. Il campione mostra comunque buon adattamento accademico: la maggioranza ha sostenuto 3-4 esami, con media voti di 25,6/30. Le medie si concentrano nelle fasce 25-29 (62,4%), mentre solo il 28,7% si colloca sotto il 25, confermando performance complessivamente positive.

Caratteristica	Categoria	N	%
Tipo di corso di laurea	Triennale	358	70,5%
	Ciclo unico	150	29,5%
Ateneo di iscrizione	Università di Bologna	276	54,3%
	Università Milano-Bicocca	173	34,1%
	Università Roma "La Sapienza"	53	10,4%
	SSML "San Pellegrino" Rimini	3	0,6%
	Università di Ferrara	1	0,2%
	Università Roma Tre	1	0,2%
	Pontificia Università Salesiana	1	0,2%
Classe di laurea	L-19 Scienze Educazione e Formazione	162	31,9%
	LM-85 bis Formazione Primaria	150	29,5%
	L-19 R Scienze Educazione e Formazione	73	14,4%
	L-24 Scienze e Tecniche Psicologiche	59	11,6%
	L-20 Scienze della Comunicazione	30	5,9%
	L-27 Scienze e Tecnologie Chimiche	26	5,1%
	L-35 R Scienze Matematiche	6	1,2%
	L-11 Lingue e Culture Moderne	1	0,2%
	L-33 R Scienze Economiche	1	0,2%
Cambio corso di laurea	No	396	78,0%
	Sì	112	22,0%
Totale	-	508	100%

Tab. 22: Caratteristiche del percorso universitario attuale (N=508)

Il campione appare caratterizzato da un buon adattamento accademico: la maggioranza dei rispondenti dichiara di aver sostenuto 3 (38,6%, n = 196), 4 (23,4%, n = 119) e 2 esami (20,1%, n = 102), seguito da 2 esami e 1 esame (8,5%, n = 43). Percentuali

ridotte riguardano 5 esami (6,9%, n = 35) e più di 5 esami (1,0%, n = 5), mentre solo lo 0,8% (n = 4) non ha ancora sostenuto esami.

La media dei voti universitari varia da un minimo di 18 a un massimo di 30, con un valore medio di 25,6 (DS = 2,68). La distribuzione per fasce di voto evidenzia una concentrazione nelle fasce medio-alte: 25,0-26,9 raccoglie il 34,4% del campione, seguita da 27,0-28,9 con il 28,0%. Le fasce più basse (18,0-22,9 e 23,0-24,9) riguardano complessivamente il 28,7%, mentre la fascia più alta (29,0-30) rappresenta l'8,9%.

L'analisi incrociata tra numero di esami sostenuti e media dei voti suggerisce una tendenza interessante: al crescere del numero di esami sostenuti, le medie tendono a stabilizzarsi nelle fasce di voto più elevate (≥ 25), mentre le fasce più basse sono più frequenti tra chi ha sostenuto pochi esami, possibilmente indicando un processo di adattamento progressivo al sistema universitario. Le performance universitarie sono riassunte nella tabella 23.

Caratteristica	Categoria	N	%
Numero di esami sostenuti	3 esami	196	38,6%
	4 esami	119	23,4%
	2 esami	102	20,1%
	1 esame	43	8,5%
	5 esami	35	6,9%
	Più di 5 esami	5	1,0%
	Nessun esame	4	0,8%
Media voti universitari (fasce)	25,0-26,9	175	34,4%
	27,0-28,9	142	28,0%
	23,0-24,9	89	17,5%
	18,0-22,9	57	11,2%
	29,0-30,0	45	8,9%
Media voti (statistica descrittiva)	Range	18-30	-
	Media (DS)	25,6 (2,68)	-
Totale	-	508	100%

Tab. 23: Performance universitarie del campione

4.3.4 Tipologie di PCTO svolti durante le superiori

Metà del campione (50,6%) ha svolto PCTO completamente in presenza, un altro 29,9% prevalentemente in presenza. Solo il 19,5% ha sperimentato modalità miste o a distanza, probabilmente per effetto del periodo pandemico. Chi ha svolto PCTO a distanza (N = 251) esprime valutazioni critiche sulla qualità: il 31,7% percepisce un'influenza negativa significativa, mentre solo il 17,7% la minimizza.

Gli ambienti di svolgimento mostrano distribuzione sostanzialmente bilanciata (Tab. 24): circa metà degli studenti (49%) ha lavorato principalmente fuori dalla scuola, un quarto (24,2%) ha alternato equamente ambienti scolastici ed esterni, mentre il restante 26,8% ha svolto attività principalmente all'interno. Meno della metà di chi ha fatto PCTO esterni (48,1%) ha ricevuto formazione preparatoria in aula, con utilità percepita controversa: il 41,9% la giudica abbastanza utile, ma oltre il 40% la considera poco o per niente efficace.

Caratteristica	Categoria	N	%
Modalità di erogazione	Totalmente in presenza	257	50,6%
	Prevalentemente in presenza	152	29,9%
	Ugualmente presenza/distanza	52	10,2%
	Prevalentemente a distanza	33	6,5%
	Totalmente a distanza	14	2,8%
Ambiente di svolgimento	Prevalentemente esterni	130	25,6%
	Ugualmente interni/esterni	123	24,2%
	Totalmente esterni	119	23,4%
	Prevalentemente interni	75	14,8%
	Totalmente interni	61	12,0%
Totale	-	508	100%

Tab. 24: Modalità di svolgimento dei PCTO (N=508)

Il ruolo del tutor esterno presenta luci e ombre (Fig. 15). Due terzi degli studenti (66,9%) riportano percezioni positive del supporto ricevuto, con valutazioni simili per la qualità della relazione (66,3%). L'aspetto più critico riguarda però l'utilità orientativa: quasi la metà (46%) la giudica insufficiente, con solo il 20,3% che le attribuisce valore elevato. Questo dato segnala una difficoltà sistemica nel tradurre la presenza del tutor esterno in supporto concreto per le scelte future.

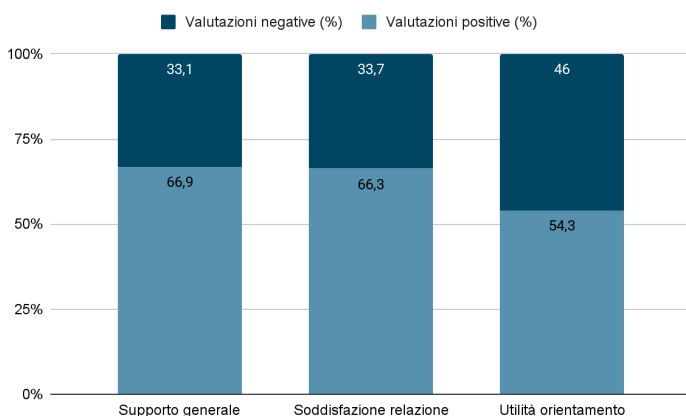


Fig. 15: Valutazione del tutor esterno nei PCTO (N=447 con esperienza esterna)

Oltre un terzo del campione (36,8%, n = 187) ha incontrato difficoltà durante i PCTO (Tab. 25). Le problematiche principali riguardano mancanza di supporto dal tutor esterno (14,4%), carenza di esperienza pratica per le attività richieste (13,0%) e discrepanza tra attività svolte e aspettative degli studenti (11,2%). Un altro gruppo di difficoltà, ciascuna riportata dal 10% circa, include aspetti emotivi (ansia nell'affrontare nuove situazioni), organizzativi (informazioni poco chiare) e motivazionali (scarso interesse per le attività proposte). Problematiche meno frequenti ma non trascurabili riguardano comportamenti inappropriati o

discriminatori sul lavoro (2,4%) e questioni di sicurezza (1,4%), che sollevano interrogativi sulla gestione di questi aspetti critici.

Tipologia di difficoltà	N	%
Mancanza di supporto/guida da parte del tutor esterno	73	14,4%
Carenza di esperienza pratica nelle attività richieste	66	13,0%
Discrepanza tra attività svolte e interessi/aspettative	57	11,2%
Ansia o difficoltà emotive nell'affrontare nuove situazioni	51	10,0%
Problemi organizzativi o mancanza di informazioni chiare	51	10,0%
Mancanza di motivazione/interesse per attività proposte	51	10,0%
Difficoltà nelle relazioni con i colleghi	13	2,6%
Adattamento culturale/linguistico (esperienze estero)	12	2,4%
Comportamenti inappropriati/discriminatori sul lavoro	12	2,4%
Sicurezza sul lavoro/condizioni inadeguate	7	1,4%
Comprensione linguaggio tecnico/gergo professionale	6	1,2%
Totale studenti che hanno incontrato difficoltà	187	36,8%

Tab. 25: Difficoltà incontrate durante l'esperienza PCTO

L'utilizzo degli strumenti di valutazione appare frammentato: poco più della metà (54,7%) ha compilato una scheda di autovalutazione, e meno della metà (47,8%) ha ricevuto comunicazione della valutazione finale. Ancora più problematico è l'impatto di queste valutazioni sulle scelte successive. Dei 243 studenti che hanno ricevuto una valutazione finale, la stragrande maggioranza la ritiene irrilevante per le proprie decisioni: il 42% dichiara nessun impatto, il 29,6% un'influenza minima. Solo il 13,2% riconosce un ruolo significativo nelle scelte universitarie, dato che solleva interrogativi sull'effettiva funzione orientativa degli attuali sistemi di valutazione dei PCTO.

4.4 Risultati

4.4.1 Valutazione retrospettiva dell'esperienza PCTO

Gli studenti universitari che hanno completato i PCTO alle superiori offrono una fotografia complessa di questi percorsi (Tab. 26). La loro valutazione complessiva si attesta appena sopra la sufficienza: il punteggio medio di aderenza alle Linee Guida ministeriali raggiunge 22 punti su 40, equivalente a 2,75 su una scala da 1 a 5. Un risultato che segnala margini di miglioramento considerevoli.

La coerenza con il percorso di studi rappresenta l'elemento più convincente: ottiene 3,14 su 5, con oltre due terzi degli studenti (68,4%) che esprime valutazioni favorevoli. Quasi uno su cinque la giudica addirittura "del tutto" adeguata. Seguono la soddisfazione delle aspettative iniziali ($M = 2,86$) e il coinvolgimento nella progettazione ($M = 2,77$), che però rivelano già qualche criticità: oltre il 40% degli studenti lamenta di essere stato poco coinvolto nelle scelte progettuali. Gli aspetti intermedi riguardano la chiarezza degli obiettivi ($M = 2,73$) e il supporto ricevuto dai docenti ($M = 2,71$). Valutazioni che descrivono esperienze accettabili ma lontane dall'eccellenza.

Aspetto valutato	Media	DS	Ranking
Coerenza con percorso di studi	3,14	1,32	I
Soddisfazione delle aspettative	2,86	1,19	II
Coinvolgimento nella progettazione	2,77	1,09	III
Chiarezza degli obiettivi	2,73	1,10	IV
Supporto dei docenti	2,71	1,01	V
Supporto tutor interni	2,67	1,04	VI
Soddisfazione relazione con tutor	2,65	1,01	VII
Utilità tutor per orientamento	2,46	1,07	VIII
Punteggio complessivo scala	22/40	6,6	

Scala 1-5 per singoli item; punteggio complessivo su 40 punti
 Tab. 26: Valutazione degli item della scala di aderenza alle Linee Guida

Il ruolo dei tutor interni costituisce il punto dolente più evidente. Il supporto ricevuto ottiene 2,67, la qualità della relazione 2,65, ma è l'utilità orientativa a toccare il fondo con 2,46 - il punteggio più basso dell'intera scala. Considerando che l'orientamento dovrebbe essere la finalità principale dei PCTO, questo dato accende un campanello d'allarme. La seconda grande criticità riguarda proprio la funzione orientativa complessiva dei percorsi: solo il 22,7% degli studenti riconosce ai PCTO un'utilità elevata per le scelte universitarie, mentre ben il 57,8% li considera poco o per niente utili (Fig. 16). Molti faticano a vedere nei PCTO uno stimolo per maturare nuovi interessi ($M = 2,66$) o un aiuto concreto per le decisioni di carriera ($M = 2,81$).

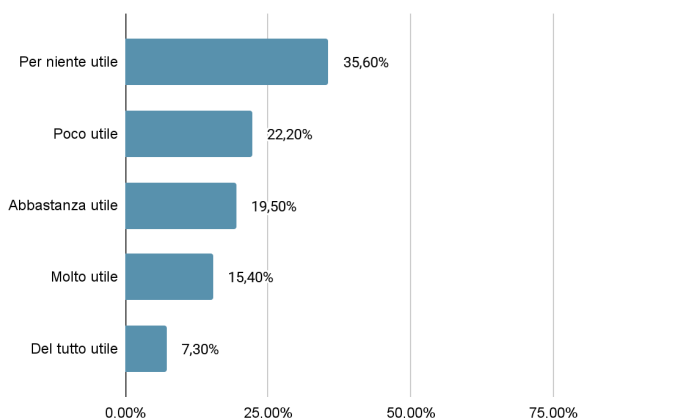


Fig. 16: Utilità percepita dei PCTO per l'orientamento universitario

Emerge però un contrasto interessante: mentre solo uno studente su cinque attribuisce ai PCTO un'utilità elevata per l'orientamento, quasi due terzi (63,5%) si dichiarano soddisfatti dell'esperienza complessiva (Fig. 17).

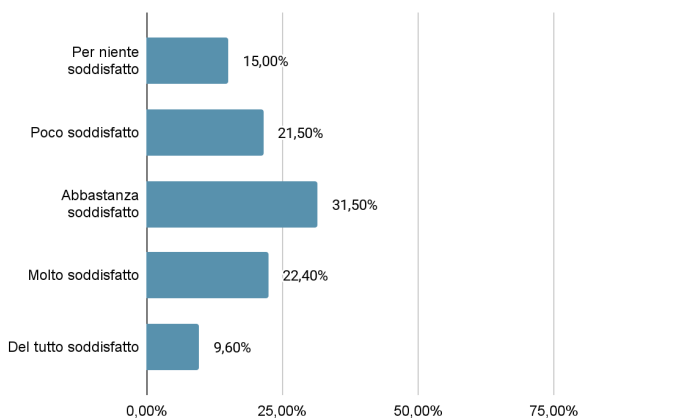


Fig. 17 - Soddisfazione generale per l'esperienza PCTO

Sono possibili diverse interpretazioni di questa rilevazione. Molti studenti potrebbero aver già maturato scelte universitarie prima o indipendentemente dai PCTO, limitandone l'impatto orientativo effettivo. I percorsi potrebbero risultare formativamente interessanti - per le esperienze vissute, le competenze sviluppate, l'arricchimento personale - senza però fornire elementi informativi specifici o momenti di riflessione strutturati utili per le decisioni future. Infine, potrebbe esistere una disconnessione tra i contesti di svolgimento dei PCTO e i percorsi universitari successivamente intrapresi, rendendo l'esperienza meno rilevante per l'orientamento specifico. La forte concentrazione del campione in corsi di laurea dell'area educativa e psicologica (oltre il 75%) potrebbe effettivamente riflettere scelte motivate da fattori indipendenti dall'esperienza PCTO, confermando questa interpretazione.

L'analisi dettagliata degli otto item della scala di aderenza alle Linee Guida rivela pattern specifici nelle percezioni studentesche (Tab. 27).

Item	Per niente N% (N)	Poco N% (N)	Abbastanza N% (N)	Molto N% (N)	Del tutto N% (N)
1. Coinvolgimento nella progettazione	12,8% (65)	28,5% (145)	33,3% (169)	19,3% (98)	6,1% (31)
2. Soddisfazione delle aspettative	16,1% (82)	21,5% (109)	31,3% (159)	22,4% (114)	8,7% (44)
3. Supporto ricevuto dai docenti	11,4% (58)	30,9% (157)	37,8% (192)	15,4% (78)	4,5% (23)
4. Coerenza con percorso di studi	14,8% (75)	16,9% (86)	28,0% (142)	20,7% (105)	19,7% (100)

Tab. 27: Distribuzione dettagliata delle valutazioni per item specifici

4.4.2 Correlazioni con le scelte universitarie

Valutare l'efficacia orientativa dei PCTO richiede di guardare alle scelte universitarie successive. Un dato significativo riguarda chi ha cambiato corso di laurea dopo l'iscrizione iniziale: il 22,0% del campione (n = 112) ha modificato il proprio percorso, a fronte del 78,0% che ha mantenuto la scelta iniziale.

Il confronto tra questi due gruppi rivela differenze significative nell'esperienza PCTO vissuta alle superiori (Tab. 28). Chi ha cambiato corso lamenta più frequentemente la mancanza di feedback costruttivi durante i percorsi: il 12,5% contro solo il 5,1% di chi non ha cambiato ($\chi^2 = 7.758$, $p = .005$). Anche le limitate opportunità di apprendimento rappresentano un problema più sentito da chi ha poi modificato il percorso: 16,1% contro 8,1% ($\chi^2 = 6.282$, $p = .012$).

Difficoltà riscontrata	Cambiato corso (n=112)	Non cambiato (n=396)	χ^2	P
Mancanza feedback costruttivi	12,5% (14)	5,1% (20)	7.758	.005
Limitata possibilità di apprendimento	16,1% (18)	8,1% (32)	6.282	.012

Tab. 28: Differenze tra studenti che hanno/non hanno cambiato corso

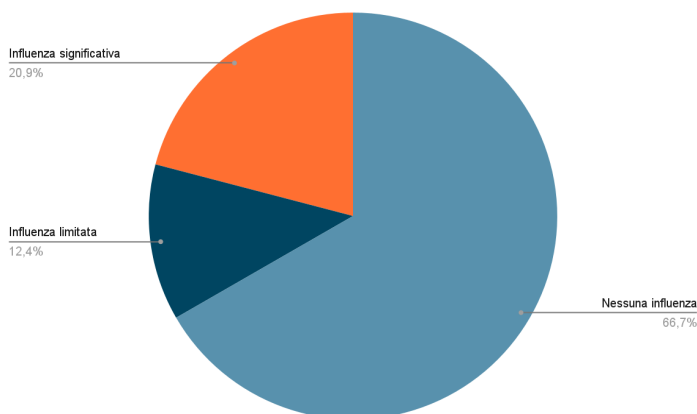
Questi dati suggeriscono che PCTO carenti – con feedback inadeguati e scarse opportunità formative – possano contribuire a scelte universitarie iniziali meno informate, che richiedono poi aggiustamenti dopo le prime esperienze accademiche.

Anche la percezione retrospettiva dell'utilità orientativa differisce tra i due gruppi ($\chi^2 = 9.900$, $p = .042$). Chi ha mantenuto il percorso iniziale valuta più positivamente l'utilità dei PCTO, forse perché la scelta si è rivelata corretta e conferma il valore dell'esperienza. Chi ha cambiato esprime invece giudizi più critici, probabilmente influenzati dal vissuto di incertezza e dalla necessità di rivedere le proprie decisioni.

Va notato che le caratteristiche dei PCTO non correlano con le performance universitarie attuali – né con gli esami sostenuti né con la media dei voti. L'impatto dei percorsi sembra dunque concentrarsi su aspetti orientativi e motivazionali piuttosto che sui risultati accademici diretti, confermando che la loro funzione principale riguarda le scelte di vita più che il rendimento nello studio.

L'influenza delle valutazioni ricevute durante i PCTO risulta invece minima. Dei 243 studenti che hanno ricevuto comunicazione della valutazione finale (47,8% del campione totale), ben il 42,0% dichiara che non ha influito affatto sulle scelte universitarie. Solo il 13,2% le attribuisce un ruolo significativo (Fig. 18). Gli attuali sistemi valutativi sembrano quindi inefficaci nel supportare l'orientamento post-diploma – un risultato preoccupante.

pante che solleva interrogativi sulla qualità e sulla modalità di restituzione di queste valutazioni agli studenti.



Nessuna influenza (Per niente); Influenza limitata (Poco + Abbastanza); Influenza significativa (Molto + Del tutto). Solo rispondenti che hanno ricevuto comunicazione della valutazione finale (47,8% del campione totale, n=243)

Fig. 18: Influenza della valutazione PCTO sulla scelta universitaria (N=243)

4.4.3 *Impatto su chiarezza di carriera e adattamento universitario*

Gli strumenti validati utilizzati nella ricerca restituiscono un profilo articolato degli studenti universitari che hanno vissuto i PCTO alle superiori. I punteggi medi, calcolati sulla base della somma dei punteggi dei singoli item mostrano un quadro complessivo delle soft skills positivo: il punteggio medio di 151,2 su 215 (DS= 20,2) colloca il campione nella fascia medio-alta. Empatia (M = 15,6/20), impegno (M = 15,4/20) e apertura mentale (M = 15,4/20) rappresentano i punti di forza principali. L'autonomia raggiunge 19 su 25, mentre leadership (M = 17,1/25), *problem solving* (M = 14,5/20) e collaborazione (M = 14,1/20) si mantengono su livelli soddisfacenti. Le fragilità si concentrano

altrove. La curiosità si attesta a 13,4 su 20, la resilienza a 14,1 su 25, ma il dato più preoccupante riguarda la fiducia in sé: appena 12,4 su 20, il valore più basso dell'intera scala. Per giovani in transizione verso l'età adulta, questa scarsa autostima rappresenta un elemento critico da non sottovalutare (Tab. 29).

Competenza	Range scala	Media	DS
Empatia	0-20	15,6	3,0
Impegno	0-20	15,4	2,8
Apertura mentale	0-20	15,4	2,5
Autonomia	0-25	19,0	3,7
Leadership	0-25	17,1	4,1
<i>Problem solving</i>	0-20	14,5	2,9
Collaborazione	0-20	14,1	3,2
Resilienza	0-25	14,1	3,9
Curiosità	0-20	13,4	2,9
Fiducia in sé	0-20	12,4	3,8
Punteggio complessivo	43-215	151,2	20,2

Tab. 29: Autovalutazione delle soft skills

La chiarezza degli obiettivi di carriera si ferma a 10,8 su 15 (DS= 3,0) - discreto ma non ottimale, segno che molti studenti stanno ancora definendo le proprie direzioni professionali. Il profilo motivazionale appare invece più incoraggiante: la motivazione intrinseca domina con 16,9 su 20, seguita da quella identificata (M = 16,2/20). Gli studenti studiano prevalentemente per genuino interesse e riconoscono valore in ciò che fanno. La motivazione introiettata resta su livelli intermedi (M = 10,9/20), mentre motivazione esterna (M = 5,4/20) e amotivazione (M = 5,3/20) risultano basse (Tab. 30).

L'adattamento universitario conferma questo quadro sostanzialmente positivo. La soddisfazione per l'esperienza universitaria raggiunge 16,5 su 20, mentre l'intenzione di abbandonare gli

studi si attesta su appena 5,0 su 15 – un risultato particolarmente incoraggiante nel contesto italiano, dove l’abbandono universitario rappresenta un problema strutturale rilevante.

Dimensione	Range	Media	DS
MOTIVAZIONE ACCADEMICA			
Motivazione intrinseca	0-20	16,9	2,8
Motivazione identificata	0-20	16,2	3,3
Motivazione introiettata	0-20	10,9	3,8
Motivazione esterna	0-20	5,4	2,5
Amotivazione	0-20	5,3	2,3
ADATTAMENTO UNIVERSITARIO			
Soddisfazione universitaria	0-20	16,5	3,0
Intenzione di dropout	0-15	5,0	2,3

Tab. 30: Motivazione accademica e adattamento universitario

L’*Academic Behavioral Confidence* ($M = 50,2/75$) mostra sfumature interessanti. Gli studenti dimostrano massima sicurezza nella capacità di frequentare regolarmente ($M = 11,8/15$) e buona fiducia nello studio e nella gestione degli esami ($M = 27,3/40$), ma esitano quando si tratta di verbalizzare ($M = 11,1/20$) - probabilmente riflesso della difficoltà con gli esami orali che caratterizza tradizionalmente il sistema universitario italiano (Tab. 31).

Dimensione	Range	Media	DS
Frequentare	0-15	11,8	2,2
Voti/Studiare	0-40	27,3	5,7
Verbalizzare	0-20	11,1	3,7
<i>Academic Confidence</i> (totale)	0-75	50,2	8,9

Tab. 31: Academic Behavioral Confidence

Il benessere psicologico secondo il modello di Ryff presenta un quadro complessivamente positivo ($M = 61,8/90$). La crescita

personale spicca come dimensione più forte ($M = 11,9/15$): gli studenti si percepiscono in evoluzione, aperti al cambiamento. Le relazioni positive ($M = 10,4/15$) e lo scopo nella vita ($M = 10,2/15$) mostrano valori soddisfacenti, l'autoaccettazione ($M = 10,0/15$) resta nella media. Autonomia ($M = 9,8/15$) e controllo del contesto ($M = 9,6/15$) risultano le aree più deboli - comprensibile per giovani ancora parzialmente dipendenti dalla famiglia (Tab. 32).

Dimensione	Range	Media	DS
Crescita personale	0-15	11,9	2,3
Relazioni positive	0-15	10,4	2,7
Scopo nella vita	0-15	10,2	2,5
Autoaccettazione	0-15	10,0	2,5
Autonomia	0-15	9,8	2,7
Controllo del contesto	0-15	9,6	2,4
Benessere complessivo	0-90	61,8	9,9

Tab. 32: Benessere psicologico (modello di Ryff)

Le correlazioni tra queste variabili rivelano pattern coerenti e significativi. Le soft skills correlano fortemente con il benessere psicologico ($r = .676$), l'*academic confidence* ($r = .550$) e la soddisfazione accademica ($r = .332$), mentre mostrano associazioni negative con l'intenzione di dropout ($r = -.256$) e le forme di motivazione meno adattive (Tab. 33a).

Variabile	r	p
Benessere psicologico	.676	<.001
<i>Academic Confidence</i>	.550	<.001
Soddisfazione accademica	.332	<.001
Motivazione intrinseca	.284	<.001
Motivazione identificata	.277	<.001
Chiarezza di carriera	.206	<.001

Amotivazione	-.152	.001
Motivazione introiettata	-.108	.015
Intenzione di dropout	-.256	<.001
Motivazione esterna	-.092	.039

Tab. 33a: Correlazioni delle soft skills con altre variabili

La chiarezza di carriera mostra correlazioni particolarmente interessanti (Tab. 33b). L'associazione più forte riguarda la motivazione identificata ($r = .588$): chi ha chiari obiettivi professionali studia riconoscendo valore in ciò che fa. Seguono correlazioni positive con la soddisfazione accademica ($r = .402$) e negative con l'intenzione di abbandono ($r = -.280$). Questi dati rafforzano l'importanza dell'orientamento per il successo universitario - proprio l'area dove i PCTO mostrano le maggiori criticità.

Variabile	r	p
Motivazione identificata	.588	<.001
Soddisfazione accademica	.402	<.001
Amotivazione	-.327	<.001
Intenzione di dropout	-.280	<.001
Motivazione intrinseca	.248	<.001
Soft skills	.206	<.001
Motivazione esterna	-.183	<.001

Tab. 33b: Correlazioni della chiarezza di carriera con altre variabili

I pattern di correlazione delle diverse forme motivazionali confermano quanto previsto dalla teoria dell'autodeterminazione. La motivazione intrinseca si associa fortemente alla soddisfazione accademica ($r = .756$), all'*academic confidence* ($r = .428$) e al benessere psicologico ($r = .317$), mentre correla negativamente con l'intenzione di dropout ($r = -.433$) (Tab. 33c).

Variabile	r	p
Soddisfazione accademica	.756	<.001
Intenzione di dropout	-.433	<.001
<i>Academic Confidence</i>	.428	<.001
Benessere psicologico	.317	<.001
Soft skills	.284	<.001
Chiarezza di carriera	.248	<.001

Tab. 33c: Correlazioni della motivazione intrinseca con altre variabili

La motivazione identificata presenta un pattern simile, seppur meno intenso. All'opposto, motivazione esterna e amotivazione si associano positivamente all'intenzione di abbandono ($r = .435$ e $r = .496$ rispettivamente) e negativamente a soddisfazione e benessere – confermando che forme di motivazione meno autodeterminate rappresentano fattori di rischio per il percorso universitario.

4.4.4 *Differenze per tipologia di istituto e PCTO*

Le diverse tradizioni educative degli istituti scolastici lasciano tracce evidenti nell'implementazione dei PCTO. L'analisi rivela differenze sostanziali ma anche alcuni paradossi che meritano attenzione. Gli istituti tecnici confermano la loro vocazione pratica. I loro studenti hanno svolto più frequentemente PCTO totalmente in presenza ($\chi^2 = 29,089$, $p < .001$) e in ambienti esterni alla scuola ($\chi^2 = 34,001$, $p < .001$) (Tab. 34). Questa integrazione con il mondo del lavoro si riflette anche nelle pratiche valutative: il 73,3% degli studenti dei tecnici ha compilato schede di autovalutazione contro il 48,3% dei liceali, mentre il 65,3% ha ricevuto comunicazione della valutazione finale contro il 42,0% dei licei ($\chi^2 = 26,766$ e $20,062$ rispettivamente, $p < .001$). Gli istituti professionali mostrano percentuali ancora più alte – l'80,6% ri-

ceve il voto finale (Tab. 35) – confermando che l’orientamento professionalizzante si traduce in procedure più formalizzate. I licei mantengono un approccio più teorico, privilegiando attività interne e mostrando minore sistematicità valutativa.

Caratteristica	Licei	Ist. Tecnici	Ist. Professionali	χ^2	P
PCTO totalmente in presenza	Bassa	Alta	Media	29,089	<.001
Ambiente totalmente esterno	Bassa	Alta	Media	34,001	<.001
Compilazione scheda autovalutazione	Bassa	Alta	Media	26,766	<.001
Comunicazione valutazione finale	Bassa	Alta	Alta	20,062	<.001

Tab. 34: Differenze nelle caratteristiche PCTO per tipo di istituto

Pratica valutativa	Licei	Ist. Tecnici	Ist. Professionali	χ^2	p
<i>Compilazione scheda autovalutazione</i>				26,766	<.001
Sì	48,3% (194/402)	73,3% (55/75)	93,5% (29/31)		
No	51,7% (208/402)	26,7% (20/75)	6,5% (2/31)		
<i>Comunicazione valutazione finale</i>				20,062	<.001
Sì	42,0% (169/402)	65,3% (49/75)	80,6% (25/31)		
No	58,0% (233/402)	34,7% (26/75)	19,4% (6/31)		

N = 508. Le percentuali sono calcolate sul totale di studenti per ciascuna tipologia di istituto. I test χ^2 indicano differenze significative nella distribuzione delle pratiche tra tipologie di istituto.

Tab.35: Differenze nelle pratiche valutative dei PCTO per tipologia di istituto

Gli istituti professionali presentano però un quadro problematico. I loro studenti segnalano più frequentemente difficoltà di adattamento all'ambiente lavorativo ($\chi^2 = 12,865$, $p = .002$), problemi relazionali con i colleghi ($\chi^2 = 10,448$, $p = .005$) e – dato ancora più preoccupante – comportamenti inappropriati o discriminatori sul luogo di lavoro ($\chi^2 = 17,987$, $p < .001$) (Tab. 36). Questi dati sollevano interrogativi sulla qualità dei contesti in cui vengono inseriti gli studenti dei professionali e sulla necessità di un controllo più attento nella selezione dei partner.

Difficoltà riscontrata	Licei	Ist. Tecnici	Ist. Professionali	χ^2	P
Adattamento ambiente lavorativo	Bassa	Bassa	Alta	12,865	.002
Difficoltà relazionali colleghi	Bassa	Bassa	Alta	10,448	.005
Problemi uso strumenti/tecnologie	Bassa	Bassa	Alta	7,939	.019
Comportamenti inappropriati/discriminatori	Bassa	Bassa	Alta	17,987	

Tab. 36: Difficoltà nei PCTO per tipo di istituto

Un risultato sorprendente emerge però quando si guarda alla percezione complessiva della qualità. Nonostante tutte queste differenze nelle modalità di svolgimento e nelle difficoltà incontrate, non si riscontrano differenze significative tra tipologie di istituto nell'utilità percepita, nella soddisfazione per i PCTO o nel grado di aderenza alle Linee Guida ministeriali ($F(2, 505) = 0,692$, $p = .501$). La qualità percepita dell'esperienza dipende quindi più dalle caratteristiche specifiche della progettazione e implementazione dei singoli percorsi che dalla tipologia di scuola frequentata.

L'analisi multivariata approfondisce ulteriormente questi mec-

canismi, esplorando come specifiche caratteristiche dei PCTO si associno all'adattamento universitario successivo. Aver incontrato difficoltà durante il PCTO lascia tracce significative. Il test multivariato complessivo risulta significativo (Pillai's Trace = .093, $F(27,480) = 1,830$, $p = .007$), indicando che chi ha vissuto esperienze problematiche presenta profili diversi su molteplici dimensioni.

Le competenze trasversali ne risentono particolarmente. Gli studenti che hanno incontrato difficoltà riportano punteggi più bassi in leadership ($F = 6,841$, $p = .009$) e soprattutto in autonomia ($F = 12,289$, $p < .001$). Difficile stabilire la direzione causale: esperienze problematiche possono ostacolare lo sviluppo di competenze cruciali, oppure studenti con competenze iniziali più fragili risultano più vulnerabili alle difficoltà. Probabilmente operano entrambi i meccanismi. Anche l'*academic confidence* mostra segni dell'esperienza negativa, specificamente nella dimensione relativa alla frequenza ($F = 5,821$, $p = .016$): chi ha vissuto PCTO difficili percepisce minore fiducia nella propria capacità di partecipare regolarmente e con impegno alle attività accademiche.

L'impatto negativo appare però circoscritto. Non si riscontrano associazioni significative con motivazione accademica, chiarezza di carriera, soddisfazione accademica, intenzione di dropout o benessere psicologico complessivo. Le difficoltà nei PCTO sembrano quindi incidere su aspetti specifici dello sviluppo delle competenze piuttosto che su dimensioni motivazionali o di benessere più ampie.

Ben diverso il quadro quando si considera l'utilità percepita dei PCTO per l'orientamento. Qui gli effetti risultano pervasivi e significativi. Il test multivariato (Pillai's Trace = .133, $F(27,480) = 2,716$, $p < .001$) indica che studenti con diversi livelli di percezione dell'utilità orientativa differiscono sistematicamente su uno spettro ampio di caratteristiche psico-accademiche.

Le soft skills mostrano differenze sia nel punteggio complessivo ($F = 4,751$, $p = .030$) che in dimensioni specifiche: leadership ($F = 10,493$, $p = .001$), collaborazione ($F = 6,076$, $p = .014$), em-

patia ($F = 4,256$, $p = .040$) e resilienza ($F = 5,107$, $p = .024$). Chi riconosce valore orientativo ai PCTO ha sviluppato maggiori competenze interpersonali e capacità di gestire le sfide.

Sul piano motivazionale emerge un risultato particolarmente interessante. La motivazione introiettata – quella spinta dal senso del dovere o dal bisogno di approvazione – risulta significativamente più bassa in chi percepisce i PCTO come utili ($F = 4,919$, $p = .027$). Studenti che traggono beneficio orientativo dai percorsi sembrano sviluppare forme di motivazione più autodeterminate, meno dipendenti da pressioni interne.

L'academic confidence presenta differenze sia nel punteggio complessivo ($F = 7,057$, $p = .008$) che nella dimensione voti/studiare ($F = 5,904$, $p = .015$). PCTO efficaci dal punto di vista orientativo contribuiscono allo sviluppo dell'autoefficacia accademica - la fiducia nelle proprie capacità di studio.

Anche il benessere psicologico ne beneficia, con differenze nel punteggio complessivo ($F = 4,224$, $p = .040$) e specificamente nello scopo nella vita ($F = 6,735$, $p = .010$) e nell'autoaccettazione ($F = 7,910$, $p = .005$). PCTO orientativamente efficaci sembrano contribuire a una maggiore chiarezza esistenziale e a un'immagine di sé più positiva.

L'aderenza alle Linee Guida ministeriali conferma la sua importanza. Il test multivariato risulta significativo (Pillai's Trace = .106, $F(27,480) = 2,098$, $p = .001$): PCTO con diversi livelli di aderenza alle indicazioni ministeriali producono profili differenziati di outcome universitari.

Le soft skills mostrano associazioni positive nel punteggio complessivo ($F = 7,745$, $p = .006$) e in dimensioni specifiche: apertura ($F = 4,554$, $p = .033$), leadership ($F = 5,180$, $p = .023$), collaborazione ($F = 16.266$, $p < .001$) ed empatia ($F = 4,294$, $p = .039$). La resilienza mostra una tendenza verso la significatività ($p = .053$).

L'academic confidence presenta associazioni positive nel punteggio complessivo ($F = 6,854$, $p = .009$) e nelle dimensioni

voti/studiare ($F = 7,221, p = .007$) e frequentare ($F = 4,755, p = .030$). PCTO ben strutturati secondo le indicazioni ministeriali contribuiscono allo sviluppo della fiducia nelle proprie competenze accademiche.

Il benessere psicologico mostra associazioni positive nel punteggio complessivo ($F = 3,857, p = .050$), nelle relazioni positive con gli altri ($F = 7,530, p = .006$) e nell'autoaccettazione ($F = 8,926, p = .003$). PCTO di qualità elevata offrono opportunità significative per lo sviluppo personale e relazionale.

Predittore	Outcome	F	p
Difficoltà nel PCTO	Leadership	6,841	.009
	Autonomia	12,289	<.001
	<i>Academic Confidence</i> - Frequentare	5,821	.016
Utilità percepita	Soft Skills - Totale	4,751	.030
	Leadership	10,493	.001
	Collaborazione	6,076	.014
	Empatia	4,256	.040
	Resilienza	5,107	.024
	Motivazione Introiettata	4,919	.027
	<i>Academic Confidence</i> - Totale	7,057	.008
	<i>Academic Confidence</i> - Voti/Studiare	5,904	.015
	Benessere - Totale	4,224	.040
	Scopo nella vita	6,735	.010
	Autoaccettazione	7,910	.005
Aderenza Linee Guida	Soft Skills - Totale	7,745	.006
	Apertura	4,554	.033
	Leadership	5,180	.023
	Collaborazione	16,266	<.001
	Empatia	4,294	.039
	<i>Academic Confidence</i> - Totale	6,854	.009
	<i>Academic Confidence</i> - Voti/Studiare	7,221	.007
	<i>Academic Confidence</i> - Frequentare	4,755	.030
	Benessere - Totale	3,857	.050
	Relazioni positive	7,530	.006
Autoaccettazione	8,926	.003	

Tab. 37: Associazioni tra caratteristiche PCTO e outcome universitari: risultati MANOVA

Il quadro che emerge suggerisce interazioni complesse tra contesto educativo, qualità dell'implementazione e *outcome* individuali. Le differenze tra tipologie di istituto riflettono tradizioni educative consolidate: i tecnici mostrano maggiore integrazione con il mondo del lavoro, i licei mantengono un approccio più teorico, i professionali presentano maggiori criticità - probabilmente per caratteristiche del bacino d'utenza e difficoltà nella gestione di transizioni verso contesti lavorativi complessi.

L'assenza di differenze nella qualità percepita tra i diversi tipi di istituto suggerisce però che i fattori di processo - progettazione, implementazione, *tutorship* - contino più del contesto istituzionale per l'efficacia dei PCTO. Le associazioni tra caratteristiche del PCTO e *outcome* universitari confermano l'importanza della qualità: percorsi percepiti come orientativamente utili e aderenti alle Linee Guida ministeriali si associano a profili più positivi di sviluppo delle competenze, motivazione, fiducia e benessere.

Le analisi fin qui presentate hanno documentato come le caratteristiche dei PCTO differiscano tra tipologie di istituto e si associno a diversi pattern di *outcome* universitari. Queste analisi descrittive e comparative illuminano differenze importanti, ma non permettono di identificare quali fattori predicano in modo indipendente la percezione di utilità e soddisfazione quando si controllano simultaneamente molteplici variabili. Le regressioni logistiche gerarchiche della sezione seguente rispondono a questa domanda più complessa, introducendo progressivamente blocchi di predittori per valutare il loro contributo incrementale alla varianza spiegata.

4.4.5 *Profili predittivi: chi percepisce i PCTO come utili e soddisfacenti*

Due regressioni logistiche binarie gerarchiche permettono di identificare quali fattori predicano la percezione di utilità orientativa e la soddisfazione per i PCTO. L'approccio gerarchico introduce

progressivamente blocchi di predittori, valutando il contributo incrementale di ciascun gruppo e controllando simultaneamente per molteplici fattori confondenti.

4.4.5.1 Predittori della percezione di utilità orientativa

La variabile dipendente distingue tra studenti che hanno percepito i PCTO come "molto" o "del tutto" utili per l'orientamento universitario e tutti gli altri livelli di utilità percepita.

Il modello iniziale (blocco 0), contenente solo la costante, classificava correttamente il 57,9% dei casi. I test preliminari hanno evidenziato che età ($p = .002$), status socioeconomico ($p = .045$) e situazione lavorativa ($p = .016$) mostravano già un ruolo potenzialmente rilevante.

Con l'inserimento delle variabili socio-demografiche (blocco 1: sesso, età, status socioeconomico, status sentimentale, situazione abitativa e lavorativa) il modello è migliorato significativamente ($\chi^2 = 38,91$, $p = .001$) portando l'accuratezza al 60,9%. Tre predittori emergono come significativi: l'età ($p = .001$), con gli studenti più giovani più propensi a trovare utile l'orientamento; lo status socioeconomico ($p = .025$), con valori più alti associati a percezioni più positive; e la condizione lavorativa, in particolare per studenti con impegni lavorativi saltuari ($p = .002$).

L'aggiunta delle variabili relative al percorso secondario (blocco 2: tipo di scuola e voto di diploma) ha migliorato il modello ($\chi^2 = 40,40$, $p = .003$), ma le nuove variabili non sono risultate significative. Età, status socioeconomico e condizione lavorativa saltuaria mantengono il loro peso.

Con l'ingresso delle variabili accademiche (blocco 3: classe di laurea, precedenti corsi di laurea, numero di esami e media) il modello registra un miglioramento sostanziale ($\chi^2 = 69,72$, $p < .001$), portando l'accuratezza al 66,7% e l' R^2 di Nagelkerke a .174. La classe di laurea mostra un effetto significativo: gli iscritti a Scienze della Formazione Primaria (LM-85 bis) evidenziano una

probabilità circa triplicata di ritenere utile l'orientamento ($p < .001$).

L'inserimento del punteggio di aderenza del PCTO alle Linee Guida ministeriali (blocco 4) produce un cambiamento radicale ($\chi^2 = 181,30$, $p < .001$), portando l' R^2 di Nagelkerke a .406 e l'accuratezza al 77,4%. Questo predittore domina tutti gli altri fattori ($p < .001$). Con la sua introduzione emerge anche lo status sentimentale "fidanzato/a" ($p = .013$). Mantengono significatività: avere un lavoro saltuario ($p = .024$), l'iscrizione a Scienze della Formazione Primaria ($p < .001$) e l'aver cambiato in precedenza corso di laurea ($p = .022$).

Nel blocco finale (blocco 5) entrano le variabili relative all'adattamento accademico e al benessere psicologico (soft skills, motivazione, soddisfazione accademica, dropout, *academic confidence*, benessere). Il modello migliora ulteriormente ($\chi^2 = 195.06$, $p < .001$), portando l'accuratezza al 78,2%.

Nel modello completo (Tab. 40) restano significativi: lo status sentimentale "fidanzato/a" ($B = 2.697$, $p = .023$, $OR = 14.84$), la classe di laurea Scienze della Formazione Primaria ($B = 1.247$, $p < .001$, $OR = 3.48$), l'aver cambiato corso di laurea ($B = .621$, $p = .047$, $OR = 1.86$), e soprattutto il punteggio di aderenza del PCTO alle Linee Guida ($B = .191$, $p < .001$, $OR = 1.21$). Tra le variabili psico-accademiche emergono due nuove associazioni: la soddisfazione accademica, correlata negativamente alla percezione di utilità del PCTO ($B = -.147$, $p = .032$, $OR = 0.86$), e l'*academic confidence*, correlata positivamente ($B = .041$, $p = .047$, $OR = 1.04$).

Predittore	B	SE	Wald	p	OR	95% CI
Status sentimentale (Convivente vs Single)	2,697	1,184	5,190	.023	14,84	1.45-151.42
Classe di Laurea (LM-85bis vs L-19)	1,247	0,335	13,828	<.001	3,48	1.80-6.72
Cambiamento corso di laurea precedente	0,621	0,314	3,928	.047	1,86	1.01-3.44

Aderenza PCTO alle Linee Guida	0,191	0,022	74,675	<.001	1,21	1.16-1.26
Soddisfazione accademica	-0,147	0,069	4,581	.032	.86	0.75-0.99
<i>Academic Confidence</i>	0,041	0,020	3,943	.047	1,04	1.00-1.08
Costante	-5,635	3,149	3,202	.074	.004	-

Regressione logistica binaria gerarchica (5 blocchi).

Variabile dipendente: percezione di utilità orientativa

(molto/del tutto utile vs altri livelli). Il modello completo include 38 predittori.

R² Nagelkerke = .428; $\chi^2 = 195.06$, $p < .001$; accuratezza classificazione = 78.2%.

OR = Odds Ratio; CI = Intervallo di Confidenza.

Tab. 38: Predittori significativi della percezione di utilità orientativa dei PCTO: modello finale

4.4.5.2 Predittori della soddisfazione per l'esperienza PCTO

Un'analisi analogica identifica i fattori che predicano la soddisfazione complessiva per l'esperienza PCTO. La variabile dipendente distingue tra studenti "molto" o "del tutto" soddisfatti e tutti gli altri livelli.

Il modello iniziale classificava correttamente il 63,7% dei casi. Diversamente dall'analisi precedente, i test preliminari non hanno mostrato predittori già significativi, sebbene situazione abitativa e lavorativa abbiano evidenziato trend vicini alla significatività ($p \oplus .05-.06$).

L'inserimento delle variabili socio-demografiche (blocco 1) non ha migliorato significativamente il modello ($\chi^2 = 22,16$, $p = .138$), con l'accuratezza salita solo al 65,3%. Non emerge alcun predittore significativo, eccetto un effetto marginale per chi vive in appartamento con coinquilini, risultato meno propenso a essere soddisfatto ($p = .050$).

L'aggiunta delle variabili relative al percorso secondario (blocco 2) non produce miglioramenti significativi ($\chi^2 = 1,52$, $p = .678$), e nessuna delle nuove variabili risulta significativa.

Con l'ingresso delle variabili accademiche (blocco 3) il modello registra un miglioramento significativo ($\chi^2 = 45,28$, $p = .028$), con l' R^2 di Nagelkerke salito a .118. La variabile più rilevante è la classe di laurea ($p = .008$): gli iscritti a Scienze della Formazione Primaria mostrano una probabilità più che raddoppiata di dichiararsi soddisfatti (OR = 2,40, $p = .001$).

L'inserimento del punteggio di aderenza del PCTO alle Linee Guida (blocco 4) trasforma radicalmente il modello ($\chi^2 = 284,91$, $p < .001$), portando l' R^2 di Nagelkerke a .591 e l'accuratezza all'84,3%. Questo predittore domina tutti gli altri ($p < .001$), con un aumento del 45% nella probabilità di soddisfazione per ogni punto aggiuntivo nella scala di aderenza. L'unico altro predittore rimasto significativo è la classe di laurea LM-85 bis.

L'aggiunta delle variabili psico-accademiche (blocco 5) migliora ulteriormente il modello ($\chi^2 = 293,80$, $p < .001$), mantenendo un'accuratezza dell'85,3%. Tuttavia, nessuna delle nuove variabili risulta significativa nel modello finale (Tab. 40). L'unico predittore sostanzialmente rilevante resta il punteggio di aderenza del PCTO alle Linee Guida ($B = .377$, $p < .001$, OR = 1.46), confermandosi l'elemento determinante della soddisfazione per l'esperienza.

Predittore	B	SE	Wald	p	OR	95% CI
Classe di Laurea (LM-85bis vs L-19)	1.020	0.392	6.762	.009	2.77	1.29-5.97
Aderenza PCTO alle Linee Guida	0.377	0.036	108.294	<.001	1.46	1.36-1.57
Costante	-7.500	3.901	3.697	.055	0.001	-

Regressione logistica binaria gerarchica (5 blocchi). Variabile dipendente: soddisfazione complessiva (molto/del tutto soddisfatto vs altri livelli).

Il modello completo include 38 predittori. R^2 Nagelkerke = .603; $\chi^2 = 293,80$, $p < .001$; accuratezza classificazione = 85.3%. OR = Odds Ratio; CI = Intervallo di Confidenza. Nessuna variabile psico-accademica (soft skills, motivazione, benessere) è risultata significativa nel modello finale.

Tab. 39: Predittori significativi della soddisfazione per l'esperienza PCTO: modello finale

4.4.5.3 Sintesi dei risultati predittivi

Le due analisi convergono nell'identificare l'aderenza alle Linee Guida ministeriali come il predittore dominante sia della percezione di utilità orientativa sia della soddisfazione per i PCTO. Questo risultato supera ampiamente l'impatto di tutte le altre variabili considerate e ha implicazioni pratiche cruciali per il miglioramento della qualità dei percorsi.

Emergono tuttavia differenze interessanti tra i due *outcome*. La percezione di utilità orientativa è influenzata da un insieme più ampio di fattori individuali e contestuali: età (con i più giovani più propensi a percepire utilità), status socioeconomico, condizione lavorativa saltuaria, corso di laurea specifico (Scienze della Formazione Primaria), e storia accademica (aver cambiato corso). La soddisfazione complessiva risulta invece quasi esclusivamente determinata dalla qualità oggettiva dell'esperienza PCTO (misurata dall'aderenza alle Linee Guida) più che da caratteristiche personali.

Particolarmente curiosa è l'associazione negativa tra soddisfazione accademica attuale e percezione retrospettiva di utilità dei PCTO. Studenti più soddisfatti della loro esperienza universitaria tendono a valutare retrospettivamente i PCTO come meno utili per l'orientamento. Questo risultato contro-intuitivo potrebbe riflettere un effetto di dissonanza cognitiva: studenti che hanno fatto scelte universitarie di successo potrebbero attribuire retrospettivamente meno peso all'influenza dei PCTO, rivendicando maggiore agency personale nelle loro decisioni ("Ho scelto bene da solo").

L'interpretazione richiede cautela considerando la natura cross-sectional dei dati. L'associazione negativa potrebbe riflettere diversi meccanismi psicologici. Studenti soddisfatti del proprio percorso universitario potrebbero retrospettivamente minimizzare l'influenza esterna – inclusa quella dei PCTO – per preservare un senso di autodeterminazione e competenza nelle proprie scelte.

Al contrario, studenti meno soddisfatti potrebbero cercare fattori esterni, inclusi i PCTO, cui attribuire sia le difficoltà incontrate sia eventuali aspetti positivi del proprio percorso.

L'*academic confidence* mostra invece un'associazione positiva con la percezione di utilità dei PCTO. Studenti con maggiore fiducia nelle proprie capacità accademiche possiedono maggiori risorse cognitive ed emotive per riconoscere e integrare il valore formativo delle esperienze pregresse, senza che questo minacci la loro autopercezione di competenza. Questo pattern suggerisce che la capacità di trarre beneficio orientativo dai PCTO possa dipendere non solo dalla qualità oggettiva dell'esperienza, ma anche dalle risorse psicologiche individuali degli studenti.

4.5 Discussione

4.5.1 *Efficacia orientativa dei PCTO a medio termine*

L'indagine retrospettiva restituisce un quadro complesso e per certi versi paradossale dell'efficacia orientativa dei PCTO. Le disconnessioni tra aspettative normative, esperienze vissute dagli studenti e loro effetti sulle scelte universitarie successive sollevano interrogativi fondamentali sulla capacità di questi percorsi di realizzare la loro missione primaria.

Il paradosso centrale riguarda la discrepanza tra soddisfazione complessiva e percezione specifica di utilità orientativa. Mentre il 63,5% del campione esprime livelli medio-alti di soddisfazione generale, solo il 22,7% attribuisce un'utilità elevata ai PCTO per l'orientamento universitario – e addirittura il 57,8% li considera poco o per nulla utili per le proprie scelte accademiche. Come spiegare questa disconnessione?

Una prima interpretazione riguarda la tempistica delle decisioni universitarie. Una quota significativa di studenti potrebbe aver già maturato scelte prima o indipendentemente dai PCTO,

limitandone l'impatto orientativo effettivo. In questo scenario, i percorsi fornirebbero esperienze formative genericamente positive ma non necessariamente rilevanti per decisioni già prese.

Una seconda spiegazione chiama in causa la qualità della progettazione orientativa. I PCTO potrebbero risultare formativamente interessanti – per le esperienze vissute, le competenze sviluppate, l'arricchimento personale – senza però fornire elementi informativi specifici o momenti di riflessione strutturati che supportino il processo decisionale per il futuro accademico e professionale.

Una terza interpretazione riguarda possibili disconnessioni tra i contesti di svolgimento dei PCTO e i percorsi universitari successivamente intrapresi. La forte concentrazione del campione in corsi di laurea dell'area educativa e psicologica potrebbe riflettere scelte motivate da fattori indipendenti dall'esperienza PCTO, rendendola meno rilevante per l'orientamento specifico.

Le analisi predittive multivariate forniscono elementi ulteriori per interpretare l'efficacia orientativa limitata. L'aderenza alle Linee Guida ministeriali emerge come il fattore di gran lunga più determinante sia per la percezione di utilità (R^2 passa da .174 a .406 con il suo inserimento) sia per la soddisfazione complessiva (R^2 passa da .118 a .591). Questo risultato appare particolarmente significativo considerando che il punteggio medio di aderenza si attesta solo a 22,0 su 40 punti – una quota consistente di PCTO si colloca ben al di sotto degli standard qualitativi previsti dalle indicazioni ministeriali.

Il fatto che fattori individuali – età, status socioeconomico, *academic confidence* – mantengano effetti significativi anche nel modello completo evidenzia che l'efficacia orientativa dei PCTO non dipende solo dalla qualità progettuale, ma anche dalle caratteristiche e dalle risorse personali degli studenti. Questo solleva questioni di equità: studenti con maggiori risorse socio-culturali familiari e con profili psicologici più favorevoli sembrano più capaci di “estrarre” valore orientativo dalle esperienze PCTO, anche

quando queste sono di qualità subottimale. Al contrario, studenti più vulnerabili potrebbero necessitare di PCTO di qualità particolarmente elevata per trarne analoghi benefici orientativi.

L'analisi delle associazioni con i cambiamenti di corso di laurea fornisce ulteriori elementi interpretativi. Gli studenti che hanno modificato il proprio percorso universitario riportano più frequentemente esperienze PCTO caratterizzate da carenze nel feedback formativo (12,5% vs 5,1%) e limitate opportunità di crescita professionale (16,1% vs 8,1%). Questo pattern suggerisce che PCTO di scarsa qualità possano contribuire a scelte universitarie iniziali meno informate, che richiedono successivi aggiustamenti.

La limitata influenza delle valutazioni ricevute durante i PCTO sulle scelte post-diploma – solo il 13,2% attribuisce un'influenza significativa – conferma la scarsa efficacia degli attuali strumenti di *assessment* nell'orientamento. Questo risultato solleva interrogativi sia sulla qualità delle valutazioni fornite sia sulla loro capacità di tradursi in informazioni utili per il processo decisionale degli studenti.

4.5.2 *Fattori predittivi di successo nella transizione*

L'identificazione dei fattori associati alla percezione di utilità orientativa e soddisfazione per i PCTO fornisce indicazioni preziose per il miglioramento della progettazione di questi percorsi e per la comprensione dei meccanismi che ne determinano l'efficacia.

L'aderenza alle Linee Guida ministeriali emerge come il predittore più forte tanto della soddisfazione quanto della percezione di utilità orientativa, con un impatto che supera significativamente quello delle caratteristiche individuali degli studenti, del loro background socio-economico o del tipo di istituto frequentato. Questo risultato ha implicazioni pratiche cruciali: le indica-

zioni ministeriali, quando effettivamente implementate, producono esperienze significativamente più efficaci.

Il punteggio medio di aderenza di 22,0 su 40 evidenzia però che molti PCTO rimangono distanti dagli standard qualitativi previsti dalle normative. Questo gap implementativo rappresenta probabilmente il principale ostacolo al raggiungimento degli obiettivi formativi e orientativi e suggerisce la necessità di interventi sistemici per migliorare la qualità della progettazione e dell'erogazione.

L'analisi multivariata rivela inoltre l'importanza di alcuni fattori individuali e contestuali. L'età emerge come predittore significativo: studenti più giovani risultano più propensi a percepire utilità orientativa nei PCTO. Questo potrebbe riflettere sia una maggiore apertura verso nuove esperienze sia il fatto che studenti più giovani abbiano maturato scelte universitarie meno definitive al momento dello svolgimento dei PCTO.

Lo status socio-economico percepito mostra associazioni positive con la percezione di utilità, suggerendo che famiglie con maggiori risorse possano essere più efficaci nel supportare i propri figli nell'interpretare e utilizzare l'esperienza PCTO per l'orientamento. Questo risultato solleva questioni di equità nell'accesso ai benefici orientativi dei PCTO.

La situazione lavorativa degli studenti rivela pattern interessanti: chi svolge lavori saltuari durante gli studi universitari tende a valutare più positivamente l'utilità orientativa dei PCTO. Questo potrebbe indicare che l'esperienza lavorativa, anche limitata, aiuti a comprendere retrospettivamente il valore formativo dell'alternanza scuola-lavoro.

Particolarmente rilevante è l'associazione con specifici percorsi universitari. Gli studenti iscritti a Scienze della Formazione Primaria mostrano una probabilità significativamente più elevata di percepire utilità nei PCTO. Questo potrebbe riflettere una maggiore coerenza tra le esperienze PCTO – spesso svolte in contesti educativi – e il percorso professionale intrapreso, sug-

gerendo l'importanza dell'allineamento tra esperienza e scelte successive.

Le associazioni tra PCTO efficaci e *outcome* universitari positivi – soft skills elevate, *academic confidence*, benessere psicologico – supportano l'ipotesi che percorsi ben progettati possano effettivamente contribuire allo sviluppo di competenze e caratteristiche personali rilevanti per il successo accademico. Tuttavia, la natura cross-sectional dei dati richiede cautela nell'interpretazione causale: è altrettanto plausibile che studenti con maggiori risorse personali iniziali siano più capaci di trarre beneficio dai PCTO e di percepirli come utili.

Le relazioni osservate tra qualità dei PCTO e benessere psicologico, *academic confidence* e competenze trasversali suggeriscono che l'impatto di questi percorsi possa estendersi oltre l'orientamento specifico per influenzare dimensioni più ampie dello sviluppo personale e dell'adattamento alla vita universitaria.

4.5.3 *Limiti dello studio e prospettive future*

Lo studio presenta alcuni limiti metodologici che condizionano interpretabilità e generalizzabilità dei suoi risultati. Il disegno cross-sectional retrospettivo non permette di stabilire relazioni causali: le associazioni osservate tra caratteristiche dei PCTO e *outcome* universitari potrebbero riflettere tanto l'influenza dell'esperienza di alternanza quanto l'effetto di caratteristiche preesistenti degli studenti. La valutazione retrospettiva di esperienze vissute fino a cinque anni prima introduce *bias* di memoria inevitabili: dimenticanza selettiva, ricostruzioni post-hoc influenzate dalle esperienze successive, distorsioni cognitive che tendono a rendere coerenti ricordi e situazione attuale. La percezione attuale di utilità orientativa potrebbe dipendere più dalla soddisfazione per le scelte universitarie effettuate che dall'impatto reale dei PCTO al momento delle decisioni.

Le analisi di regressione logistica presentano alcuni limiti tecnici da considerare nell'interpretazione. Il modello finale stima oltre 40 parametri su 508 casi, un rapporto che si colloca al limite dell'accettabilità statistica. Questo si riflette in alcuni coefficienti con errori standard molto elevati (ad esempio, $B = -19.271$, $SE = 21344.914$ per una categoria di situazione lavorativa), segnalando instabilità delle stime per categorie poco rappresentate nel campione. Anche alcune associazioni significative vanno interpretate con cautela: l'odds ratio elevato per lo status sentimentale "fidanzato/a", pur statisticamente significativo, presenta intervalli di confidenza ampi che suggeriscono possibile instabilità campionaria.

Il limite principale resta il disegno cross-sectional, che non permette di stabilire direzioni causali. L'associazione tra academic confidence e percezione di utilità dei PCTO, ad esempio, potrebbe riflettere tre meccanismi diversi: un effetto dei PCTO sulla fiducia accademica, una maggiore capacità di studenti fiduciosi nel riconoscere valore alle esperienze pregresse, o l'influenza di caratteristiche personali stabili su entrambe le variabili. Solo studi longitudinali potrebbero chiarire questi meccanismi.

La composizione del campione limita la generalizzabilità. La forte prevalenza femminile (83,7%) non rispecchia la popolazione studentesca italiana e potrebbe influenzare i risultati, considerando possibili differenze di genere nella percezione delle esperienze lavorative. La concentrazione geografica in Emilia-Romagna e Lombardia (74,2%) e soprattutto quella disciplinare in corsi dell'area educativa e psicologica (oltre il 75%) restringono severamente la possibilità di estendere i risultati ad altri contesti. La natura autoriferita di tutte le misure introduce potenziali bias legati alla desiderabilità sociale e alle differenze individuali nelle capacità di autovalutazione, che l'uso di strumenti validati mitiga solo parzialmente. L'assenza di un gruppo di controllo di studenti senza PCTO limita la possibilità di isolare gli effetti specifici dell'alternanza, anche se l'obbligatorietà dei percorsi rende difficile identificare gruppi di confronto appropriati.

Le prospettive di ricerca futura dovrebbero privilegiare tre direzioni. Prima: disegni longitudinali che seguano gli studenti dalla fase di svolgimento dei PCTO attraverso la transizione universitaria, permettendo di osservare direttamente gli effetti nel tempo, controllare per caratteristiche preesistenti e identificare meccanismi causali. Seconda: integrazione di misure oggettive di performance accademica con valutazioni soggettive, e triangolazione delle percezioni studentesche con osservazioni di tutor e docenti. Terza: ampliamento a campioni più diversificati per genere, aree geografiche, background socio-economici e percorsi universitari, con particolare attenzione al reclutamento di studenti maschi e provenienti da ambiti disciplinari diversi da quello educativo. Studi sperimentali o quasi-sperimentali che confrontino diverse modalità di progettazione dei PCTO potrebbero fornire evidenze causali sui fattori che ne determinano l'efficacia, supportando interventi di miglioramento basati su dati solidi.

Piattaforma e Linee Guida

Irene Stanzione

5.1 La piattaforma digitale

5.1.1 *Architettura e funzionalità*

La piattaforma PCTOedu (<https://pctoedu.it>) rappresenta il prodotto finale del progetto, raccogliendo i risultati delle diverse linee di indagine trasformati in strumenti pratici a supporto delle scuole secondarie di secondo grado. Sviluppata in modo collaborativo dalle tre unità di ricerca coinvolte, la piattaforma si articola su più livelli: un'area pubblica e un'area riservata. La prima è accessibile senza registrazione e raccoglie la documentazione relativa al progetto, tra cui la descrizione degli obiettivi e delle metodologie di ricerca, la presentazione dei team delle tre unità coinvolte, il repository delle pubblicazioni e dei risultati, le *references* degli strumenti utilizzati e le *Linee Guida operative* dal titolo “10 passi per la pianificazione di un PCTO”, sviluppate dal gruppo di ricerca, organizzate in tre aree tematiche. Al contrario, la seconda è accessibile tramite registrazione istituzionale da parte di docenti o scuole interessati, che mette a disposizione strumenti per la valutazione e il monitoraggio dei PCTO. Le scuole hanno la possibilità di distribuire in modo autonomo un questionario a tutti gli studenti maggiorenni e grazie a un sistema automatico di elaborazione dei dati, l'area genera report utili alla lettura e al miglioramento delle pratiche di progettazione e realizzazione dei percorsi.

In questo modo, PCTOedu risponde a una duplice finalità: rendere accessibile alla comunità educativa la conoscenza scientifica prodotta dal progetto e offrire strumenti specifici alle scuole che intendono utilizzarli sistematicamente per il miglioramento dei propri percorsi. La scelta di richiedere una registrazione istituzionale per l'accesso agli strumenti operativi garantisce la tracciabilità dell'utilizzo e la protezione dei dati sensibili degli studenti, in conformità con la normativa sulla privacy.

5.1.2 Modalità di accesso e utilizzo

Nello specifico, per accedere all'area riservata è necessario che i docenti, o le scuole, si registrino sulla piattaforma attraverso la funzione "Registrati come scuola", disponibile nel menu principale della homepage. Una volta inseriti i dati identificativi dell'istituto e designato un referente responsabile dell'utilizzo della piattaforma e degli strumenti annessi, viene generata automaticamente una richiesta di accesso. Tale richiesta viene esaminata dalle responsabili del progetto che, una volta approvata, inviano al docente referente un codice di accesso univoco. Sarà il referente stesso a fornire tale codice agli studenti delle proprie classi e/o della propria scuola per consentire loro la compilazione del questionario.

5.1.3 Strumenti di monitoraggio e autovalutazione

Gli strumenti proposti sono stati pensati per raccogliere il punto di vista degli studenti al termine del loro percorso scolastico, al fine di fare un bilancio complessivo delle diverse esperienze svolte nei PCTO. Il questionario, come indicato nella homepage della piattaforma, è quindi da somministrare verso la fine dell'anno scolastico alle classi quinte. Nello specifico, è rivolto agli studenti maggiorenni che abbiano completato la gran parte delle ore pre-

viste nei loro PCTO. Le risposte, anonime e raccolte in forma aggregata, forniranno ai docenti e ai dirigenti dati utili per valutare l'efficacia dei PCTO e migliorare la progettazione dei percorsi futuri. Dopo la compilazione del questionario, sarà possibile ottenere un report automatico dei risultati, che consente una riflessione utile al miglioramento delle pratiche scolastiche. L'accesso ai risultati è riservato esclusivamente alla scuola, garantendo un uso interno dei dati, in termini accessibili e rispettosi della privacy. A tal fine, prima di accedere al questionario viene fornito agli studenti il consenso informato, che illustra le finalità e le modalità di utilizzo dei dati raccolti.

A partire dagli strumenti impiegati nello Studio 2, dedicato all'approfondimento qualitativo e quantitativo dei PCTO attraverso studi di caso multipli, alcune misure sono state adattate per rispondere all'esigenza specifica di valutare l'esperienza complessiva dei PCTO al termine del percorso scolastico. Infatti, mentre nello Studio 2 il campione includeva anche studenti del terzo e quarto anno e quindi ancora impegnati nello svolgimento dei PCTO, nella piattaforma PCTO.edu alcuni strumenti sono stati riformulati per essere utilizzati con studenti delle classi quinte, che hanno completato la maggior parte delle ore previste e possono restituire una visione più globale dell'esperienza.

Il questionario prevede dunque una prima parte relativa agli indicatori di qualità dei PCTO, sviluppati a partire dalle *Linee Guida ministeriali* per gli obiettivi dello Studio 2, ma riformulati in modo da far valutare agli studenti l'esperienza complessiva, ovvero: la coerenza delle attività di PCTO con gli indirizzi di studio, il livello di soddisfazione generale, l'utilità percepita per l'orientamento professionale, il grado di coinvolgimento nella progettazione, la qualità del supporto ricevuto dai tutor interni ed esterni, la chiarezza degli obiettivi di apprendimento e le modalità di valutazione dell'esperienza.

Nella seconda parte sono stati inseriti alcuni degli strumenti per indagare le variabili psico-pedagogiche già utilizzati nello Stu-

dio 2: il *Soft Skills Self-Evaluation Questionnaire* (3SQ; Lucisano & du Mérac, 2019) per le competenze trasversali, fondamentali per lo sviluppo personale e professionale degli studenti. Il *Career Resources Questionnaire* (CRQ; Pace & Sciotto, 2023) per valutare le risorse che gli studenti possono utilizzare per il loro futuro professionale, come la competenza professionale, la conoscenza del mercato del lavoro e la chiarezza nelle scelte di carriera. La sua applicazione nel contesto dei PCTO permette di valutare quanto l'esperienza contribuisca allo sviluppo di consapevolezza orientativa. La *Feeling at School Scale* (Alivernini et al., 2020) valuta il benessere emotivo degli studenti nell'ambiente scolastico, rilevando la frequenza di emozioni positive e negative. L'inclusione di questo strumento risponde alla consapevolezza che l'esperienza di PCTO si inserisce nel contesto più ampio del vissuto scolastico complessivo e può influenzare significativamente la soddisfazione e il benessere psicologico degli studenti. La *Scala sulle intenzioni di abbandono scolastico* (Alivernini & Lucidi, 2011) valuta la determinazione degli studenti a proseguire nel loro percorso scolastico. Questo strumento assume particolare rilevanza considerando che uno degli obiettivi primari del progetto PRIN è stato quello di valutare il ruolo dei PCTO nel contrasto alla dispersione scolastica.

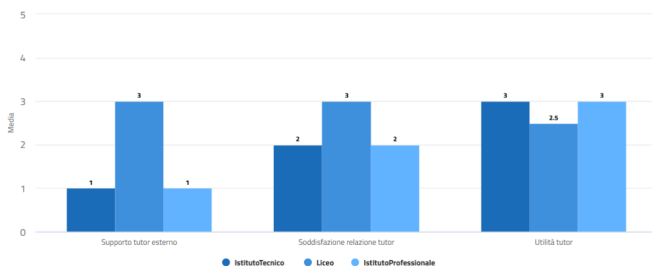
Il sistema di report non restituisce solo dati grezzi, ma offre interpretazioni guidate che facilitano la lettura dei risultati. Attraverso algoritmi di elaborazione sviluppati dal team di ricerca, fornisce visualizzazioni e sintesi che rendono i dati comprensibili anche per chi non ha competenze statistiche avanzate. Le scuole possono visualizzare i risultati in forma aggregata e interpretata, confrontare i dati tra diverse classi, indirizzi o annualità, identificare punti di forza e aree di miglioramento nei propri PCTO, e monitorare l'evoluzione della qualità dei percorsi nel tempo. La logica sottostante è quella della valutazione formativa continua: gli strumenti non producono giudizi definitivi sulla qualità dei PCTO, ma generano informazioni utili al miglioramento pro-

gressivo delle pratiche. La piattaforma è stata progettata per essere coerente con il framework qualitativo definito dalle Linee Guida ministeriali e complementare al sistema di monitoraggio istituito dal DM 133/2025, in modo che le scuole possano utilizzarla per l'autovalutazione interna preparandosi contestualmente alla partecipazione al monitoraggio nazionale.



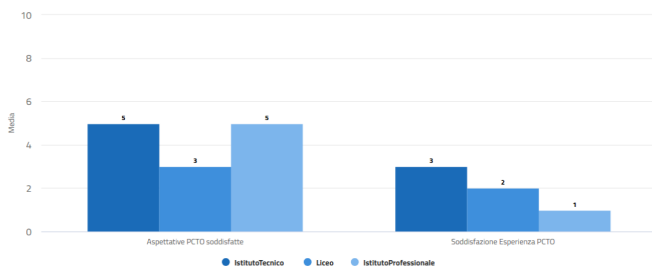
IL RUOLO DEL TUTOR ESTERNO

In questo grafico vengono raccolte informazioni sul ruolo del tutor esterno durante l'esperienza di PCTO. Nello specifico, sono mostrati i punteggi medi della percezione degli studenti rispetto al supporto ricevuto, alla qualità della relazione e all'utilità del tutor esterno nell'orientare il loro percorso. Punteggi bassi (vicino a 1) indicano una scarsa percezione di supporto, soddisfazione nella relazione e utilità del tutor esterno. Punteggi alti (vicino a 5) indicano una percezione positiva di questi indicatori.



GRADO SODDISFAZIONE ESPERIENZA

Questo dato permette sia di valutare il grado di soddisfazione generale dell'esperienza nel PCTO sia quanto questa abbia risposto alle aspettative iniziali degli studenti. L'obiettivo è capire sia l'impatto complessivo del percorso, sia se ci sono state discrepanze tra ciò che gli studenti si aspettavano e ciò che hanno effettivamente vissuto.



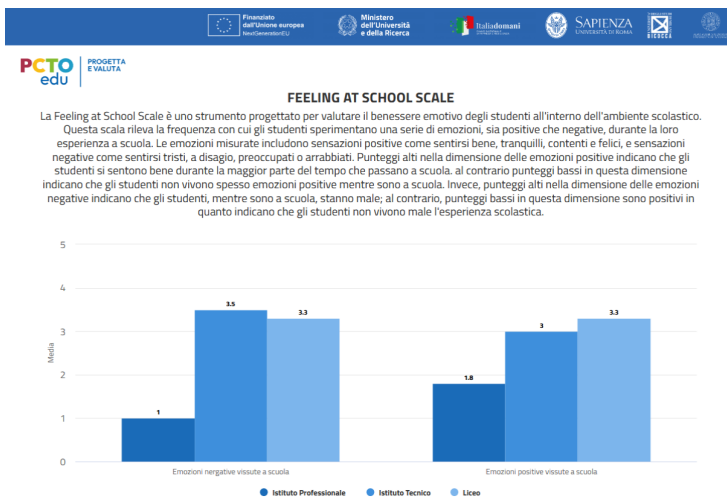


Fig. 19: Estratto report generato dalla piattaforma

5.2 Linee Guida operative

Le Linee Guida operative sono state elaborate come esito trasversale del progetto di ricerca e rappresentano la sintesi delle evidenze empiriche emerse dall'analisi documentale (Studio 1), dagli studi di caso regionali con docenti e studenti (Studio 2) e dalla ricerca retrospettiva sugli effetti a medio termine (Studio 3). L'obiettivo è fornire orientamenti flessibili, adattabili ai diversi contesti scolastici, volti a migliorare la qualità e l'efficacia dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO). Per questa ragione, all'interno del sito si trovano delle Linee Guida organizzate in tre aree tematiche, a loro volta suddivise in azioni e suggerimenti pratici. Si tratta dei "10 passi per la pianificazione dei PCTO", che possono orientare la fase di progettazione, di monitoraggio e di valutazione dei percorsi. Nello specifico, i 10 passi, scaricabili anche in PDF dal Repository, sono così suddivisi:

- nella parte di progettazione troviamo i primi cinque passi: guida gli studenti nei PCTO; pianifica un PCTO su misura; rifletti sulle competenze da sviluppare; struttura i tempi dei PCTO; crea un progetto condiviso durante il PCTO;
- nella parte di monitoraggio ci sono altri tre passi: cura il rapporto con lo studente; monitora la crescita: strumenti e strategie; gestisci il conflitto con la didattica dopo il PCTO;
- nella parte di valutazione ci sono gli ultimi due passi: valuta il PCTO; raccogli i frutti.

Di seguito vengono riportati sintetizzati e integrati dai dati che li hanno originati.

1. Fase preliminare: progettazione strategica e personalizzata
La qualità complessiva dei PCTO si determina nella fase di progettazione iniziale. Una progettazione solida e ben definita è cruciale per prevenire criticità operative e per garantire che i percorsi assolvano alla loro funzione formativa e orientativa. Per questa ragione, le Linee Guida dedicano la loro prima sessione alla fase di progettazione preliminare, suggerendo dei passi concreti:
 - A. Definizione e contesto. È fondamentale riservare un tempo adeguato all'introduzione e alla contestualizzazione dei PCTO nell'esperienza scolastica. Chiarire cosa sono, perché sono stati istituiti (inclusa la dimensione di contrasto alla dispersione, benché presente solo nel 3,4% dei PTOF analizzati), quali tipologie di esperienze sono possibili, le tempistiche e le modalità di valutazione. Per facilitare la comprensione, può essere efficace il coinvolgimento di studenti del quinto anno come portavoce delle loro esperienze.
 - B. Personalizzazione e coerenza curriculare. La progettazione deve partire dall'analisi dei bisogni individuali degli studenti che ricoprono interessi, aspettative, motivazioni e timori. Questo processo si può realizzare tramite questionari

iniziali, schede di riflessione, colloqui individuali o l'istituzione di uno Sportello PCTO per pianificare percorsi il più possibile "su misura". Lo Studio 1 ha rilevato che solo il 22,0% dei PTOF dichiara di offrire agli studenti reali possibilità di scelta sul percorso, sebbene quest'ultima sia una condizione imprescindibile per l'efficacia orientativa. Riguardo alla coerenza disciplinare, nonostante l'allineamento con l'indirizzo di studi sia l'aspetto meglio valutato dagli studenti ($M = 3,29$ su 5), la coerenza formale non garantisce utilità orientativa (solo il 22,7% degli universitari riconosce un'utilità elevata); di fatti, un'esperienza poco coerente con il proprio indirizzo può risultare pienamente orientante, aprendo a nuove possibilità e mettendo la persona nella condizione di scoprire e conoscere nuovi aspetti del sé.

- C. Ruolo del tutor interno e condivisione del progetto. La selezione dei tutor interni deve essere strategica, privilegiando non solo quei docenti con capacità di accompagnamento ma prevedendo la loro formazione specifica, un aspetto critico evidenziato dai docenti stessi. Il loro compito è di garantire continuità all'esperienza ma soprattutto accompagnare gli studenti a una metariflessione, aiutandoli a capire quali parti di sé sono coinvolte e sfidate nel percorso. Per questa ragione, la scuola e l'ente ospitante devono non solo strutturare una documentazione chiara (Convenzioni, Progetti formativi personalizzati) che regoli i rapporti ma anche condividere obiettivi comuni, tra tutor e con lo studente coinvolto, in modo da accogliere e raccogliere le sue aspettative.

2. Fase di monitoraggio: accompagnamento continuo e gestione del processo

La fase di monitoraggio assicura che l'esperienza di PCTO si configuri come un processo continuo di apprendimento si-

tuato. Affinché questo avvenga sono stati individuati alcuni elementi essenziali.

- A. Funzione di accompagnamento del tutor. Il ruolo del tutor interno/scolastico in questa fase è quello di un “presidio pedagogico”. Le testimonianze degli studenti sottolineano l'importanza cruciale di questa figura. Il tutor deve tenere i contatti regolarmente con lo studente e l'ente ospitante (tutor esterno) per ricercare feedback sull'andamento e risolvere tempestivamente eventuali criticità. Uno Sportello PCTO (fisico o digitale) è raccomandato come strumento per offrire supporto, chiarire dubbi e raccogliere richieste durante il percorso.
- B. Monitoraggio della crescita e riflessività. Per monitorare in modo efficace lo sviluppo delle competenze, è utile fornire agli studenti strumenti di riflessione regolari. Strumenti come Diari di bordo (citati solo nel 9,0% dei PTOF analizzati), griglie o questionari settimanali aiutano gli studenti ad annotare attività svolte, competenze acquisite e difficoltà incontrate, promuovendo la consapevolezza del processo di apprendimento. L'analisi multivariata ha mostrato che esperienze percepite come orientativamente utili si associano a punteggi significativamente più elevati nelle soft skills come leadership, collaborazione, empatia e resilienza. È necessario rendere esplicito questo sviluppo, facilitando i processi metacognitivi.
- C. Gestione dell'integrazione curriculare e del carico di lavoro. Le scuole dovrebbero pianificare le attività didattiche e i PCTO in modo integrato per evitare sovrapposizioni e sovraccarichi di lavoro per gli studenti. Il dato che solo il 23,2% dei PTOF esplicita il collegamento con le discipline curricolari suggerisce una difficoltà strutturale nell'integrare i percorsi mentre nei focus group si rileva una difficoltà da parte degli studenti di gestire contemporaneamente le esperienze di PCTO esterne e il carico didattico. È raccoman-

dato adottare modalità didattiche flessibili (come lezioni disponibili su repository o modalità di autoapprendimento) e monitorare e personalizzare il carico di lavoro durante il periodo di attività nei PCTO. La collaborazione tra docenti è fondamentale per co-progettare attività che connettano materie scolastiche ed esperienze di PCTO e per gestire la programmazione didattica in modo da renderla sostenibile.

3. Fase di valutazione e restituzione: consolidamento e orientamento

La valutazione dei PCTO, come ogni altra forma di valutazione, non dovrebbe collocarsi solo al termine del percorso, ma dovrebbe assumere una funzione formativa che ponga attenzione all'intero processo.

A. Processo e strumenti valutativi. La valutazione è un'area che presenta le criticità maggiori sia nei PTOF analizzati sia nelle risposte degli studenti. È indispensabile definire fin dall'inizio gli obiettivi e gli strumenti della valutazione, che devono essere chiari e validi. Gli strumenti di eterovalutazione (come l'osservazione strutturata o le rubriche) e gli strumenti di autovalutazione (come il diario di bordo riflessivo o questionari) dovrebbero essere utilizzati sistematicamente. L'autovalutazione è cruciale per permettere agli studenti di elaborare l'esperienza e consolidare le competenze auto-orientative.

B. Coinvolgimento degli attori e feedback. La valutazione finale dovrebbe integrare le osservazioni del tutor interno, del tutor esterno e degli studenti stessi. Nonostante la centralità del processo valutativo per il processo metacognitivo di apprendimento, solo il 36,6% degli studenti universitari ha ricevuto una restituzione valutativa completa del proprio PCTO. Inoltre, la regressione logistica ha dimostrato che la percezione di utilità orientativa e la soddisfazione

sono fortemente determinate dall'aderenza dei PCTO alle Linee Guida ministeriali, suggerendo che una valutazione di qualità produca un impatto significativo. La valutazione finale, tuttavia, risulta spesso inefficace per l'orientamento post-diploma: tra gli studenti che hanno ricevuto una valutazione, solo il 13,2% ritiene che abbia influito significativamente sulle proprie scelte universitarie.

- C. Restituzione e connessione curriculare. La fase conclusiva dovrebbe prevedere momenti di restituzione in classe (presentazioni, relazioni) per favorire la riflessione collettiva e la valorizzazione delle esperienze. È fondamentale collegare esplicitamente le esperienze dei PCTO con l'attività di studio, progettando attività didattiche che integrino teoria e pratica. Ciò consente agli studenti di percepire una connessione diretta tra gli apprendimenti scolastici e la loro applicazione nel mondo del lavoro. Per monitorare l'efficacia dei percorsi nel tempo, si raccomanda l'uso di piattaforme digitali per la valutazione, che offrono strumenti validati per l'autovalutazione continua e l'elaborazione di report utili al miglioramento.

VI

Raccomandazioni conclusive per i diversi stakeholders

*Irene Stanzione, Guido Benvenuto
Valentina Pagani, Elisa Truffelli**

La lettura triangolata dei dati ottenuti dalle tre linee di ricerca del progetto PRIN ha permesso di elaborare un insieme di raccomandazioni rivolte ai diversi stakeholders del sistema dei PCTO, con l'obiettivo di fornire orientamenti utili a dirigenti scolastici, docenti e decisori politici per il miglioramento qualitativo e organizzativo dei percorsi.

6.1 Dirigenti scolastici

Il ruolo della dirigenza scolastica risulta centrale nel determinare la qualità complessiva dei PCTO. Le evidenze della ricerca suggeriscono che l'efficacia dei percorsi dipende in larga misura da scelte organizzative e strategiche che solo la leadership istituzionale può operare. Il primo ambito di intervento riguarda la creazione di condizioni organizzative che permettano ai docenti di svolgere efficacemente il loro ruolo di tutor interni.

Le percezioni degli studenti, sia nel dato quantitativo che qualitativo, restituiscono una bassa qualità della relazione con i loro

* Il capitolo è scritto congiuntamente da tutti gli autori

tutor interni, sia in termini di supporto percepito sia di utilità orientativa della figura del tutor; inoltre, dai focus group emerge che “molti docenti non hanno una formazione specifica su come gestire i PCTO”. Non si tratta quindi solo di nominare dei tutor, ma di investire nella loro formazione, dotandoli non solo di competenze organizzative ma anche di capacità relazionali e di accompagnamento educativo e orientativo. Ciò richiede momenti strutturati di formazione e supervisione, oltre a spazi di confronto tra pari per la condivisione di pratiche. La distribuzione delle responsabilità dovrebbe tenere conto delle competenze specifiche dei docenti, della loro disponibilità reale e della necessità di garantire continuità, evitando sia la concentrazione su singole figure sia la frammentazione eccessiva.

L'integrazione curricolare dei PCTO rappresenta un secondo ambito prioritario che richiede decisioni di governance. Solo il 23,2% dei PTOF analizzati fa riferimento esplicito al collegamento tra PCTO e discipline curricolari, evidenziando una difficoltà strutturale che compromette una delle finalità fondamentali. I dirigenti dovrebbero promuovere una logica di integrazione nelle pratiche ordinarie piuttosto che delineare i PCTO come attività straordinarie sovrapposte. Questo significa ripensare l'organizzazione dei tempi scolastici, coinvolgere sistematicamente i consigli di classe nella progettazione e nel monitoraggio, valorizzare i PCTO anche nelle discipline diverse da quelle di indirizzo. È una questione pedagogica che richiede decisioni organizzative che ricadono sulla governance complessiva dell'istituto.

La possibilità di personalizzazione e scelta per gli studenti costituisce il terzo ambito di intervento. Solo il 22,0% dei PTOF dichiara di offrire possibilità di scelta, mentre dai focus group emerge una richiesta forte di “maggiore protagonismo”. Questo richiede investimenti nella costruzione di reti differenziate di partnership territoriali che permettano di offrire una gamma di opportunità reale con collaborazioni strutturate che garantiscano continuità e qualità. I dirigenti hanno un ruolo insostituibile in

questo in quanto sono loro che possono dedicare tempo e risorse alla costruzione di relazioni stabili con il territorio, e sviluppare ecosistemi formativi che durino nel tempo. Trasversalmente a questi tre ambiti, emerge la necessità di promuovere l'utilizzo sistematico di strumenti validati per il monitoraggio e l'autovalutazione della qualità. La piattaforma PCTO.edu offre validi strumenti che permettono di raccogliere feedback dagli stessi studenti e utilizzarli per il miglioramento progressivo. I dirigenti dovrebbero integrare questi risultati nei processi di autovalutazione d'istituto e utilizzarli per informare le decisioni strategiche sulla progettazione futura dei percorsi, nell'ottica della complementarietà con il sistema di monitoraggio nazionale istituito dal DM 133/2025.

6.2 Docenti

I docenti in generale e i docenti tutor in particolare rappresentano gli attori chiave nel determinare la qualità dell'esperienza vissuta dagli studenti. Le evidenze della ricerca identificano competenze professionali specifiche che caratterizzano percorsi efficaci.

La capacità di progettare percorsi personalizzati partendo dall'analisi dei bisogni individuali emerge come competenza prioritaria. Solo il 22,0% degli studenti dello Studio 2 ha dichiarato un coinvolgimento significativo nella progettazione, evidenziando un gap importante. I docenti dovrebbero sviluppare competenze nell'ascolto attivo e nella progettazione individualizzata. Questo significa imparare a usare strumenti per raccogliere informazioni attraverso schede di riflessione, condurre colloqui individuali, collaborare con il consiglio di classe per avere una visione completa delle potenzialità di ciascuno studente, proporre esperienze esplorative che permettano agli studenti di orientarsi prima di fare scelte definitive.

L'accompagnamento degli studenti durante l'esperienza dei

PCTO costituisce dunque una competenza cruciale. Dai risultati della ricerca emerge che gli studenti riconoscono l'importanza di "tutor supportivi, disponibili e competenti", ma troppo spesso questa figura è assente. I tutor interni dovrebbero mantenere un dialogo continuo con gli studenti, essere disponibili per chiarire dubbi e affrontare problematiche, facilitare la riflessione sull'esperienza e il collegamento con gli apprendimenti scolastici. Questa funzione di accompagnamento non si limita alla supervisione amministrativa ma richiede una presenza educativa che aiuti gli studenti a dare senso all'esperienza vissuta, a riconoscere le competenze sviluppate e a collegarle al proprio percorso di crescita.

Il coordinamento con i tutor esterni risulta altrettanto fondamentale. I tutor interni dovrebbero saper curare il dialogo continuo con i tutor esterni, assicurando chiarezza sugli obiettivi formativi, fornendo indicazioni su come accompagnare gli studenti, intervenendo tempestivamente quando emergono problematiche. Non si tratta di controllare cosa fa il tutor esterno, ma di costruire una vera partnership educativa dove entrambe le figure – quella interna alla scuola e quella esterna – si riconoscono parte di un unico progetto formativo.

La facilitazione dello sviluppo e del riconoscimento delle competenze rappresenta la terza competenza fondamentale. Tuttavia, perché questo sviluppo sia riconosciuto dagli studenti è necessario un lavoro esplicito. Docenti e studenti dovrebbero saper esplicitare fin dall'inizio quali competenze – tecniche e trasversali – ci si attende vengano sviluppate, creare occasioni strutturate di riflessione durante e dopo l'esperienza, supportare processi di documentazione e autovalutazione. Gli strumenti di monitoraggio della piattaforma possono costituire occasioni preziose per questo processo di evidenziazione e metacognizione.

L'autovalutazione dovrebbe diventare una pratica ordinaria, non un'eccezione. Solo il 9,0% dei PTOF menziona strumenti come il diario di bordo, e solo il 36,6% degli studenti universitari

ha ricevuto una restituzione valutativa completa. I docenti dovrebbero implementare sistematicamente strumenti di valutazione formativa che offrano feedback costruttivi sulla crescita dello studente, supportando lo sviluppo di capacità riflessive sulle proprie competenze. Non si tratta di aggiungere burocrazia, ma di creare occasioni in cui gli studenti possano fermarsi a pensare a cosa stanno imparando e come lo stanno imparando.

Trasversalmente a queste competenze, emerge la necessità di documentare le pratiche contribuendo a costruire un patrimonio di conoscenza condivisa. Documentare esperienze realizzate, problemi incontrati e soluzioni sperimentate facilita il lavoro negli anni successivi e consente di capitalizzare gli apprendimenti organizzativi.

6.3 Per la sostenibilità delle pratiche

Molte delle criticità organizzative lamentate dai docenti durante i focus group derivano da un problema di fondo: i PCTO vengono spesso gestiti come attività straordinarie, sovrapposte al normale funzionamento della scuola, piuttosto che come componenti integrate dell'offerta formativa. Questo genera sovraccarichi insostenibili e rende i percorsi fragili, dipendenti dalla buona volontà di singoli docenti o da contingenze favorevoli.

La tentazione di concentrare tutto su un unico referente è comprensibile, poiché garantisce unitarietà ed evita dispersioni. Tuttavia, il rischio è quello di creare un sovraccarico burocratico difficilmente gestibile. Un singolo docente, per quanto competente e motivato, difficilmente riesce a curare le relazioni con decine di enti diversi, a seguire individualmente centinaia di studenti, a integrare l'esperienza PCTO con tutte le discipline del curriculum. L'analisi dei PTOF mostra che circa la metà degli istituti nomina un referente unico, un quinto costituisce una commissione, ma solo il 18,1% fa riferimento esplicito alla partecipazione attiva

degli studenti nella gestione organizzativa. Questa concentrazione delle responsabilità sui docenti, senza coinvolgimento reale dei diretti interessati non coglie la natura formativa dello strumento.

Risulta quindi necessario distribuire le responsabilità tenendo conto delle competenze specifiche di ciascun docente, della loro disponibilità reale, della necessità di garantire continuità nel tempo ma soprattutto coinvolgere gli studenti. Alcuni docenti possono essere più efficaci nel costruire relazioni con il territorio, altri nell'accompagnamento educativo degli studenti, altri ancora nel coordinamento interno. Riconoscere queste differenze e valorizzarle è più produttivo che cercare figure "tuttofare".

Il dato forse più significativo emerso dall'analisi documentale riguarda l'integrazione curricolare: solo il 23,2% dei PTOF fa riferimento esplicito al collegamento tra PCTO e discipline curricolari. Questo significa che in tre quarti dei casi i PCTO rimangono un'esperienza separata, che "sta accanto" al normale svolgimento delle lezioni senza contaminarsi reciprocamente. Il problema non è solo pedagogico – in quanto i PCTO perdono efficacia formativa se non dialogano con gli apprendimenti disciplinari – ma anche organizzativo. Quando i PCTO vengono percepiti come interventi aggiuntivi rispetto al curriculum ordinario, essi tendono a essere considerati un elemento accessorio piuttosto che integrato. Tale percezione li trasforma in un'attività da collocare nei momenti residuali del calendario scolastico, riducendo il tempo e l'attenzione disponibili per i contenuti previsti dal programma formativo. L'integrazione dei PCTO nella pianificazione didattica complessiva e la loro progettazione condivisa fin dall'inizio dell'anno scolastico favoriscono una maggiore coerenza formativa e contribuiscono a renderli più sostenibili per i docenti e più rilevanti per gli studenti.

Le relazioni con aziende, enti pubblici e organizzazioni del terzo settore richiedono tempo e cura, ma rappresentano un patrimonio prezioso che va oltre il singolo anno scolastico. Il problema è che spesso vengono costruite in modo affrettato,

funzionale all'esigenza immediata di collocare gli studenti nei percorsi, senza una logica di partnership stabile. Dai focus group emerge chiaramente come una comunicazione efficace permetta ai PCTO di tradursi come veri ponti tra mondo scolastico e realtà professionale, mentre la mancanza di coordinamento si traduce in esperienze frammentate. Gli studenti che hanno incontrato difficoltà – il 36,8% del campione dello studio 3 – segnalano come problematiche principali proprio la mancanza di supporto dal tutor esterno (14,4%) e i problemi organizzativi legati a comunicazioni poco chiare (10,0%).

Costruire e mantenere reti territoriali efficaci significa investire in relazioni continuative: momenti di confronto periodici con i partner, condivisione di feedback su come stanno andando le esperienze, coinvolgimento degli enti non solo come ospitanti ma come co-progettatori dei percorsi. Questa dimensione relazionale richiede tempo e competenze specifiche, ma è ciò che fa la differenza tra percorsi ben riusciti e esperienze non educative.

La sostenibilità, in definitiva, non è una questione tecnica ma culturale che richiede di pensare i PCTO non come adempimenti episodici ma come componenti strutturali dell'offerta formativa, che meritano investimenti di tempo e risorse adeguati proprio per il loro valore formativo riconosciuto.

6.3.1 *Enti partner e territorio*

Come detto, gli enti partner rappresentano attori fondamentali per l'efficacia dei PCTO. Le evidenze della ricerca mostrano come la qualità della partnership tra scuola e territorio sia determinante nell'influenzare l'esperienza vissuta dagli studenti.

Come già richiamato in precedenza, il ruolo del tutor esterno presenta elementi di complessità che ne rendono necessaria una riflessione mirata. I dati dello Studio 2 mostrano che circa due terzi degli studenti (66,9%) riportano percezioni positive del sup-

porto ricevuto, con valutazioni simili per la qualità della relazione (66,3%). Il problema emerge quando si guarda all'utilità orientativa: quasi la metà (46,0%) la giudica insufficiente, e solo il 20,3% le attribuisce valore elevato. L'analisi retrospettiva dello Studio 3 lo conferma: il 33,1% degli studenti universitari riferisce di essersi sentito poco o per niente supportato, mentre il 46,0% considera scarsa l'utilità per l'orientamento. Questo scarto appare significativo in quanto i tutor esterni dimostrano una buona capacità di instaurare relazioni positive con gli studenti e di offrire un supporto operativo efficace, ma incontrano maggiori difficoltà nel trasformare questa presenza in un accompagnamento orientativo strutturato. Il loro ruolo, infatti, non si limita alla semplice supervisione delle attività, ma implica una responsabilità educativa più ampia, che comprende la presentazione chiara del contesto lavorativo, la definizione condivisa di aspettative e obiettivi, la restituzione di feedback mirati e costruttivi e la promozione di momenti di dialogo sul significato dell'esperienza e sul suo legame con le prospettive future degli studenti. Una parte essenziale di tale funzione educativa consiste anche nel mantenere un atteggiamento di disponibilità e ascolto, in modo che gli studenti possano sentirsi accolti e valorizzati nel percorso.

La qualità dell'esperienza dipende in larga misura dalla capacità di offrire agli studenti occasioni di apprendimento autentiche, che consentano di osservare e partecipare a processi lavorativi significativi, evitando di confinarli a compiti puramente esecutivi. È inoltre importante che tali enti rendano esplicito il valore educativo delle attività proposte, chiarendo quali competenze professionali, trasversali e orientative possano essere effettivamente sviluppate durante il percorso.

Un ulteriore elemento di rilievo emerso dall'indagine riguarda la gestione delle situazioni problematiche che possono insorgere durante i PCTO. Nello studio 3 il 36,8% degli studenti dichiara di aver incontrato almeno una difficoltà nel corso dell'esperienza, in particolare, la mancanza di supporto (14,4%) e i problemi or-

ganizzativi (10,0%) risultano le criticità più frequenti, seguite da difficoltà relazionali (2,6%) e da comportamenti inappropriati o discriminatori (2,4%), questi ultimi con una prevalenza maggiore negli istituti professionali. Tali evidenze mettono in luce la necessità di rafforzare le pratiche di prevenzione e gestione del disagio, attraverso un'attenzione sistematica al benessere degli studenti e alla qualità dei contesti formativi. In questa prospettiva, la formazione del personale dei soggetti ospitanti su temi legati all'inclusione e alla comunicazione educativa, insieme all'istituzione di procedure chiare per la segnalazione e la presa in carico delle criticità, può rappresentare un passo importante verso una maggiore tutela degli studenti. La costruzione di partnership stabili e durature tra scuola e territorio emerge, inoltre, come condizione essenziale di sostenibilità dei PCTO. Le collaborazioni fondate su logiche emergenziali o di breve periodo, spesso orientate unicamente alla ricerca di posti disponibili, tendono a ridurre la coerenza e la qualità formativa dell'esperienza. Un approccio più strutturato, basato su confronti periodici, pianificazione condivisa e partecipazione degli enti ospitanti alle attività di orientamento e valutazione, appare invece decisivo per consolidare reti territoriali realmente educative.

6.3.2 *Policy makers*

I risultati del progetto offrono elementi utili per orientare le politiche educative sui PCTO, in un momento strategico segnato inoltre dall'emanazione del DM 133/2025, concernente le modalità del monitoraggio qualitativo dei PCTO.

In modo particolare, risultati dell'analisi documentale mettono in luce una generale tendenza ad aderire solo parzialmente alle Linee Guida ministeriali, segnalando una distanza ancora rilevante rispetto ai livelli di qualità attesi.

Emerge quindi la necessità di attivare programmi strutturati di formazione per i docenti che rivestono il ruolo di tutor interni,

finalizzati a rafforzare le competenze nella progettazione personalizzata, nell'accompagnamento educativo e orientativo, nella valutazione formativa e nella gestione delle relazioni con i partner esterni. Un'attenzione particolare andrebbe inoltre riservata allo sviluppo di capacità riflessive e metacognitive, indispensabili per sostenere negli studenti la consapevolezza delle proprie competenze trasversali. In questa prospettiva, la logica della Ricerca-Formazione sperimentata nel presente progetto si configura come un possibile modello di riferimento, poiché consente di integrare dimensioni teoriche e pratiche in percorsi formativi situati, radicati nei contesti reali e orientati all'apprendimento autentico.

Un secondo ambito di attenzione riguarda la garanzia di equità nell'accesso e negli esiti dei PCTO. I risultati della survey retrospettiva mostrano come variabili quali lo status socio-economico e la fiducia nelle proprie capacità scolastiche incidano in modo significativo sulla possibilità degli studenti di trarre valore orientativo dall'esperienza. Gli studenti provenienti da contesti familiari più favorevoli tendono a beneficiare dei PCTO anche quando la loro qualità complessiva è solo moderata, mentre coloro che si trovano in situazioni di maggiore vulnerabilità necessitano di percorsi di qualità elevata per ottenere risultati analoghi. Queste evidenze suggeriscono l'importanza di un'attenzione specifica alla qualità dei percorsi offerti nei contesti più fragili. Particolare cura dovrebbe essere riservata alla prevenzione di forme di discriminazione o marginalizzazione nei contesti lavorativi, un tema che appare particolarmente critico negli istituti professionali. Il tema dell'equità si intreccia inoltre con quello della dispersione scolastica, che, pur rappresentando un obiettivo dichiarato delle politiche ministeriali, risulta scarsamente tematizzato nei documenti d'istituto: soltanto il 3,4% dei PTOF menziona esplicitamente questa finalità. I risultati dello Studio 2, che evidenziano una correlazione negativa tra la qualità dei PCTO e le intenzioni di abbandono scolastico, indicano tuttavia una potenzialità ancora in gran parte inespressa, che andrebbe tradotta in strategie sistematiche di prevenzione.

Un'ulteriore area prioritaria riguarda il rafforzamento della dimensione orientativa e della personalizzazione. Solo il 22,0% dei PTOF analizzati dichiara di offrire agli studenti effettive possibilità di scelta nel percorso, nonostante emerga che il coinvolgimento attivo nella progettazione è associato a esiti formativi più positivi. Promuovere una reale personalizzazione richiede investimenti mirati come, ad esempio, incentivi per le scuole che sviluppino modelli flessibili, sostegno alla costruzione di reti territoriali, semplificazione amministrativa e finanziamenti dedicati alle fasi preparatorie di progettazione condivisa.

L'analisi condotta nello Studio 3 mette in luce un elemento di apparente contraddizione. Pur dichiarando, nel 63,5% dei casi, una soddisfazione generale per l'esperienza di PCTO, solo il 22,7% degli studenti universitari riconosce a tali percorsi una utilità elevata ai fini dell'orientamento. Questa discrepanza suggerisce che i PCTO vengano spesso percepiti come esperienze complessivamente positive, ma non sufficientemente incisive nel sostenere processi decisionali legati al futuro formativo o professionale. Da tale evidenza emerge l'esigenza di rafforzare la dimensione orientativa esplicita dei percorsi, favorendo momenti strutturati di riflessione, collegamenti sistematici con i servizi di orientamento post-diploma e una concezione dei PCTO come parte integrante di un ecosistema educativo più ampio, in grado di accompagnare le transizioni tra scuola, università e lavoro. L'integrazione curricolare rappresenta un ulteriore nodo critico. Solamente il 23,2% dei PTOF analizzati fa riferimento a collegamenti strutturati tra PCTO e discipline curricolari, evidenziando una scarsa connessione tra apprendimento esperienziale e percorsi disciplinari. Il miglioramento di questo aspetto richiede un ripensamento organizzativo complessivo, che includa la revisione delle indicazioni curricolari per esplicitare i legami formativi, la predisposizione di materiali operativi a supporto dei consigli di classe e il riconoscimento istituzionale di pratiche innovative di integrazione didattica. In tale prospettiva, la formazione dei docenti

su modelli organizzativi sostenibili risulta una condizione necessaria per consolidare la dimensione formativa dei PCTO. Un altro ambito prioritario riguarda il rafforzamento della valutazione formativa. Solo il 9,0% dei PTOF menziona l'uso di strumenti di autovalutazione e appena il 36,6% degli studenti universitari riferisce di aver ricevuto una restituzione valutativa completa dell'esperienza. Questi dati evidenziano la necessità di sviluppare strumenti validati e condivisi per la valutazione dei PCTO, accompagnati da linee guida sui feedback orientativi e dall'integrazione dei dispositivi valutativi nel sistema scolastico ordinario.

Sul versante del monitoraggio e dell'autovalutazione, la diffusione di strumenti scientificamente fondati rappresenta un'opportunità concreta per il miglioramento del sistema. La piattaforma PCTO.edu, che offre strumenti validati e complementari al monitoraggio ministeriale, costituisce un esempio significativo in questa direzione. Promuoverne l'utilizzo, favorire l'integrazione tra autovalutazione e monitoraggio nazionale, sostenere la creazione di comunità di pratica e valorizzare i dati aggregati come base per la definizione delle politiche pubbliche possono contribuire a rafforzare la governance complessiva del sistema dei PCTO.

Infine, appare necessario consolidare la ricerca longitudinale sugli esiti a lungo termine come componente stabile del monitoraggio nazionale. Il presente progetto, pur offrendo indicazioni preziose, si è basato su un approccio retrospettivo che limita la possibilità di stabilire relazioni causali tra qualità dei percorsi ed effetti sugli studenti. In questa prospettiva, l'Osservatorio nazionale istituito dal DM 133/2025 potrebbe assumere un ruolo di coordinamento per iniziative di follow-up longitudinale delle coorti di studenti, finalizzate a individuare i fattori di efficacia dei PCTO nel medio e lungo periodo, distinguendo le associazioni statistiche dagli effetti causali e fornendo evidenze solide a supporto del miglioramento continuo delle politiche educative.

Conclusioni

*Irene Stanzione, Guido Benvenuto
Valentina Pagani, Elisa Truffelli*

Il presente progetto di ricerca, che ha sistematicamente indagato l'efficacia dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento attraverso una strategia integrata di analisi documentale, studi di caso e ricerca retrospettiva, si conclude in un momento cruciale per il sistema educativo italiano. L'emanazione del Decreto Ministeriale 133/2025, che istituisce l'Osservatorio e l'Albo delle buone pratiche per i PCTO, sottolinea l'urgenza di adottare un approccio sistemico e qualitativo al miglioramento di questi percorsi. I risultati ottenuti, pur evidenziando una sostanziale distanza tra gli standard normativi e la realtà documentata, offrono elementi scientificamente fondati per orientare le future politiche e le pratiche educative. La piattaforma PCTO.edu e le Linee Guida operative sono il contributo concreto del progetto a questa sfida, fornendo alle istituzioni scolastiche strumenti validati per l'autovalutazione, il miglioramento continuo e la promozione di una cultura della progettazione partecipata e consapevole. Il successo dei PCTO nel contrasto alla dispersione e nello sviluppo delle risorse personali degli studenti risiederà nella capacità del sistema di tradurre queste evidenze in un impegno strutturale e sostenibile per la qualità.

* Il capitolo è scritto congiuntamente da tutti gli autori

Di seguito mostriamo una Sintesi dei risultati principali degli studi congiuntamente alle azioni da intraprendere a livello pedagogico e di policy. I risultati emersi dalla triangolazione dei dati delineano un quadro di opportunità formative disomogenee e una qualità che dipende fortemente dalle modalità e dalle scelte in fase di progettazione, monitoraggio e valutazione dei percorsi.

I. Sintesi dei risultati

- A. Studio 1: Analisi documentale - la dimensione curricolare
L'analisi di 177 Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF) ha rivelato una scarsa aderenza agli standard ministeriali e significative carenze nella progettazione formale.
- Punteggio di aderenza: aderenza parziale alle Linee Guida ministeriali (DM 774/2019).
 - Contrasto alla dispersione: solo il 3,4% dei PTOF menziona esplicitamente il contrasto alla dispersione scolastica come finalità dei PCTO, nonostante sia una priorità nazionale e del PNRR.
 - Integrazione curricolare: solamente il 23,2% dei documenti analizzati presenta un esplicito collegamento tra i PCTO e le discipline curricolari ordinarie.
 - Valutazione: l'area della valutazione è la più carente. Molti documenti citano genericamente "schede di valutazione" (18,6%), e solo l'11,9% prevede la valutazione *in itinere* (formativa), prevalendo l'approccio sommativo.
 - Coinvolgimento studentesco limitato: la possibilità di scelta del percorso da parte degli studenti compare solamente nel 22,0% dei PTOF.
- B. Studio 2: Studi di caso regionali - La dimensione esperienziale e orientativa
L'indagine, che ha coinvolto oltre 2.100 studenti, ha eviden-

ziato che la qualità percepita è solo "media" e che l'efficacia dipende dal modo in cui i percorsi sono organizzati.

- Modalità di svolgimento: è il fattore più rilevante per la qualità percepita. Gli studenti che hanno svolto esperienze esclusivamente in contesti esterni alla scuola riportano valutazioni nettamente superiori (ad esempio, per utilità orientativa e soddisfazione) rispetto a quelli con percorsi interni o misti.
- Criticità sull'orientamento e il coinvolgimento: i punteggi più bassi si registrano per il coinvolgimento attivo degli studenti nella progettazione ($M = 2,74$) e per l'utilità orientativa complessiva dei percorsi ($M = 2,82$). In particolare, è critica la percezione che i PCTO stimolino nuovi interessi ($M = 2,66$).
- Licei e Istituti Professionali: gli studenti degli istituti professionali e tecnici valutano i PCTO significativamente meglio dei liceali, con la forbice più ampia sull'utilità orientativa.
- Fragilità del tutor interno: il tutoraggio scolastico interno è valutato mediocrementemente in tutti gli indirizzi (circa $M = 2,80$) e non mostra differenze significative per tipo di scuola, suggerendo una criticità sistemica nella funzione di accompagnamento.
- Rischio di abbandono: la qualità percepita dei PCTO non ha mostrato alcuna relazione significativa con le intenzioni di abbandono scolastico.

C. Studio 3: Ricerca retrospettiva - Gli effetti a medio termine
L'indagine su 508 studenti universitari ha analizzato l'impatto a distanza di 1-5 anni dal diploma.

- Il Paradosso di efficacia: il 63,5% degli studenti si dichiara soddisfatto dell'esperienza complessiva, ma solo il 22,7% attribuisce ai PCTO un'utilità elevata per l'orientamento universitario. La maggioranza (57,8%) li considera poco o per nulla utili per le scelte accademiche.

- Aderenza alle Linee Guida: l'aderenza dei PCTO alle Linee Guida ministeriali è il predittore più forte e determinante sia della soddisfazione che della percezione di utilità orientativa, superando l'impatto di tutte le altre variabili (inclusi background socio-economico o tipo di istituto).
- Valutazione inefficace: solo il 36,6% degli studenti ha ricevuto una restituzione valutativa completa, e tra coloro che l'hanno ricevuta, solo il 13,2% ritiene che abbia influenzato significativamente le proprie scelte post-diploma.
- Impatti positivi: PCTO efficaci (alta utilità/aderenza) si associano positivamente allo sviluppo di soft skills (leadership, collaborazione, empatia), all'academic confidence (fiducia nelle proprie capacità di studio) e ad alcuni aspetti del benessere psicologico (scopo nella vita, autoaccettazione).
- Questioni di equità: studenti con maggiori risorse socio-economiche e academic confidence più alta sono più propensi a percepire i PCTO come utili per l'orientamento.
- Criticità per i professionali: gli studenti provenienti dagli istituti professionali hanno riportato più frequentemente difficoltà di adattamento e comportamenti inappropriati/discriminatori sul luogo di lavoro.

II. Azioni da intraprendere per i policy makers

I risultati della ricerca forniscono elementi scientifici cruciali per orientare le politiche educative, specialmente in vista dell'istituzione dell'Osservatorio nazionale e dell'Albo delle buone pratiche (DM 133/2025). Le raccomandazioni si concentrano su azioni sistemiche volte a innalzare la qualità dell'implementazione e a garantire l'equità.

1. Rafforzamento degli standard qualitativi e della formazione
Poiché l'aderenza alle Linee Guida ministeriali è il predittore

più forte di efficacia, l'intervento prioritario è l'innalzamento degli standard medi di implementazione (attualmente 22/40).

- Formazione sistemica dei tutor: istituire programmi strutturati di formazione che deve concentrarsi sulla progettazione personalizzata, sulle metodologie di accompagnamento, e sull'uso di strumenti di valutazione formativa e di gestione delle relazioni con i partner esterni.
- Integrazione curricolare: intervenire sulla revisione delle indicazioni curricolari e fornire materiali operativi ai Consigli di Classe per esplicitare i collegamenti tra PCTO e discipline curricolari (attualmente al 23,2%).
- Promozione dell'autovalutazione (Piattaforma Digitale): promuovere l'utilizzo diffuso di strumenti validati per il monitoraggio e l'autovalutazione (come la piattaforma PCTO.edu). Questi strumenti sono complementari al sistema nazionale e offrono informazioni cruciali per il miglioramento continuo.

2. Miglioramento della funzione orientativa e valutativa

La disconnessione tra soddisfazione generale e utilità orientativa (il "paradosso di efficacia") e l'inefficacia delle valutazioni attuali richiedono azioni mirate.

- Rafforzare la personalizzazione e la scelta: promuovere attività preparatorie e di esplorazione degli interessi e incentivare modelli con elevata personalizzazione, garantendo che gli studenti abbiano la possibilità di scelta del percorso (attualmente solo il 22,0% dei PTOF lo consente).
- Valutazione formativa con feedback orientativo: Sviluppare linee guida chiare sulla valutazione formativa, enfatizzando la necessità di fornire feedback costruttivi ed espliciti. Rendere obbligatorio l'utilizzo di strumenti riflessivi (come diari di bordo) e assicurare che la restituzione della valutazione sia completa e orientativa per le scelte post-diploma.
- Sostegno agli enti: intervenire per supportare la dimensione educativa degli enti partner. Ciò include la creazione di ma-

teriali dedicati e la formazione per i tutor esterni, al fine di aiutarli a tradurre la loro supervisione operativa in un accompagnamento orientativo efficace (attualmente percepito come insufficiente dal 46% degli studenti).

3. Interventi per l'equità e il contrasto alla dispersione
È fondamentale garantire che i PCTO non amplifichino i divari sociali.
 - Monitoraggio dell'equità: implementare un sistema di monitoraggio degli *outcome* PCTO disaggregato per background socio-economico e tipologia di istituto.
 - Tutela e controllo dei contesti: assicurare un controllo più attento nella selezione degli enti partner e implementare meccanismi di segnalazione e contrasto a comportamenti inappropriati o discriminatori (particolarmente critici negli istituti professionali).
 - Incentivi per scuole vulnerabili: fornire supporto mirato e risorse finanziarie aggiuntive alle scuole che operano in contesti con alta dispersione o che servono popolazioni studentesche vulnerabili, dove è necessaria una qualità PCTO particolarmente elevata.

Riferimenti bibliografici

- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The journal of educational research*, 104(4), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Chirico, A., & Lucidi, F. (2020). Students' psychological well-being and its multilevel relationship with immigrant background, gender, socioeconomic status, achievement, and class size. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 172-191. <https://doi.org/10.1080/09243453-2019.1642214>
- AnpalServizi. (2022). *Rapporto sui percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento*.
- Asquini, G. (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Bianquin, N., Besio, S., Giraldo, M., & Sacchi, F. (2018). L'alternanza scuola lavoro per gli studenti con e senza disabilità. Una prima analisi interpretativa comparativa tra lingua e contenuto dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF). *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 16(2), 353-372. <https://doi.org/10.13128/gire-10446-139263>
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. SAGE Publications.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage Publications.

- Brighi, A., Guarini, A., & Ferrari, E. (2013). Il benessere psicosociale in adolescenza. In A. Guarini, A. Brighi, M.L. Genta (Eds.), *Stili di vita online e offline degli adolescenti in Emilia-Romagna* (Vol. 2, pp. 136-160). Centro Stampa regionale Emilia-Romagna.
- Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze: Percorsi e strumenti*. Carocci.
- Chimenti, S., Fasanella, A., & Parziale, F. (2022). Le configurazioni organizzative dell'alternanza scuola-lavoro in Italia. *Scuola democratica*, 13(1), 151-172. <https://doi.org/10.12828/103948>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Ciani, A., Ricci, A., Rosa, A., Truffelli, E., Silva, L., Guasconi, E., Capperucci, D., & Scierri, I. D. (2025). I fattori di contenuto e di contesto che facilitano o ostacolano l'avvio, lo svolgimento e l'impatto della Ricerca-Formazione. In M. Dodman, R. Cardarello, V. Damiani & A. Ciani (Eds.), *La Ricerca - Formazione. Impatti, strumenti, fattori* (pp. 193-296). FrancoAngeli.
- Cook-Sather, A. (2018). Tracing the evolution of student voice in educational research. In R. Bourke, & J. Loveridge (Eds.), *Radical collegiality through student voice: Educational experience, policy and practice* (pp. 17-38). Springer Singapore.
- Damiano, E. (Ed.). (1988). *Epistemologia e didattica: Analisi di curricoli per la scuola elementare*. La Scuola.
- De Martino, E. (1977). *La fine del mondo*. Giulio Einaudi.
- Dentale, M. (2022). Usefulness of Digital Methods in Evaluating School Work Alternance Projects: How Actors and Contexts Under Observation Can Interconnect. *Italian Journal of Sociology of Education*, 14(3), 231-254. <https://doi.org/10.14658/PUPJ-IJSE-2022-3-10>
- Dodman M., Cardarello R., Damiani V., & Ciani A. (Eds.) (2025). *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*. FrancoAngeli.
- Fasanella, A., Lo Presti, V., Faggiano, M. P., Parziale, F., Dentale, M., & Cavagnuolo, M. (2023, 29-31 maggio). *La scuola che cambia: l'impatto della digitalizzazione sui PCTO. Dalla progettazione all'implementazione*. [Presentazione di conferenza]. V Riunione Scientifica del Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche <https://iris.uniroma1.it/handle/11573/1682653>

- Fielding, M., & Bragg, S. (2003). *Students as researchers: Making a difference*. Pearson.
- Fondazione Di Vittorio. (2018). *L'alternanza scuola-lavoro: Una prima valutazione*. Ediesse.
- Germani, S., Femminini, A., Marini, M., & Stanzione, I. (2025). Involving students in the design of pathways for transversal competencies and orientation (PCTOs) to enhance the guiding value of the experience: A mixed methods study. *Italian Journal of Educational Research*, 34, 150–163. <https://doi.org/10.7346/sird-012025-p150>
- Germani, S., Marini, M. & Stanzione, I. (2025), The Role of Internship Programs in Fostering School-to-Work Transitions in Secondary Schools: Paths for Transversal Skills and Orientation (PCTOs). *Journal of Adolescence*, 97: 1738-1748. <https://doi.org/10.1002/jad.12531>
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2021). *Rapporto INVALSI 2021: La dispersione scolastica e i PCTO*. INVALSI.
- Giannoni, P., Palumbo, M., Pandolfini, V., & Torrigiani, C. (2024). Territorial Disparities in the Governance of Policies Promoting the School-to-Work Transition: An Analysis of the Italian Case. *Education Sciences*, 14(3), 260. <https://doi.org/10.3390/educsci14030260>
- Grión, V., & Cook-Sather, A. (2013). *Student voice: Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Guerini.
- Hirschi, A., Herrmann, A., Nagy, N., & Spurk, D. (2018). All careers are boundaryless? The role of occupational context in the development of career competencies and career success. *Human Resource Management Journal*, 28(4), 567-580.
- Keeley, B. (2007). *Human capital: How what you know shapes your life*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264029095-en>
- Kerr, J. F. (1968). *Changing The Curriculum*. University of London Press.
- Lucisano, P., & Rubat Du Mérac, E. (2019). *Soft Skills Self-Evaluation Questionnaire (3SQ): Validazione italiana*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 46(2), 345-368.
- Mancini, G. (2006). *L'intervento sul disagio scolastico in adolescenza* (Vol. 73). FrancoAngeli.
- Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Mallia, L., Biasi, V., Lucidi, F., & Ali-

- vernini, F. (2019). The interplay between self-determined motivation, self-regulated cognitive strategies, and prior achievement in predicting academic performance. *Educational Psychology*, 39(4), 470-488. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1572104>
- Pace, U., & Sciotto, G. (2023). Adattamento italiano del Career Resources Questionnaire: Proprietà psicometriche e validazione. *Counseling*, 16(1), 45-62.
- Pagani, A. F., & Delbosq, L. (2023). Academic Behavioural Confidence a tre fattori: Validazione italiana della scala ABC. *Psicologia Scolastica*, 12(3), 123-141.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Junior-Spaggiari.
- Pagani, V., Rossi, M., & Balconi, B. (2025). Integrating Student Voice and Training-Research: Opportunities for Transforming Work-Based Learning—A Case Study. In *EDULEARN25 Proceedings* (pp. 9447-9451). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2025.2434>
- Pagani, V., Rossi, M., Viscuso, G., Benvenuto, G., & Pastori, G. (2025, *in press*). Rethinking PCTO through student voice: Opportunities, challenges, and perspectives for combating school dropout. *Form@re*.
- Pastori, G., & Pagani, V. (submitted). Ripensare la cultura della scuola attraverso la Student Voice: partecipazione, benessere e trasformazione educativa nella scuola secondaria di secondo grado. *Pedagogia Oggi*.
- Pastori, G., Pagani, V., & Sarcinelli, A. S. (2020). La ricerca partecipativa con i bambini come forma di educazione democratica. Riflessioni etiche e ricadute formative del progetto di ricerca europeo ISOTIS in 8 Paesi. *RicercaAzione*, 12(1), 107-128. <https://dx.doi.org/10.32076/RA12101>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Salvadori, I. (2019). Approcci misti nella ricerca educativa: cosa sono? Da dove provengono? Dove sono diretti? Origini e prospettive future. *Formazione & insegnamento*, 17(3), 194-205. https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-03-19_16
- Sanders, C., & Sanders, J. (2007). Academic Behavioural Confidence:

- A key factor in student success. *Higher Education Research & Development*, 26(2), 185-201.
- Schön D. A. (1999). *Il professionista riflessivo - Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo. (Lavoro originale pubblicato nel 1983).
- Sirigatti, S., Stefanile, C., Giannetti, E., Iani, L., Penzo, I., & Mazzeschi, A. (2009). Assessment of psychological well-being in adolescents: Factorial structure and reliability of an Italian version of the Ryff's Psychological Well-Being Scales. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 259, 30-50.
- Stanzione, I. (2021). *Quando il benessere è educativo. Teorie e strumenti per la rilevazione di aspetti di benessere e disagio nella scuola*. Nuova Cultura.
- Todeschini, M. (2007). *Progettare e valutare il curricolo: La mappa di Kerr applicata ai piani dell'offerta formativa*. FrancoAngeli.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Education spa.
- Udayar, S., Fiori, M., Thalmayer, A. G., & Rossier, J. (2020). Investigating the link between trait emotional intelligence, career indecision, and self-perceived employability: The role of career adaptability. *Personality and Individual Differences*, 135, 7-12. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.06.046>
- Vitale, G. (2016). È l'alternanza scuola-lavoro uno strumento contro la dispersione? Una riflessione a partire dalla formazione professionale di base. *RicercaAzione*, 9(1), 91-104.
- Welty, E., & Lundy, L. (2013). A children's rights-based approach to involving children in decision making. *JCOM*, 12(3), C02.
- Zappulla, C., Pace, U., Lo Cascio, V., Guzzo, G., & Huebner, E. S. (2014). Factor structure and convergent validity of the long and abbreviated versions of the multidimensional students' life satisfaction scale in an Italian sample. *Social Indicators Research*, 118(1), 57-69. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0418-4>

Normativa

- Decreto Ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328 - Linee Guida per l'orientamento formativo
- Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77. Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro. Gazzetta Ufficiale n. 103 del 5 maggio 2005.
- Decreto del Presidente della Repubblica 22 giugno 2009, n. 122. Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia. Gazzetta Ufficiale n. 191 del 19 agosto 2009.
- Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87. Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali. Gazzetta Ufficiale n. 137 del 15 giugno 2010.
- Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88. Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici. Gazzetta Ufficiale n. 137 del 15 giugno 2010.
- Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89. Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei. Gazzetta Ufficiale n. 137 del 15 giugno 2010.
- Decreto Ministeriale 4 settembre 2019, n. 774. Linee guida per i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Ministero dell'Istruzione.
- Decreto Ministeriale 8 luglio 2025, n. 133. Istituzione dell'Osservatorio nazionale per i PCTO e dell'Albo nazionale delle buone pratiche. Ministero dell'Istruzione e del Merito.
- Legge 28 marzo 2003, n. 53. Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale. Gazzetta Ufficiale n. 77 del 2 aprile 2003.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. Gazzetta Ufficiale n. 162 del 15 luglio 2015.
- Legge 30 dicembre 2018, n. 145. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021. Gazzetta Ufficiale n. 302 del 31 dicembre 2018.

Strumenti

Alcuni degli strumenti presentati nella monografia sono consultabili al seguente link

<https://tinyurl.com/2hvvt6ft>

o inquadrando il seguente QRCode



Finito di stampare
nel mese di OTTOBRE 2025 da



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it



Finanziato
dall'Unione europea
NextGenerationEU



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



Italiadomani
PIANO NAZIONALE
DI RIPRESA E RESILIENZA



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA
UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI MILANO
BICOCCA



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Il volume *I PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione* presenta i risultati del progetto di ricerca PRIN 2022 (codice 20224984HS CUP/CUP Master: B53D23019220006), dedicato all'analisi sistematica dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento nel sistema scolastico italiano. Il testo esplora il potenziale dei PCTO come strumenti per la crescita personale degli studenti e per la prevenzione della dispersione scolastica.

Attraverso una metodologia mista, il progetto indaga tre dimensioni chiave – curriculare, esperienziale e orientativa – integrando analisi documentali, studi di caso, ricerca-formazione e indagini retrospettive.

La ricerca propone inoltre strumenti operativi, tra cui la piattaforma PCTOedu.it e Linee Guida per l'autovalutazione e il miglioramento continuo, offrendo un contributo concreto a scuole, docenti e policy makers.

Questo volume si configura come un punto di riferimento per chi intende comprendere e valorizzare il ruolo dei PCTO nella costruzione di una scuola più equa, inclusiva e capace di promuovere il benessere e le competenze trasversali degli studenti della scuola secondaria di secondo grado.

Irene Stanzone è ricercatrice in Tenure Track (RTT) in Didattica presso il Dipartimento di Psicologia Dinamica, Clinica e Salute di Sapienza Università di Roma.

Insegna Didattica Generale, Educare al nido e conduce un laboratorio di Supervisione Pedagogica rispettivamente nei corsi di laurea LM-85bis, L-19 e LM-85. I suoi studi si concentrano sui fattori di benessere e disagio negli ambienti educativi e scolastici, con un particolare riferimento alle percezioni del contesto e al loro ruolo nei processi di lavoro e di apprendimento-insegnamento.

Dopo un dottorato in Ricerca Educativa, ha svolto attività di ricerca nell'ambito dell'istruzione, della formazione e delle politiche del lavoro presso la Fondazione Di Vittorio (CGIL) e successivamente come RTD-A alla Sapienza Università di Roma, dove ha coordinato progetti nazionali e internazionali su diversi aspetti dei processi di lavoro per la promozione del benessere negli ambienti educativi e scolastici.

È la Principal Investigator del PRIN 2022 sui Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione (codice 20224984HS CUP/CUP Master: B53D23019220006), in partnership con l'Università degli Studi di Milano Bicocca e l'Università degli Studi di Bologna Alma Mater.



9791255684084