

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

Coinvolgere gli studenti nella progettazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) per favorire il valore orientante dell'esperienza. Uno studio mixed methods

Sara Germani

Link Campus University, Rome (Italy)

Alice Femminini

Sapienza University of Rome, Rome (Italy)

Mara Marini

¹Gabriele d'Annunzio University, Chieti-Pescara (Italy)

Irene Stanzione

Sapienza University of Rome, Rome (Italy)

OPEN  ACCESS

Double blind peer review

Citation: Germani, S. et al. (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>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IEDUR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: March 14, 2025

Accepted: May 7, 2025

Published: June 30, 2025

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744

<https://doi10.7346/sird-012025-p150>

Abstract

The constant changes in the labor market require education and training systems to better prepare students to meet the growing demand for highly skilled workers. The Paths for Transversal Competencies and Orientation (PCTOs) aim to strengthen students' career readiness by facilitating the connection between theory and practice and developing skills useful for the school-to-work transition. This study, part of a Nationally Relevant Research Project, aims to assess the level of student involvement in the design of PCTO programs and the role that such involvement plays in the perception of the coherence and usefulness of the pathway and in career preparation. A mixed-methods approach was adopted, involving a sample of 745 students from two secondary schools. Students were administered a structured questionnaire; subsequently, in-depth insights were gathered through focus groups with a selection of students on a voluntary basis. The results show that greater involvement in the design phase is associated with a higher perception of coherence and usefulness of the program, fostering greater clarity regarding professional goals. However, several critical issues emerge, particularly concerning the limited customization of the pathways and the perceived lack of decision-making autonomy among students. Although the ministerial guidelines on PCTO recommend implementing the programs through a co-design process shared with students, the evidence presented clearly highlights the absence of a clear and structured planning process capable of ensuring the effectiveness of the pathways.

Keywords: PCTOs, Co-design, Career Guidance, School-to-Work Transition.

Riassunto

I continui cambiamenti nel mercato del lavoro richiedono ai sistemi di istruzione e formazione di preparare al meglio gli studenti per rispondere alla crescente domanda di lavoratori altamente qualificati. I Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) hanno l'obiettivo di rafforzare la preparazione degli studenti alla carriera, facilitando la connessione tra teoria e pratica e sviluppando competenze utili per la transizione scuola-lavoro. Questo studio, parte di un Progetto di Rilevante Interesse Nazionale, si propone di valutare il livello di coinvolgimento degli studenti nella progettazione dei PCTO e il ruolo che tale coinvolgimento svolge nella percezione di coerenza e utilità del percorso e nella preparazione alla carriera. È stato adottato un approccio mixed methods, coinvolgendo un campione di 745 studenti di due Istituti di Istruzione Superiore. Agli studenti è stato somministrato un questionario strutturato; successivamente, sono stati condotti degli approfondimenti attraverso dei focus group con alcuni studenti selezionati su base volontaria. I risultati evidenziano che un maggiore coinvolgimento nella progettazione è associato a una percezione più elevata di coerenza e utilità del percorso, favorendo una maggiore chiarezza sugli obiettivi professionali. Tuttavia, emergono criticità legate alla limitata personalizzazione dei percorsi e alla scarsa autonomia decisionale percepita dagli studenti. Nonostante le linee guida ministeriali sui PCTO raccomandino l'implementazione dei percorsi attraverso una co-progettazione condivisa con gli studenti, dalle evidenze presentate emerge chiaramente la mancanza di un processo chiaro e strutturato di pianificazione che possa garantire l'efficacia dei percorsi.

Parole chiave: PCTO, Co-progettazione, Orientamento, Transizione scuola-lavoro

Credit author statement

Il contributo è frutto dell'opera condivisa delle autrici. Tuttavia, si attribuiscono a Sara Germani i paragrafi 4.4, 5.1 e 6; ad Alice Femminini i paragrafi 2, 4.5 e 5.2; a Mara Marini i paragrafi 4.1, 4.2 e 4.3; a Irene Stanzione i paragrafi 1, 3 e 4. A tutte le autrici il paragrafo 7.

1. Introduzione

Le rapide trasformazioni del mercato del lavoro continuano a sollevare interrogativi su come i sistemi di istruzione e formazione possano preparare al meglio gli studenti con le competenze richieste e diversificare i percorsi educativi, per rispondere alla crescente domanda di lavoratori altamente qualificati e alla necessità di un apprendimento permanente (OECD, 2025). Colmare il divario tra le competenze richieste e quelle acquisite dagli studenti al termine della scuola secondaria può facilitare una transizione scuola-lavoro più efficace. L'occupazione dei neodiplomati rappresenta una sfida attuale poiché, nonostante la generale diminuzione del tasso di disoccupazione giovanile, in Europa i livelli di disoccupazione tra i neodiplomati restano elevati, con l'Italia che registra il tasso di occupazione più basso (ISTAT, 2024). Disporre delle competenze adeguate è quindi un fattore cruciale per un ingresso di successo nel mercato del lavoro, soprattutto in periodi di transizione economica (OECD, 2024a; Simões, 2022). Competenze trasversali, come pensiero critico, lavoro di squadra e capacità di imparare a imparare, sono essenziali non solo per una buona riuscita nel mondo del lavoro, ma anche per la vita educativa e quotidiana, poiché aiutano i giovani ad adattarsi ai cambiamenti sociali, economici e tecnologici (OECD, 2021).

Per rispondere a queste sfide, le raccomandazioni condivise a livello europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2006; 2018) pongono, da diversi anni, l'attenzione sulla necessità di dotare tutti i cittadini di conoscenze, abilità e attitudini essenziali per affrontare al meglio questi cambiamenti, attraverso l'integrazione di competenze tecniche e trasversali. Combinare in modo efficace l'insegnamento di competenze specifiche con quello di competenze trasversali resta dunque uno degli obiettivi centrali degli attuali sistemi di istruzione e formazione (OECD, 2025).

In questo quadro, la più recente *Raccomandazione sui percorsi per il successo scolastico* (Consiglio dell'Unione Europea, 2022) mira a risolvere le problematiche legate al successo formativo degli studenti attraverso il miglioramento dell'orientamento scolastico e professionale, con l'obiettivo di favorire lo sviluppo di competenze e abilità utili per la gestione della carriera. Un orientamento alla carriera efficace non si limita a fornire informazioni sui percorsi di studio e di lavoro, ma incoraggia gli studenti a riflettere su chi sono e su chi vogliono diventare, aiutandoli a sviluppare un pensiero critico sulle connessioni tra le loro scelte educative e la loro futura vita professionale (OECD, 2024b). Sviluppare in modo sinergico competenze trasversali e orientamento è dunque fondamentale per favorire una maggiore consapevolezza negli studenti delle proprie aspirazioni di carriera, che consente a sua volta lo sviluppo di capacità di auto-orientamento, attraverso l'autovalutazione delle proprie attitudini e aspettative (Baschiera, 2023). Nella Raccomandazione, la partecipazione a programmi ed esperienze legati agli studi curriculare è considerata necessaria per migliorare significativamente le prospettive occupazionali degli studenti, poiché l'integrazione tra teoria e pratica non solo favorisce un migliore orientamento, ma aumenta anche le probabilità di una transizione scuola-lavoro di successo (Covacevich et al., 2021; OECD, 2024b; Vermeire et al., 2022). Quindi, per gli studenti, essere orientati e preparati alla carriera significa disporre di giuste competenze e risorse per gestire con successo il proprio percorso professionale (Hirschi, 2012). Il modello delle risorse di carriera proposto da Hirschi (2012; Hirschi et al., 2018) evidenzia come l'acquisizione e/o lo sviluppo di risorse personali siano necessarie per favorire un adattamento di successo nei percorsi di carriera. Oltre alle conoscenze e competenze specifiche relative al mondo del lavoro o al proprio ruolo professionale, anche le risorse di natura psicologica, come la motivazione, giocano un ruolo determinante nel prepararsi all'ingresso nel mondo del lavoro, affrontare con successo le sfide e, più in generale, promuovere il benessere durante l'adattamento. In particolare, nelle fasi di transizione scuola-lavoro, le risorse motivazionali risultano fondamentali perché possono sostenere il coinvolgimento degli studenti nei percorsi formativi e lavorativi, favorire la chiarezza degli obiettivi professionali e rafforzare la fiducia nelle proprie capacità (Hirschi, 2012; Hirschi et al., 2018; Marciniak et al., 2022; Pace & Sciotto, 2023). Infatti, quando gli studenti ricevono una preparazione adeguata alla loro carriera tendono a mostrare una maggiore fiducia nella propria prontezza ad entrare nel mercato del lavoro (Lo Presti et al., 2022). Le istituzioni educative possono contribuire a sviluppare queste risorse non solo attraverso strategie di orientamento più efficaci, ma anche offrendo agli studenti opportunità concrete di sperimentare la vita lavorativa (Consiglio dell'Unione Europea, 2022; OECD, 2024b).

In linea con le diverse raccomandazioni europee, l'orientamento è da anni al centro delle politiche educative italiane, per contrastare ritardi e abbandoni e promuovere il successo formativo (Margottini, 2023;

2024). Il primo impegno concreto del nostro sistema educativo per migliorare la preparazione degli studenti alla carriera risale all'introduzione, nel 2003, dei programmi di Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) negli istituti professionali di istruzione secondaria superiore (Legge n. 53/2003). Gli studenti potevano alternare l'apprendimento in aula con esperienze formative presso le aziende e avere l'opportunità di sviluppare una cultura del lavoro, confrontandosi con diverse pratiche e realtà professionali (Orazio & Giancola, 2021). L'obiettivo dell'ASL era quello di sviluppare competenze pratiche, legate a specifici settori professionali. L'ASL è stata poi resa obbligatoria per tutti gli studenti degli ultimi tre anni della scuola secondaria di secondo grado, indipendentemente dall'indirizzo scolastico (Legge 107/2015), rafforzando l'importanza del legame tra teoria e conoscenze pratiche. Successivamente, seguendo gli sviluppi europei sull'apprendimento permanente e l'orientamento professionale, che sottolineavano l'importanza dello sviluppo olistico degli studenti, attraverso l'acquisizione e il mantenimento di competenze trasversali, l'ASL è stata sostituita dai *Percorsi per le Competenze Trasversali e per L'Orientamento* (PCTO; legge 145/2018).

I PCTO sono una metodologia didattica integrata nel curricolo scolastico come componente strutturale della formazione, con l'obiettivo generale di aumentare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti (D.M. 774/2019; Legge n. 107/2015), facendo acquisire loro in via prioritaria le competenze trasversali e andando oltre la "semplice" acquisizione di competenze tecniche e settoriali. I PCTO prevedono esperienze formative e periodi di apprendimento in contesti lavorativi reali, valorizzando gli interessi degli studenti e favorendo la loro partecipazione attiva, autonoma e responsabile, a partire dal loro coinvolgimento nella pianificazione dei propri percorsi. Come stabilito nelle Linee guida ministeriali per i PCTO (D.M. 774/2019), emanate per facilitare la fattibilità dei percorsi, gli studenti devono essere parte attiva in tutte le fasi del percorso, dalla progettazione, al monitoraggio, alla valutazione. Offrire loro la possibilità di progettare e definire obiettivi e strategie per gestire in modo autonomo il proprio apprendimento non solo promuove la riflessione sulle loro preferenze, attitudini e aspettative professionali, ma permette agli studenti di imparare a gestire in modo autonomo il proprio apprendimento; capacità che rientra nella sfera dell' *imparare a imparare*, una delle competenze chiave per affrontare con successo le sfide del lavoro e della vita nel XXI secolo (Sala et al., 2020). La partecipazione attiva a questi percorsi permette quindi agli studenti di sperimentare gli apprendimenti curriculare, contestualizzando le conoscenze e sviluppando allo stesso tempo competenze trasversali. In questa prospettiva il valore orientante dei PCTO diventa più significativo e più efficace, accrescendo il valore olistico delle esperienze di apprendimento degli studenti.

Gli studi che si sono occupati di valutare la corretta ricezione e implementazione delle Linee guida dei PCTO da parte delle scuole, al fine di analizzare l'effettiva efficacia dei percorsi, risultano ancora limitati, soprattutto per quanto riguarda la valutazione dell'effettivo coinvolgimento degli studenti nella pianificazione dei percorsi (ad esempio, Baschiera, 2023). La maggior parte delle ricerche, in particolare quelle condotte su campioni più ampi, si è concentrata principalmente sull'analisi dei modelli di governance e sulla corrispondenza tra i PCTO e le esigenze del mercato del lavoro (Giannoni et al., 2024), nonché sull'impatto della digitalizzazione sui percorsi (Dentale, 2022). Allo stato attuale esiste, quindi, una conoscenza ancora limitata sul ruolo effettivo dei PCTO nell'orientamento di carriera, sia a causa della complessità intrinseca di questi strumenti, sia perché sono stati introdotti poco prima della crisi sanitaria globale causata dalla pandemia di COVID-19, che non solo ha rallentato il processo di implementazione, ma anche la loro valutazione (Poliandri et al., 2023).

A partire da queste premesse, il presente studio, parte di un più ampio Progetto di Rilevante Interesse Nazionale, si propone di valutare, attraverso un approccio mixed methods, il livello di coinvolgimento degli studenti nella progettazione dei propri PCTO e il ruolo che tale coinvolgimento svolge nel valore orientante dei percorsi e nella preparazione alla carriera.

2. La progettazione dei PCTO

Come si legge dalle Linee guida ministeriali (D.M. 774/2019), "i PCTO si configurano come *percorsi curriculare integrati* da realizzare in contesti operativi anche differenti, connotati da una forte integrazione ed *equivalenza formativa*". Le scuole, nel rispetto del monte ore minimo (90 ore per i licei, 150 per gli istituti tecnici e 210 per gli istituti professionali), possono organizzare percorsi di durata superiore in base

agli interessi e agli obiettivi formativi dei singoli studenti. I PCTO, infatti, devono essere prima di tutto progettati tenendo in considerazione lo sviluppo personale, culturale e professionale degli studenti in modo progressivo e graduale, sia in relazione alla loro età che degli obiettivi formativi dei diversi percorsi di studio. La progettazione dei percorsi implica dunque l'individuazione a priori delle competenze da sviluppare e il bilancio preventivo di quelle già possedute, che consente di elaborare un progetto educativo personalizzato, co-progettando il percorso insieme allo studente. Coinvolgere attivamente gli studenti nella pianificazione del loro apprendimento consente loro di riflettere sugli obiettivi da raggiungere, promuovendo la conoscenza di sé e dei propri punti di forza e di debolezza, al fine di utilizzare strategie che meglio si adattano alle loro necessità (Sala et al., 2020). Dunque, la partecipazione attiva degli studenti nella definizione degli obiettivi e nella personalizzazione del PCTO permette loro di sentirsi più efficaci, motivati e autodeterminati nel sostenere l'apprendimento, incrementando la consapevolezza circa i propri interessi, attitudini, valori e bisogni (Baschiera, 2023).

Le linee guida approfondiscono questi aspetti della progettazione ponendo particolare enfasi sulla flessibilità e sulla personalizzazione delle esperienze, che devono essere tarate, non solo in base alle risorse e caratteristiche della scuola, ma anche e soprattutto in base agli interessi e alle competenze attese degli studenti. Per una buona riuscita dei percorsi, la progettazione si deve sviluppare integrando tre principali dimensioni: curriculare, per favorire la coerenza tra i PCTO e la programmazione didattica, legando gli apprendimenti teorici a quelli pratici; esperienziale, per sviluppare competenze tecniche e trasversali, diversificando le esperienze a seconda degli obiettivi specifici del singolo studente; e orientativa, per promuovere le potenzialità di ciascuno supportando gli studenti nelle loro scelte di carriera e di vita future. La diversificazione dei percorsi può variare in riferimento sia a elementi strutturali/organizzativi (come il periodo di attività, numero di esperienze diverse e la selezione degli studenti) sia a elementi personali/attitudinali (stili cognitivi, interessi, aspirazioni), compatibilmente con le norme e i vincoli legati al contesto specifico di attivazione. Il coinvolgimento dello studente nella personalizzazione del percorso risulta quindi fondamentale anche per garantire l'assunzione di consapevolezza e responsabilità nei confronti del proprio apprendimento e la possibilità di offrire un'autonomia di scelta del percorso desiderato che possa incrociare le esigenze personali con quelle del contesto. Nelle linee guida l'efficacia della pianificazione dei percorsi dipende anche dalla buona gestione dell'informazione, come comunicare agli studenti il tipo di attività, i compiti richiesti e il ruolo da ricoprire, e della condivisione dei traguardi da raggiungere. In questo senso, un ruolo cruciale è svolto dal docente *tutor interno*, nominato dalla scuola e che deve possedere esperienze, competenze professionali e didattiche adeguate per garantire il raggiungimento degli obiettivi previsti dal PCTO e supportare gli studenti in tutte le fasi dell'esperienza.

Sebbene le linee guida indichino l'importanza di una co-progettazione, la sua effettiva realizzazione può variare notevolmente in base ai contesti scolastici, alle risorse disponibili e alla preparazione degli insegnanti. Inoltre, non appare chiaro come le scuole e gli insegnanti possano effettivamente coinvolgere gli studenti, poiché non sono delineate specifiche azioni operative. Pertanto, risulta cruciale esplorare le modalità concrete attraverso le quali gli studenti vengono resi parte attiva nei loro percorsi, considerando non solo gli aspetti pratici, ma anche quelli più teorici, legati all'acquisizione di competenze professionali. Gli studenti, infatti, manifestano il desiderio di partecipare attivamente alle fasi decisionali del processo in modo autonomo e non passivo, partendo dall'analisi dei loro bisogni, interessi e attitudini (Baschiera, 2023). In questo senso la co-progettazione diventa un modo efficace per rendere gli studenti liberi di scegliere le modalità attraverso le quali realizzare il proprio percorso di orientamento, aumentando la motivazione e l'interesse lungo tutto il processo.

3. Il progetto di ricerca

Il presente studio si inserisce all'interno di un più ampio Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN)¹, che coinvolge tre diverse unità di ricerca (Sapienza Università di Roma, Università degli Studi di Milano-

1 *Titolo del Progetto:* "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". Codice del progetto: 20224984HS; CUP/CUP master:

Bicocca, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna) e che mira ad analizzare il ruolo dei PCTO sui percorsi educativi e personali degli studenti, con un focus sulla riduzione della dispersione scolastica e sul livello di ricezione delle linee guida da parte delle istituzioni scolastiche. Nello specifico, il progetto si articola in tre principali linee di ricerca:

1. analizzare la progettazione dei PCTO per cogliere il livello di ricezione delle Linee guida, attraverso l'analisi documentale di un campione stratificato di 200 Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF) di diverse scuole secondarie di secondo grado;
2. indagare il ruolo dei PCTO nello sviluppo delle competenze trasversali e nell'orientamento di carriera degli studenti, valutando anche il legame tra questi aspetti, il benessere e la prevenzione dell'abbandono scolastico. Per questa seconda linea di ricerca, sono stati condotti studi di caso multipli in diversi Istituti di Istruzione Superiore, coinvolgendo sia gli studenti del triennio (terze, quarte e quinte) sia i docenti responsabili dei PCTO (referenti e tutor interni). In particolare, la scelta di selezionare I.I.S. risponde alla necessità di coinvolgere scuole che ospitano al loro interno più percorsi di studi e diversi indirizzi, al fine di esplorare la variabilità dei PCTO nei diversi contesti. Come evidenziato anche nelle linee guida nazionali, infatti, l'esperienza del PCTO risulta particolarmente eterogenea non solo tra territori e regioni -in relazione alla diversa disponibilità di opportunità- ma anche tra tipologie di istituti scolastici e persino all'interno della stessa scuola o classe. Gli studi di caso hanno adottato una metodologia mixed-methods. In un primo momento, agli studenti è stato somministrato un questionario strutturato; successivamente, i risultati quantitativi sono stati approfonditi attraverso focus group con un gruppo di studenti selezionati su base volontaria. I docenti, con il fine di costruire delle indicazioni pratiche per una progettazione efficace dei PCTO, sono stati coinvolti in un percorso di *Ricerca-Formazione* (R-F; Asquini, 2018), attualmente in corso;
3. valutare, attraverso una survey retrospettiva, l'impatto dei PCTO sulle scelte di carriera degli studenti universitari, al fine di comprendere se questi percorsi abbiano avuto un ruolo significativo nella transizione scuola-università.

4. Il presente studio

Lo studio proposto in questo contributo è inserito nella seconda linea di ricerca del progetto PRIN e presenta parte dei risultati quali-quantitativi degli studi di caso condotti da una delle unità del progetto (Sapienza Università di Roma). Nello specifico, riguarda la parte degli studi di caso condotta con gli studenti, che ha visto la somministrazione di un questionario e la conduzione di 11 focus group. La scelta di concentrare l'attenzione su due scuole situate nel territorio laziale nasce dalle criticità e specificità particolarmente rilevanti emerse, in fase di analisi preliminare, in relazione alla progettazione dei percorsi. La decisione di focalizzarsi su questo contesto risponde dunque all'esigenza di approfondire un nodo tematico ricorrente, evidenziato sia dalle Linee guida sia dai dati raccolti. In particolare, l'obiettivo è quello di analizzare il livello e il ruolo del coinvolgimento degli studenti nella fase di progettazione dei PCTO, valutando quanto questo coinvolgimento sia legato al valore orientante dei percorsi, ovvero quanto siano percepiti coerenti e utili per l'orientamento di carriera; inoltre, valuta quanto, a sua volta, il valore orientante sia utile per lo sviluppo delle risorse motivazionali di carriera, ovvero quanto gli studenti si sentano coinvolti, in grado di affrontare le proprie scelte professionali e quanto abbiano chiari i loro obiettivi futuri.

Inoltre, la scelta di fare un approfondimento sulla progettazione nasce dall'importanza che questa fase riveste sia nel progetto stesso, sia nelle linee guida ministeriali, secondo le quali deve integrare le dimensioni curriculare, esperienziale e orientativa dei percorsi. Inoltre, l'importanza del coinvolgimento degli studenti nella progettazione è già emersa in studi precedenti (Baschiera, 2023) e nei primi risultati pubblicati del progetto PRIN in questione (Stanzione et al., 2024a; Stanzione et al., 2024b), che richiamano la necessità di approfondire ulteriormente tali aspetti in una prospettiva *Students' Voice* (Cook-Sather, 2020), dando quindi spazio ai protagonisti attivi dei PCTO, affinché possano esprimere il proprio punto di vista.

4.1 Il campione

Il campione coinvolto comprende 745 tra studenti e studentesse (72,6% maschi; età media: 17,3 anni, DS: 1,03) delle classi terze, quarte e quinte di due scuole secondarie di secondo grado: una situata nella periferia nord di Roma (57,6% del campione); una nella provincia di Frosinone (42,4% del campione). Le due scuole comprendono diversi indirizzi di studio: il 78,8% degli studenti frequenta un Istituto Tecnico; il 14,9% un Liceo; il 6,3% un Istituto Professionale. Tutti gli studenti, previa raccolta del consenso informato, hanno partecipato alla somministrazione di un questionario strutturato tra marzo e aprile 2024. Successivamente, tra maggio e giugno, sono stati condotti 11 focus group con 79 studenti (5 focus group nella scuola della provincia di Frosinone, con 40 studenti; 6 focus group nella scuola di Roma, con 39 studenti).

4.2 Il questionario

La somministrazione del questionario è avvenuta in classe, durante il regolare orario scolastico, tramite *Google Moduli*, a cui gli studenti hanno avuto accesso attraverso i propri dispositivi digitali. La compilazione è stata supervisionata da somministratori appositamente formati, che hanno seguito le procedure standard di somministrazione (Lucisano & Salerni, 2002). Il questionario è suddiviso in diverse sezioni: informazioni socio-anagrafiche e informazioni sulla scuola; natura e caratteristiche dei PCTO, valutate tramite indicatori costruiti ad hoc sulla base degli elementi indicati dalle linee guida; competenze trasversali; risorse di carriera; misure di benessere; misure di dispersione. Nello specifico, le variabili di interesse del presente studio hanno riguardato:

1. Domande sui PCTO: agli studenti è stato prima di tutto chiesto se avessero già svolto almeno un'esperienza di PCTO. In caso di risposta negativa, venivano automaticamente esclusi dalla sezione relativa ai PCTO e proseguivano rispondendo alle altre sezioni del questionario.
 - *Coinvolgimento nella progettazione*: il coinvolgimento degli studenti nella progettazione dei PCTO è stato valutato tramite un singolo item, con scala di risposta Likert a 5 punti (da 1 = per niente a 5 = del tutto): “Quanto sei stato/a coinvolto/a nella progettazione del tuo PCTO?”.
 - *Esperienze diverse di PCTO*: agli studenti è stato presentato un singolo item in cui veniva chiesto: “Quante esperienze diverse di PCTO hai avuto modo di fare?”. Per “esperienze diverse” si intendono percorsi svolti in contesti o aziende differenti, ciascuno caratterizzato da una distinta progettazione.
 - *Valore orientante*²: valutato tramite tre item che misurano sia la coerenza del PCTO rispetto al percorso di studi e alle attività specifiche svolte, sia l’utilità percepita per l’orientamento di carriera. Il formato di risposta è una scala Likert a 5 punti (da 1 = per niente a 5 = del tutto): “Il tuo PCTO è coerente con il tuo attuale indirizzo di studi?”; “Il PCTO che stai frequentando ti è utile ai fini di un tuo orientamento di carriera (scelta lavorativa e/o universitaria)?”; “Le attività nei PCTO ti sono sembrate coerenti con quello che stai studiando?”
2. Risorse motivazionali di carriera: è stata utilizzata la versione italiana del *Career Resources Questionnaire-Adolescent version* (CRQ-A; Marciak et al., 2021; Pace & Sciotto, 2023). Il CRQ-A comprende diverse dimensioni, tra cui il grado di conoscenza del mercato del lavoro, il supporto ricevuto dalla scuola, dalla famiglia e dagli amici, la capacità di costruire una rete di conoscenze utili alla professione
- 2 La coerenza tra l’esperienza di PCTO e il percorso formativo non rappresenta di per sé una condizione sufficiente per attribuire all’esperienza un valore orientante. Infatti, come emerso dall’analisi dei dati, coerenza e orientamento non sempre coincidono, dando luogo a quattro scenari distinti: esperienze percepite come coerenti e orientanti; coerenti ma non orientanti; non coerenti ma orientanti; e né coerenti né orientanti (Stanzione et al., 2024a). Tuttavia, nel presente contributo, si è scelto di focalizzare l’analisi sul primo scenario, in cui coerenza e valore orientante coincidono, al fine di esplorare, da questa prospettiva specifica, se e come il coinvolgimento degli studenti nella progettazione dell’esperienza possa incidere sul valore orientante percepito e sulle risorse motivazionali. Tale scelta risponde all’esigenza di mantenere chiarezza espositiva e coerenza nell’impianto analitico, tenuto conto della complessità e della ricchezza dei dati raccolti.

e le risorse motivazionali. Per questo studio, è stata considerata esclusivamente la dimensione delle risorse motivazionali, in quanto coerente con gli obiettivi di orientamento professionale dei PCTO. In particolare, le risorse motivazionali sono calcolate con un punteggio combinato dei seguenti tre aspetti: *Coinvolgimento nella carriera* (3 item; es. “Per me è importante acquisire la formazione necessaria per ottenere un lavoro”); *Fiducia nelle proprie competenze* (3 item; es. “Ho le conoscenze e le abilità necessarie per accedere con successo alla professione che desidero”); *Chiarezza negli obiettivi di carriera* (3 item; es. “So esattamente quale professione mi piacerebbe perseguiere”). Il formato di risposta è una scala Likert a 5 punti (da 1 = completamente falso a 5 = completamente vero).

4.3 I focus group

I focus group, della durata di circa un’ora, sono stati condotti da un moderatore con la presenza di uno o due osservatori, seguendo un protocollo standard, con cui sono stati spiegati lo scopo dello studio e le regole di comportamento (Lucisano & Salerni, 2002). I focus group sono stati costruiti seguendo una traccia semi strutturata intorno a cinque aree tematiche principali:

1. *Qualità dell’esperienza PCTO*: valutazione della relazione con i tutor e delle opportunità di scelta del contesto in cui svolgere il PCTO o di personalizzazione del percorso.
2. *Apprendimenti percepiti*: analisi dell’utilità del PCTO nel chiarire le scelte future di studio e nel favorire l’acquisizione di competenze spendibili nel percorso professionale desiderato.
3. *Rapporto tra curricolo scolastico ed esperienza PCTO*: valutazione della coerenza tra i contenuti del percorso scolastico e l’esperienza pratica vissuta nel PCTO.
4. *Bilancio sull’esperienza*: riflessione sulla soddisfazione complessiva rispetto e sulla corrispondenza tra le aspettative iniziali e l’esperienza effettiva.
5. *Proposte di miglioramento*: raccolta di suggerimenti su cambiamenti o aspetti da migliorare nell’organizzazione e nella gestione dei PCTO.

4.4 L’analisi dei dati quantitativi

Per prima cosa sono state condotte analisi preliminari (descrittive, correlazioni e affidabilità delle misure) per poi procedere con le analisi di verifica della relazione tra il coinvolgimento nella progettazione, il valore orientante e le risorse motivazionali di carriera; è stata utilizzata come variabile filtro la domanda relativa all’aver già svolto almeno un’esperienza di PCTO e, in base a questa condizione, 28 studenti sono stati esclusi dall’analisi, poiché hanno dichiarato di non aver ancora partecipato a nessun PCTO.

Per rispondere all’obiettivo dello studio, è stato testato un modello di *Path Analysis*, stimato utilizzando il metodo *Full Information Maximum Likelihood* e valutato attraverso diversi indici di adattamento (Hu & Bentler, 1999). Nel modello di analisi, il coinvolgimento degli studenti nella progettazione rappresenta la variabile indipendente, mentre il valore orientante e le risorse motivazionali sono le variabili dipendenti. Sono stati testati sia gli effetti diretti del coinvolgimento sulla percezione del valore orientante e sulle risorse motivazionali, sia l’effetto diretto del valore orientante sulle risorse motivazionali. Inoltre, è stato analizzato l’effetto indiretto del coinvolgimento sulle risorse motivazionali, mediato dal valore orientante.

Il numero di esperienze diverse di PCTO è stato inserito come variabile di controllo, poiché le risposte a questa domanda hanno mostrato un’ampia variabilità, con un range compreso tra 1 e 30 esperienze diverse. Questa variabilità suggerisce che il numero di esperienze di PCTO potrebbe influenzare la percezione degli studenti rispetto alle variabili misurate. Le analisi sono state condotte con il software statistico *Jamovi 2.4.8*.

4.5 L'analisi dei dati qualitativi

I focus group sono stati trascritti in modalità *verbatim*, omettendo parole di riempimento e balbettii, apportando, se necessario, correzioni a errori grammaticali o espressioni dialettali (Pagani, 2020). Per l'analisi dei dati è stata utilizzata la tecnica dell'analisi tematica riflessiva, adottando un approccio induttivo (Braun & Clarke, 2006; Pagani, 2020). Dall'analisi sono emersi temi e categorie, con relative evidenze. Per rispondere agli obiettivi dello studio, in questa sede verranno presentati i temi relativi alla macrocategoria della co-progettazione, con particolare riferimento alla scelta, alla personalizzazione e al coinvolgimento degli studenti.

La procedura ha previsto la triangolazione dei dati tra le ricercatrici del gruppo, procedendo prima con una lettura integrale e individuale dei testi, che ha portato ognuna a ipotizzare un suo modello categoriale, con relativi codici e temi. Successivamente, i modelli categoriali sono stati confrontati per giungere a un unico modello condiviso. L'analisi è stata computer assistita tramite il Software *MaxQda*.

5. Risultati

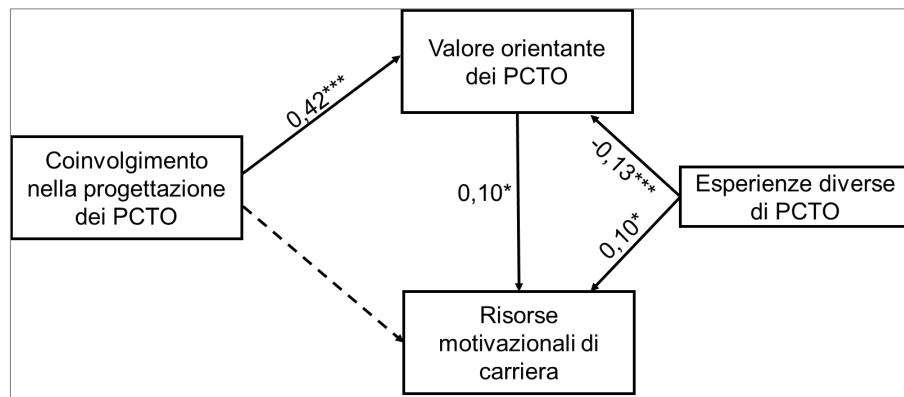
5.1 Risultati quantitativi

I risultati delle analisi preliminari sono mostrati nella Tabella 1. Dalle correlazioni si evince il forte legame tra il coinvolgimento nella progettazione e la percezione degli studenti della coerenza e dell'utilità dei PCTO per il loro orientamento di carriera (valore orientante).

	Media	DS	α	Correlazioni			
				1	2	3	4
1. Coinvolgimento nella progettazione	3,00	0,87	-	-			
2. Esperienze diverse	5,60	4,43	-	-0,08*	-		
3. Valore orientante	2,88	0,87	0,84	0,45***	-0,16***	-	
4. Risorse motivazionali di carriera	3,76	0,76	0,89	0,10**	0,09*	0,12**	-

Tab. 1: Analisi preliminari. * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

I risultati della *Path Analysis* sono riportati nella Figura 1. Trattandosi di un modello completamente specificato, ovvero in cui ogni relazione tra le variabili è stata esplicitamente indicata, gli indici di adattamento SRMR e RMSEA sono pari a zero e gli indici TLI e CFI sono pari a uno. I risultati mostrano che un maggiore coinvolgimento nella progettazione aumenta significativamente e in modo diretto il valore orientante dei PCTO, ma non le risorse motivazionali. Su queste ultime è il valore orientante ad avere un ruolo diretto significativo. Tuttavia, il numero di esperienze diverse indica che, quando gli studenti sperimentano diversi contesti professionali, il valore orientante in sé dei PCTO diminuisce, ma aumenta la capacità degli studenti di comprendere l'importanza del lavoro e della loro formazione, la chiarezza dei propri obiettivi professionali e la fiducia che hanno nelle proprie capacità (risorse motivazionali). La relazione indiretta tra coinvolgimento e risorse motivazionali mostra, seppur con un effetto molto basso, una mediazione significativa del valore orientante: Coinvolgimento nella progettazione → valore orientante → risorse motivazionali: $\beta = 0,05$; $p<0,05$.

Fig.1: I risultati mostrano i coefficienti standardizzati. * $p<0,05$; *** $p<0,001$.

La linea tratteggiata indica un risultato non statisticamente significativo

5.2 Risultati qualitativi

Dall'analisi tematica sono emersi diversi aspetti legati al coinvolgimento degli studenti nella progettazione dei PCTO, che sono stati organizzati in temi e codici. Di seguito vengono presentati i temi che si riferiscono alla macrocategoria della co-progettazione come riportato in Figura 2:

- *Scelta del PCTO*: i codici evidenziano l'importanza dell'autonomia nella scelta e discussione dei percorsi da intraprendere.
- *Comunicazione e coinvolgimento*: vengono raccolti gli aspetti relativi ai modi con cui vengono informati gli studenti degli obiettivi e delle modalità di svolgimento dei percorsi.
- *Personalizzazione dei percorsi*: i codici si riferiscono alla necessità degli studenti di avere maggiore scelta e diversificazione dei percorsi.

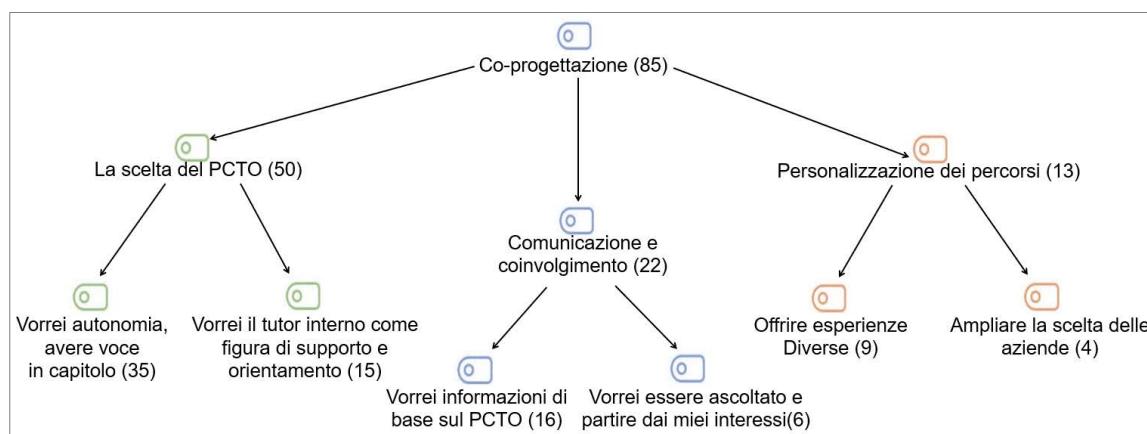


Fig.2: Modello gerarchico della macrocategoria co-progettazione

5.2.1 L'autonomia nella scelta

Molti studenti vorrebbero avere maggiore autonomia nella scelta e nella progettazione della propria esperienza, preferendo un approccio che consenta loro di proporre aziende o contesti che risultano maggiormente in linea con i propri interessi e attitudini personali e professionali: *“Io avrei fatto scegliere alle persone senza mettere un foglio davanti da firmare e basta”* (FG8). Molti esprimono il desiderio di partecipare attivamente al processo decisionale dei PCTO, ma spesso la libertà di scelta è ridotta o addirittura inesistente: *“tendono a proporli, cioè almeno la mia [tutor] fa finta che abbiamo scelta, ma non è vero”* (FG1).

Inoltre, in alcuni casi, viene sottolineata la discrepanza tra quello che viene dichiarato dagli insegnanti e quello che viene effettivamente lasciato alla loro libertà: *“perché dicono che è compito nostro doverci preoccupare di queste cose, però allo stesso tempo poi ce le impongono, non ci sono possibilità di scelta”* (FG1). Tuttavia,

in alcuni casi, gli studenti riescono a proporre le loro idee o a sfruttare conoscenze personali per accedere a contesti di loro interesse: “*...se ho conoscenze in quell’azienda e la propongo alla scuola, la scuola mi manda subito, senza problemi*” (FG11). Un altro aspetto rilevante riguarda il ruolo del tutor interno nella scelta delle esperienze formative. Se da un lato alcuni studenti apprezzano la guida del tutor che propone loro diverse opzioni da discutere e scegliere insieme: “*la nostra prof propone varie tipologie di PCTO e magari ne discutiamo e vediamo quali fare e quali no*” (FG3); dall’altro molti lamentano una gestione che tende a ridurre la loro autonomia, imponendo loro delle scelte senza un reale spazio per discutere delle varie proposte: “*Diciamo che a me il tutor ha sempre imposto le esperienze da fare, non abbiamo mai scelto niente, lui veniva in classe e ci diceva ‘in questi giorni potete fare questo tipo di PCTO’ senza chiedere le nostre considerazioni*” (FG5). In alcuni casi, inoltre, i partecipanti dichiarano di aver provato a proporre alcune esperienze diverse, ma la loro iniziativa è stata percepita in modo negativo dall’insegnante: “*Obbliga a fare i PCTO che vuole lui e, quando proponi un PCTO diverso, si vede che è un po’ infastidito dalla situazione*” (FG4). Tuttavia, gli studenti attribuiscono al tutor interno la responsabilità di orientarli nella scelta per la buona riuscita del loro percorso: “*secondo me [il tutor] serve a capire i tuoi gusti e mandarti in un’azienda che ti piace*” (FG11).

5.2.2 La comunicazione e il coinvolgimento

Un altro tema centrale nelle testimonianze degli studenti riguarda la mancanza di informazioni chiare e preventive sui percorsi. Diversi intervistati lamentano una comunicazione insufficiente riguardo alla struttura, agli obiettivi e alle modalità di svolgimento del PCTO, che può generare confusione e incertezze riguardo all’esperienza: “*non c’è stato mai spiegato a cosa ci serve fondamentalmente, perché dobbiamo farli, perché sono obbligatori*” (FG3), evidenziando una lacuna fondamentale nella preparazione degli studenti, che potrebbe compromettere l’efficacia complessiva dell’esperienza.

Spesso le informazioni vengono fornite in modo frammentato o tardivo, senza la possibilità di un adeguato approfondimento che riguarda anche la comprensione del valore e degli obiettivi del PCTO: “*o ti informi da qualcun altro, altrimenti la scuola non ti offre una descrizione di quello che vai a fare*” (FG11). Molti studenti esprimono il desiderio di essere maggiormente ascoltati rispetto ai loro interessi e inclinazioni professionali, per rendere l’esperienza del PCTO più motivante: “*Magari dovrebbero chiedere che cosa piace all’alunno e quali sono i suoi interessi*” (FG8); “*Ogni tutor dovrebbe ascoltare lo studente e i suoi interessi e poi scegliere i PCTO in base a questo, anche se non è possibile fare la cosa precisa però qualcosa che ci si avvicina*” (FG11). Emerge, inoltre, la necessità di una comunicazione rispetto ai traguardi da raggiungere “*... vorrei avere una linea guida sulle competenze da far acquisire agli alunni*” (FG8).

5.2.3 La personalizzazione dei percorsi

Rispetto al tema della personalizzazione, diversi studenti mettono in luce che un maggior numero di esperienze diverse, nel corso del triennio di PCTO, evita la monotonia e permette di esplorare vari ambiti professionali: “*Secondo me in 3 anni di PCTO bisognerebbe provare esperienze diverse, perché molti ragazzi sono stati mandati sempre nello stesso posto, perché era magari l’ultimo posto libero e sono stati mandati sempre a fare la stessa esperienza, quindi magari a te non piace e fai la stessa cosa*” (FG11). La possibilità di esplorare diversi contesti lavorativi potrebbe costituire un’occasione per sperimentarsi in diverse realtà, che è utile ai fini dell’orientamento: “[Il tutor] *ci offre molte possibilità, anche molto differenti tra di loro*” (FG5). Altro aspetto rilevante riguarda l’insoddisfazione data dalla ripetitività negli anni da parte delle scuole delle stesse aziende e percorsi offerti: “*Tanto sono sempre quelli. Io ho fatto tutti quelli che farete voi. Farete tutti gli stessi*” (FG1).

6. Discussione

I PCTO hanno l’obiettivo di rafforzare la preparazione degli studenti alla carriera, facilitando la connessione tra teoria e pratica e sviluppando competenze utili per la transizione scuola-lavoro. L’obiettivo del presente studio era quello di comprendere il livello di coinvolgimento degli studenti nella progettazione dei PCTO e come tale coinvolgimento possa, a sua volta, favorire l’orientamento. Lo studio si è focalizzato, in un primo momento, tramite un approccio quantitativo, sul ruolo che il coinvolgimento degli studenti ha nella percezione di coerenza e utilità dei percorsi e sullo sviluppo delle risorse motivazionali necessarie

per affrontare la propria carriera professionale. Successivamente, per dare voce alle esperienze degli studenti, è stato adottato un approccio qualitativo, che ha permesso di approfondire in che modo gli studenti vengano effettivamente resi partecipi nella co-progettazione dei PCTO.

I risultati quantitativi mostrano che una maggiore partecipazione degli studenti alla co-progettazione è associata a una percezione più elevata di coerenza e utilità dei PCTO per l'orientamento, elementi che, a loro volta, risultano utili per una maggiore chiarezza nelle aspettative e negli obiettivi professionali. Questi risultati sono in linea con gli obiettivi dei PCTO e con la visione più generale secondo cui un orientamento efficace non si limita alla trasmissione passiva di informazioni sui percorsi educativi e professionali, ma implica il coinvolgimento attivo degli studenti nella costruzione del loro percorso formativo, capace di integrare teoria e pratica e di dotarli delle competenze necessarie richieste nel mondo del lavoro e nell'ottica di apprendimento permanente (OECD, 2025).

Se da una parte emerge la forte rilevanza che ha la co-progettazione per una maggiore efficacia dei PCTO, dall'altra, emerge che gli studenti non si sentono realmente coinvolti nella fase di pianificazione. L'analisi dei focus group, infatti, ha messo in evidenza il forte desiderio degli studenti di avere una maggiore autonomia nella scelta delle esperienze, con molti di loro che vorrebbero poter proporre aziende o contesti formativi più in linea con i propri interessi e obiettivi professionali. Infatti, la percezione diffusa, che si riscontra anche nei risultati di altri studi simili (Baschiera, 2023), è quella di scelte spesso imposte dalla scuola o dai docenti, oppure dettate da vincoli organizzativi, senza un reale spazio di confronto e senza una comunicazione chiara sugli obiettivi formativi, che può generare negli studenti frustrazione e scarsa percezione di utilità dei PCTO. Alcuni studenti riconoscono però il supporto del proprio tutor interno nella fase di scelta e pianificazione, facendo emergere l'importanza di questa figura chiave non solo nella progettazione, ma nell'intero processo di orientamento.

Un risultato che trova riscontro sia nei dati quantitativi che qualitativi riguarda la necessità di fare più esperienze diverse. Le esperienze di PCTO in più contesti differenti, infatti, se da una parte possono ridurre la percezione di coerenza e utilità per l'orientamento, dall'altra contribuiscono a sviluppare una maggiore chiarezza sulle proprie prospettive future. Sperimentarsi in ruoli e ambiti professionali diversi, anche se non strettamente coerenti con il proprio indirizzo di studio o con le materie studiate, può consentire agli studenti di valutare meglio le proprie attitudini e competenze e portarli verso nuove ambizioni lavorative. Pertanto, il tema della scelta e della personalizzazione dei percorsi resta un aspetto critico su cui scuole e insegnanti dovrebbero porre maggiore attenzione, poiché un percorso di PCTO più variegato e diversificato risulta più stimolante, offrendo agli studenti nuove opportunità di crescita e ampliando i loro orizzonti professionali. Tema che porta inevitabilmente a scontrarsi con uno dei fattori che incide maggiormente sul ventaglio di offerte che le scuole possono garantire, ovvero l'importanza del contesto socioeconomico, che gioca un ruolo chiave nel facilitare o limitare le opportunità di realizzazione dei PCTO (Giannoni et al., 2024). Una scuola situata in un territorio con una maggiore presenza di aziende o in un contesto più agevolato, ad esempio grazie a un servizio di trasporti più efficiente, è sicuramente avvantaggiata nel costruire una rete territoriale più efficace e nel garantire l'accesso a più realtà diverse, offrendo così PCTO più funzionali e diversificati. “Le disparità nelle reti territoriali e nei contesti socioeconomici influenzano infatti anche il raggiungimento degli obiettivi che i PCTO si propongono di perseguire” (Giannoni et al., 2024, p. 13).

Nonostante le linee guida raccomandino l'implementazione dei PCTO attraverso una co-progettazione condivisa con gli studenti, dalle evidenze presentate emerge chiaramente la mancanza di un processo chiaro e strutturato di pianificazione che possa garantire equità e qualità dei percorsi. Scuole e insegnanti, per migliorare l'esperienza dei PCTO, dovrebbero prima di tutto agire sugli aspetti su cui possono intervenire direttamente. In primo luogo, è essenziale informare gli studenti sull'utilità e il funzionamento di un PCTO, presentando la struttura, la durata e gli obiettivi generali da raggiungere. In secondo luogo, quando possibile, è necessario garantire autonomia nella scelta del tipo di esperienza da intraprendere, indagando i bisogni, gli interessi e le inclinazioni degli studenti. È possibile farlo utilizzando, ad esempio, questionari o schede di riflessione, o anche attraverso colloqui individuali, per dare l'opportunità a tutti e a ciascuno di esprimere concretamente le loro idee sul proprio apprendimento. Infine, è importante mantenere un'attenzione e un supporto costante agli studenti durante tutto il percorso, attraverso una comunicazione efficace da parte di tutti i docenti, in particolare da quelli designati come tutor interni.

Le scuole, inoltre, per monitorare l'efficacia dei PCTO, sono chiamate a valutare la qualità dei percorsi

offerti anche attraverso il Rapporto di Autovalutazione (RAV). Nella sezione “continuità e orientamento”³, il Rapporto offre la possibilità di riflettere sui punti di forza e di debolezza rispetto a diversi indicatori, tra cui quelli relativi alla personalizzazione dei percorsi. In particolare, viene chiesto di valutare in che modo la scuola personalizza i PCTO per rispondere ai diversi bisogni formativi degli studenti e in che modo li progetta per corrispondere alle loro attitudini e agli obiettivi di apprendimento, enfatizzando così l’importanza di migliorare la capacità della scuola e dei docenti di adattare i percorsi formativi alle caratteristiche individuali degli studenti. Resta tuttavia responsabilità dei decisori politici e degli enti territoriali creare le condizioni per ampliare e migliorare le opportunità offerte dalle scuole. Se da un lato le scuole e i docenti sono chiamati a rafforzare la fase di progettazione e personalizzazione dei percorsi, dall’altro, le opportunità di diversificazione e di accesso ai contesti lavorativi dipendono fortemente dalla rete territoriale e dal tessuto economico locale. Facilitare l’accesso alle opportunità formative attraverso una governance più efficace e un maggiore coordinamento tra scuola, territorio e mondo del lavoro rappresenta un elemento chiave per garantire l’efficacia dei PCTO.

7. Conclusioni

L’introduzione dei PCTO ha rappresentato un passo in avanti negli sforzi del sistema educativo italiano nel dare valenza formativa all’orientamento in itinere, poiché mettono gli studenti nella condizione di maturare una maggiore consapevolezza delle proprie attitudini in un’ottica di auto-orientamento. I risultati dello studio hanno mostrato che il coinvolgimento degli studenti nella progettazione dei PCTO sviluppa la loro capacità di organizzare il proprio apprendimento e di gestire efficacemente le proprie risorse, che implica assumersi la responsabilità del proprio sviluppo personale (Sala et al., 2020).

Nonostante i diversi limiti dello studio, tra cui il mancato approfondimento delle caratteristiche del contesto in cui sono inserite le scuole e dei diversi indirizzi di studio, oltre al background socioeconomico degli studenti, i risultati, anche se non generalizzabili, offrono una preziosa comprensione del ruolo della co-progettazione nel dare maggiore valore orientante ai PCTO. I risultati saranno integrati sia con gli approfondimenti condotti dalle altre unità di ricerca del PRIN (di cui lo studio è parte, cfr. § 3), sia con i risultati delle fasi successive della ricerca, con l’obiettivo di offrire una comprensione più chiara della progettazione, del monitoraggio e della valutazione dei PCTO, per fornire suggerimenti pratici e strategie di miglioramento. Uno dei prodotti attesi del progetto è, infatti, la creazione di una piattaforma digitale open-access, che conterrà sia strumenti di autovalutazione, per consentire alle scuole di monitorare l’efficacia dei PCTO, sia delle linee guida con indicazioni e suggerimenti pratici per la progettazione, il monitoraggio e la valutazione dei percorsi. Infine, un aspetto che, per motivi di spazio, non è stato trattato in questa sede, ma che verrà approfondito grazie alla Ricerca-Formazione prevista nel progetto, riguarda la formazione dei docenti, in particolare dei tutor interni dei PCTO e di tutte le altre figure coinvolte nella loro progettazione. Aspetto che merita particolare attenzione, poiché nelle linee guida ministeriali sui PCTO manca un riferimento esplicito alla formazione dei docenti su questi aspetti.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (ed.) (2018). *La ricerca formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Baschiera, B. (2023). Co-progettare i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento (PCTO) per essere protagonisti del proprio futuro: uno studio con gli studenti della Secondaria di secondo grado. *LLL*, 20(43), 186-198.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Consiglio dell’Unione Europea. (2022). Raccomandazione del Consiglio del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico e che sostituisce la Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche per ri-

3 Per maggiori informazioni sulle sezioni del RAV si consulti la guida all’autovalutazione RAV 2022-2025: <https://snv.pubblica.istruzione.it/snviportale-web/public/scuole/rav/documenti>

- durre l'abbandono scolastico, 2022/C 469/01. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 469, 13.12.2022, pp. 1-15. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2022.469.01.0001.01.ITA. (ultima consultazione: 5 marzo 2025)
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory into practice*, 59(2), 182-191. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091>
- 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. DOI: 10.14658/PUPJ-IJSE-2022-3-10
- Consiglio dell'Unione Europea. (2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, L394, 30.12.2006, pp. 10-18. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32006H0962>. (ultima consultazione: 5 marzo 2025)
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 189, 4.6.2018, pp. 1-13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)). (ultima consultazione: 5 marzo 2025)
- Covacevich, C., et al. (2021). Indicators of teenage career readiness: An analysis of longitudinal data from eight countries, OECD Education Working Papers, No. 258, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/cec854f8-en> (ultima consultazione: 5 marzo 2025).
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2021). *Alternanza Scuola-Lavoro*. Associazione per Scuola Democratica e Fondazione ASTRID. <https://www.bollettinoadapt.it/alternanza-scuola-lavoro-rapporto/> (ultima consultazione: 5 marzo 2025)
- 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>
- Hirschi, A. (2012). The career resources model: An integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(4), 369-383. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.700506>
- Hirschi, A., Nagy, N., Baumeler, F., Johnston, C. S., & Spurk, D. (2018). Assessing key predictors of career success: Development and validation of the career resources questionnaire. *Journal of career assessment*, 26(2), 338-358. <https://doi.org/10.1177/1069072717695584>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling a Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- ISTAT (Istituto nazionale di statistica) (2024). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali*. Anno 2023. Retrieved from: <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/07/REPORT-livelli-istruzione.pdf> (ultima consultazione: 5 marzo 2025).
- Lo Presti, A., Capone, V., Aversano, A., & Akkermans, J. (2021). Career Competencies and Career Success: on the roles of employability activities and academic satisfaction during the School-to-Work transition. *Journal of Career Development*, 49(1), 107-125. <https://doi.org/10.1177/0894845321992536>
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione* (Vol. 1, pp. 7-391). Carocci.
- Marciniak, J., Hirschi, A., Johnston, C. S., & Haenggli, M. (2020). Measuring Career Preparedness among Adolescents: Development and Validation of the Career Resources Questionnaire—Adolescent version. *Journal of Career Assessment*, 29(1), 164-180. <https://doi.org/10.1177/1069072720943838>
- Marciniak, J., Johnston, C. S., Steiner, R. S., & Hirschi, A. (2022). Career preparedness among adolescents: A review of key components and directions for future research. *Journal of Career Development*, 49(1), 18-40. <https://doi.org/10.1177/0894845320943951>
- Margottini, M. (2023). Orientare e orientarsi. Una lettura critica delle "Linee guida per l'orientamento". *Pedagogia Oggigi*, 21(2), 201-206. <https://doi.org/10.7346/PO-022023-24>
- Margottini, M. (2024). Orientare e orientarsi: quale orientamento nelle "Linee guida"? *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(28 (supplemento)), 51-61. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2965>
- OECD (2021), *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
- OECD (2024a), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.
- OECD (2024b), *Challenging Social Inequality Through Career Guidance: Insights from International Data and Practice*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/619667e2-en>.
- OECD (2025), *Trends Shaping Education 2025*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en>.
- Pace, F., & Sciotto, G. (2023). Undergraduate students' career resources: Validation of the Italian version of the

- career resources questionnaire. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10775-023-09616-9>
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa* (pp. 1-230). Bergamo: Junior.
- Poliandri, D., Graziosi, G., Molinari, B., & Epifani, G. (2023, June). *School-to-Work Program during Pandemic: First Evidence from Italy*. In XX ISA World Congress of Sociology (June 25-July 1, 2023). ISA. <https://isaconf.confex.com/isaconf/wc2023/meetingapp.cgi/Paper/145409>
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Simões, F (2022) *School to Work Transition in the Resilience and Recovery Facility Framework*. Brussels: European Parliamentary Research Service (EPRS). [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2022/699552/IPOL_STU\(2022\)699552_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2022/699552/IPOL_STU(2022)699552_EN.pdf) (ultima consultazione: 5 marzo 2025)
- Stanzione, I., Benvenuto, G., Femminini, A., Germani, S., Marini, Truffelli, E., Biolcati, R., Viscuso, G., Pagani, V., Balconi, B., Nigris, E., Pastori, G. & Rossi, M. (2024a). La percezione degli studenti su progettazione, utilità e coerenza dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO): primi risultati del progetto PRIN 2022 "I PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione". *Atti del Convegno internazionale SIRD 2024 Ricerca didattica e formazione degli insegnanti. Modelli, approcci e metodologie*. pp. 847-853.
- Stanzione, I., Germani, S., Femminini, A., Marini, M., & Benvenuto, G. (2024b). Paths for transversal skills and orientation (PCTOs) in general and vocational schools in Italy: initial findings from an explorative study on students' perception. *ICERI2024 Proceedings*. IATED.
- Vermeire, E., De Cuyper, N., & Kyndt, E. (2022). *Preparing students for the school-to-work transition: A systematic review of research on secondary school-based vocational education*. Research Approaches on Workplace Learning: Insights from a Growing Field, 367-398. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89582-2_17