

# PCTO: Case study on the effectiveness of the experience for students' skills development and guidance

## PCTO: Caso-studio sull'efficacia dell'esperienza per lo sviluppo delle competenze e l'orientamento di studenti/esse

Concetta Tino

Independent Researcher (Ph.D. holder); concettatino8@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-5397-9473>

OPEN  ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

## ABSTRACT

The aim of the study is to detect the effectiveness of the Paths for Transversal Skills and Orientation (PCTO) through the analysis of the perceptions of students of a Professional Institute (VET). The case study, based on data collected by administering a questionnaire to four fifth-grade classes, during the second part of the school year, aims to understand under which conditions the PCTO facilitate the development of transversal skills and students' orientation. The results highlight the recognition of the formative value of experiences lived in work contexts, in promoting the development of professional skills, but also a reflection on their function in the construction of students' educational and orientation path. However, the conditions for the effectiveness of the paths are identified in students' active involvement in authentic activities that facilitate self-assessment and self-awareness development, and in the role of the tutors involved.

La finalità dello studio è di rilevare l'efficacia dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) mediante l'analisi delle percezioni di studenti e studentesse di un Istituto Professionale. Lo studio di caso, basato su dati raccolti mediante la somministrazione di un questionario a quattro classi quinte, durante la seconda parte dell'anno scolastico, mira a comprendere a quali condizioni i PCTO facilitino lo sviluppo delle competenze trasversali e l'orientamento di studenti/esse. I risultati evidenziano il riconoscimento del valore formativo delle esperienze vissute nei contesti lavorativi nel promuovere lo sviluppo delle competenze professionali, ma anche una riflessione sulla loro funzione nella costruzione del percorso educativo e di orientamento di studenti/esse. Tuttavia, le condizioni per l'efficacia dei percorsi vengono identificate nel coinvolgimento attivo in attività autentiche che facilitino autovalutazione e consapevolezza di sé, nella funzione dei tutor coinvolti.

### KEYWORDS

PCTO, transversal skills, guidance, learning, tutor, authentic experiences

PCTO, competenze trasversali, orientamento, apprendimento, tutor, esperienze autentiche

**Citation:** Tino, C. (2025). PCTO: Case study on the effectiveness of the experience for students' skills development and guidance. *Formazione & insegnamento*, 23(2), 126-133 [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25\\_14](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_14)

**Copyright:** © 2025 Author(s).

**License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

**Conflicts of interest:** The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

**DOI:** [https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25\\_14](https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-02-25_14)

**Submitted:** March 24, 2025 • **Accepted:** May 28, 2025 • **Published on-line:** June 14, 2025

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Introduzione

L'attenzione delle politiche europee (Council of the European Union, 2018; European Commission, 2020a, 2025) e nazionali (Legge 107/2015; Miur 2018) verso gli apprendimenti e le relazioni teoria-pratica che si possono generare nelle comunità di pratiche dei contesti di lavoro è sempre stata rilevante. Si tratta di un interesse che, nel tempo, è andato via via crescendo, rafforzando la centralità delle competenze trasversali non solo con la finalità di favorire la capacità di realizzare una performance lavorativa efficace, ma soprattutto per consentire ai soggetti di navigare con competenza la complessità dei percorsi di vita e di lavoro. Questo emerge dall'*European Skills Agenda for sustainable competitiveness social fairness and resilience* (European Commission, 2020b) e dalla rivisitazione delle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Council of the European Union, 2018) che enfatizzano il valore olistico della competenza come mezzo per consentire agli individui di esercitare una cittadinanza attiva, inserirsi abilmente nel mondo del lavoro e fronteggiare con resilienza le sfide della complessità. Entrambi i documenti mettono in luce il ruolo della scuola nel sostenere lo sviluppo delle competenze trasversali sin dalla tenera età mediante l'implementazione di approcci creativi, interdisciplinari che siano in connessione con la realtà esterna. La stessa prospettiva è stata ripresa dalle Linee guida (MIUR, 2018) sui *Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO)* che ampliando il dispositivo dell'Alternanza scuola-lavoro in termini di significatività formativa, già con rilevante presenza dopo la Legge 107/2015, si inserisce nelle scuole secondarie di II grado come parte costitutiva del curriculum formativo e valutativo di studenti/esse, fino all'esame di Stato. Tale decisione pone enfasi sulla funzione dell'azione didattica delle scuole che sono chiamate a co-riugare gli apprendimenti formali e non formali di studenti/esse per un framework integrato di riferimento, costruito in partnership con il mondo del lavoro per lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (competenza sociale e capacità di imparare ad imparare; competenze di cittadinanza; competenza imprenditoriale). La finalità è dunque di valorizzare non più solo la conoscenza, ma soprattutto quelle abilità trasversali indispensabili (es: teamwork, interazione con gli altri, creatività, pensiero critico, problem solving e pensiero strategico, iniziativa etc.) per promuovere negli/nelle studenti/esse la resilienza e la consapevolezza di sé e poter far parte attivamente dei contesti di vita e di lavoro, ormai fortemente dinamici, complessi e interdipendenti.

Lo studio vuole dare voce a studenti e studentesse, come attori/trici protagonisti/e di esperienze formative oltre la scuola, rilevando le loro percezioni sulla ricaduta delle esperienze di PCTO in cui sono stati/e coinvolti/e, oltre che sullo sviluppo delle loro abilità trasversali e l'orientamento.

## 2. Competenze trasversali

In seguito ai cambiamenti sociali ed economici che insieme al progresso tecnologico hanno trasformato il lavoro e le professioni, oltre che i livelli di competenza richiesti dalla reale complessità e incertezza dei contesti di vita, il tema delle competenze trasversali è diventato centrale, suscitando interesse a diversi livelli: economici, politici, lavorativi. Si tratta di una globale e fluida trasformazione che, con effetto domino, travolge inevitabilmente anche i sistemi educativi, chiamati solitamente a guidare i cambiamenti (Tino, 2018c). Infatti, proprio i sistemi di istruzione e formazione, poiché chiamati a farsi carico dello sviluppo di abilità e competenze delle persone, per porle nelle condizioni di rispondere con efficacia alle reali necessità di vita e di lavoro, sono a loro volta coinvolti in un processo di trasformazione culturale che implichi la rivisitazione dei processi di insegnamento e apprendimento fondati sulla centralità di studenti/esse, e quindi su una didattica che sappia armonicamente co-riugare la co-costruzione delle conoscenze e lo sviluppo delle competenze, la teoria e la pratica, i saperi disciplinari e quelli trasversali in coerenza con i bisogni formativi attuali. Proprio in risposta a tale bisogno, il nostro sistema di istruzione ha contemplato l'obbligatorio dispositivo dell'Alternanza scuola-lavoro (Legge 107/2015), poi rinnovato come PCTO (MIUR, 2018), mettendo in luce il ruolo fondamentale delle competenze trasversali per sostenere le nuove generazioni nei processi di transizione scuola-vita-lavoro, dove le modalità operative e relazionali richiedono flessibilità e collaborazione.

Parallelamente, negli ultimi decenni, le competenze trasversali sono diventate oggetto di studio a livello nazionale e internazionale (cfr.: Ciappei & Cinque, 2014; Dunbar et al., 2016; Nuzzaci et al., 2020; Patera, 2019; Pellerey, 2016; Succi, 2019; Stewart et al., 2016; Tino, 2018a; Tino & Grion, 2019; Tino & Fedeli, 2024), allo scopo di identificarne caratteristiche e funzioni che hanno portato, però, gli studiosi a definirle in modi diversi, solo per citarne alcuni: *generic skills* (Bautista, 2016), *Life skills* (World Economic Forum, 2016) *core skills, key competencies* (McEwen, 2010), *emotional quotient (EQ) skills* (Sigmar et al., 2010), *normative capabilities* (Lowther, McMillan, & Venter, 2009), *character traits, attitudes, and behaviors skills* (Robles, 2012), *soft skill*. Diversi studi sulle competenze trasversali esplicitano anche le teorie di riferimento, tra cui le teorie dell'apprendimento, come: l'*Active Learning* (Levant et al., 2016) o l'*Experiential learning* (Bonesso et al., 2018) enfatizzando il forte potenziale che hanno i programmi che riescono ad attivare processi operativi ed esperienziali che favoriscono lo sviluppo di competenze emozionali, cognitive e sociali. La *Social Learning theory* (Steele & Plenty, 2015) secondo cui i contesti che facilitano le relazioni sociali e modelli all'interno di comunità di pratiche favoriscono l'acquisizione di competenze sociali e apprendimento. La *Cultural Learning theory* (Van Bakel et al., 2014) che mette in luce come conoscenza e skill possono essere apprese mediante la conoscenza sociale di un'altra cultura. La *Social constructivist theory* (Chaffer & Webb, 2017) a cui gli studiosi si sono riferiti per analizzare l'impatto delle esperienze formative sul livello di sviluppo delle compe-

tenze percepito dai tirocinanti. La *Transformational leadership theory* (Bass & Riggio, 2006) secondo la quale diventa indispensabile per un leader sviluppare competenze relazionali per una buona connessione con i suoi dipendenti. A queste si aggiungono le teorie sul capitale quali: la *Human capital theory* (Hennekam, 2016) che mette in rilievo l'influenza della motivazione, dell'integrità e delle abilità sociali sulle dimensioni intrinseche ed estrinseche del successo della carriera, oppure la *Social capital theory* (Lee & Lee, 2016) che evidenzia come le persone possono beneficiare della loro struttura sociale, abilità di network e membership; aspetti indispensabili per il successo imprenditoriale delle persone. La *Dynamic capabilities theory* (Teece et al., 1997) che enfatizza come il bisogno delle risorse (conoscenze e capabilities) in un'organizzazione debba essere costantemente modificato per rispondere a un ambiente dinamico esterno con cui un'organizzazione deve costantemente interagire.

Si tratta di teorie che seppur sviluppate per finalità diverse hanno connessioni fra loro, poiché tutte fanno riferimento a situazioni e contesti organizzativi e operativi dove si possono osservare non solo competenze di ordine sociale (inter/intra-personale), ma anche personale, cognitivo, oltre che performance lavorative da cui si delineano le competenze necessarie.

In considerazione di quanto fin qui detto è utile evidenziare che creare connessioni tra i percorsi formativi e le reali comunità di pratiche, utili a far vivere e sperimentare contesti e compiti autentici, favorisce non solo lo sviluppo delle competenze trasversali spendibili nei contesti di vita e di lavoro, ma influenza anche i processi a supporto della carriera professionale delle persone, attraverso un utilizzo creativo e flessibile di conoscenze e abilità e un'attitudine di lifelong learning.

### 3. Orientamento formativo in aula e oltre l'aula

Studenti e studentesse trascorrono solitamente gran parte della loro giornata in uno spazio e tempo scuola regolamentati da norme esplicite definite a livello macro (Ministero), a livello meso (Istituto scolastico di appartenenza), a livello micro (docenti, consiglio di classe). In tale contesto sperimentano una relazione sistematica con un gruppo di pari (classe) e un gruppo di docenti (consiglio di classe) i quali, chiamati a costruire ambienti per favorire l'apprendimento dei saperi formali e a valutarne i risultati, sono pienamente coinvolti nella costruzione di una relazione educativa di senso. È un tipo di relazione che inevitabilmente è destinata a lasciare traccia nella vita di studenti/esse, facendo loro sperimentare forme di orientamento sia in modo diretto: mediante attività didattiche mirate, che possano mettere in luce specifiche competenze professionali; sia in forma indiretta: quando il docente fa trasparire la sua passione per la disciplina rendendola comprensibile e affascinante, stimolando la curiosità anche verso saperi complessi. È necessariamente indispensabile quindi che i docenti siano consapevoli di tale funzione implicita o esplicita che esercitano, non solo per evitare la chiusura di chi apprende verso alcuni saperi, ma soprattutto per decidere quale ruolo significativo possono agire in classe,

quali interventi e pratiche possono intenzionalmente implementare per sostenere studenti/esse nel percorso di auto-orientamento, attraverso le discipline. (Cunti & Priore; 2020; Marostica, 2009). L'orientamento, dunque, non può essere pensato come momento che inizia e finisce con l'esperienza dei PCTO, ma implica un processo di accompagnamento attraverso cui lo studente acquisisce l'abilità di analizzare le proprie attitudini, competenze e disponibilità all'impegno; le opportunità e i vincoli del contesto; la capacità di prendere decisioni, di progettare il proprio percorso e identificare tempi e strategie per realizzarlo e valutarlo.

Le Linee guida per l'orientamento emanate dal Ministero dell'istruzione definiscono l'orientamento come:

"Processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative" (DM 328/2022).

Questa definizione di orientamento formativo supera quella tradizionale secondo la quale l'orientamento aveva semplicemente carattere informativo mediante la presentazione delle possibilità formative future (Batini & Giusti, 2023). Solo una didattica orientativa che guida studenti/esse nell'analisi delle loro attitudini e dei loro interessi, invece, può promuovere quel grado di consapevolezza da cui dipende la capacità di chi apprende di comprendere le proprie azioni e operare delle scelte all'interno di un percorso in continuo cambiamento e destinato a caratterizzare l'arco di vita (Lo Presti & Tafuri, 2020).

La didattica orientativa proprio perché dovrebbe avere carattere organico ed essere presente nelle varie attività formative si costruisce secondo Domenici (2015) su fattori-chiave: a) il cosa insegnare/apprendere per; cosa scegliere fra le risorse disciplinari per; b) il come, ovvero quali strategie metodologiche e quali modelli di progettazione adottare per costruire esperienze di apprendimento utili a promuovere negli/le studenti/esse l'acquisizione di competenze orientative che li sappiano guidare nelle loro scelte, convincendoli di essere in grado di fronteggiare problemi reali, aumentandone così l'autostima e la motivazione

ad apprendere. Una didattica orientante così intesa giustifica pienamente un processo orientativo oltre l'aula in cui i PCTO possono caratterizzarne la coerenza con gli apprendimenti in aula, oltre che la continuità con un percorso volto alla costruzione di un sé personale e professionale, allo sviluppo della propria identità, dell'autoefficacia e della capacità decisionale. Si tratta di quelle competenze trasversali che Chiosso e colleghi (2021) definiscono *character skills* e che insieme alle competenze cognitive e sociali (Bandura, 2000) contribuiscono a definire l'immagine di sé e la propria capacità di operare scelte, selezionandole fra alternative diverse, coniugandole con aspettative e bisogni personali (Iannaccone et al., 2012).

#### 4. Il caso-studio: percezioni di studenti/esse sull'esperienza di PCTO

L'obiettivo dello studio condotto è di indagare le percezioni di studenti e studentesse sulle caratteristiche e sull'efficacia formativa dei PCTO per l'acquisizione di competenze trasversali e di attitudini per orientarsi nella vita personale e professionale con maggiore consapevolezza. L'indagine ha anche voluto esplorare la relazione con i due tutor: scolastico e aziendale.

Nello specifico, l'approccio adottato ha portato alla scelta del caso studio (Yin, 2009), poiché consente di individuare le caratteristiche delle esperienze vissute da studenti/esse dei due indirizzi, mettendo in rilievo le peculiarità tipiche di un istituto professionale e del suo partenariato con gli enti produttivi del territorio.

Gli indirizzi di studio dell'istituto professionale coinvolto hanno riguardato due percorsi delle classi quinte: Servizi commerciali e Servizi Socio-Sanitari, i cui studenti, frequentanti le due classi di ogni indirizzo, hanno svolto i PCTO della durata di 120 ore all'interno dei Comuni regionali di appartenenza.

Con il consenso della direzione e dei docenti, la raccolta dati è stata condotta nella primavera 2024 tramite un questionario disposto ad *hoc* su una scala Likert 1 – 4, dopo la conclusione dei PCTO e dopo la fase di riflessione degli studenti sull'esperienza, guida da tutor scolastici.

Lo strumento di indagine, migliorato in alcune parti dopo una fase pilota in cui è stata coinvolta una classe quarta, è stato sviluppato in quattro sezioni: i) informazioni biografiche; ii) caratteristiche e significatività formativa percepita dell'esperienza di PCTO; iii) relazione tutor-discente; iv) cambiamenti percepiti.

Dopo la somministrazione del questionario, nonostante le sollecitazioni, solo 62 studenti/esse su 78 hanno risposto all'invito completando le risposte. Per la compilazione del questionario a studenti/esse è stato richiesto di concentrarsi sull'esperienza ritenuta più significativa dal punto di vista formativo.

L'analisi dei dati raccolti è stata condotta con il software SPSS consentendo di presentare sia l'analisi descrittiva sia l'analisi statistica (MANOVA).

##### 4.1 Analisi descrittiva e statistica

I partecipanti sono di età compresa fra i 18 e i 22 anni e le studentesse rappresentano il 77% del campione, mentre il 23% è rappresentato da studenti. Il 53% degli studenti ha svolto almeno 2 esperienze di PCTO, mentre chi ha svolto più di due esperienze ricopre la percentuale del 24%. Il 54.8% appartiene all'indirizzo socio-sanitario e il 45.2% all'indirizzo servizi-commerciali. Complessivamente l'81.3% delle studentesse e il 78.5 % degli studenti riconoscono che ci sia un'efficace interconnessione tra scuola e mondo del lavoro utile a favorire lo sviluppo di nuove competenze per coloro che vivono le esperienze di PCTO; le rimanenti percentuali di studenti/esse non riconoscono, invece, l'efficacia del partenariato scuola-lavoro.

Nello specifico, in riferimento alla rilevazione delle percezioni sull'efficacia dei PCTO emerge che studenti/esse sembrano avere una visione positiva dell'esperienza. In generale, i partecipanti riconoscono

l'efficacia dell'esperienza di PCTO, registrando valori medi più alti per la possibilità di sviluppare nuove competenze (2.92), lo sviluppo di competenze utili per il mondo del lavoro (2.81), ma anche per il riconoscimento del valore dei compiti e dei contesti autentici per l'impatto sullo sviluppo delle competenze (2.98) (*Tabella 1*).

Item	Media	DS
L'interconnessione tra mondo del lavoro e scuola mi ha favorito l'acquisizione di nuove competenze.	2.92	0.70
L'esperienza di PCTO mi ha consentito di utilizzare concretamente le mie conoscenze ed abilità.	2.68	0.74
La possibilità di sperimentare ambienti lavorativi diversi mi ha favorito la costruzione di competenze spendibili nel mercato del lavoro.	2.81	0.72
La possibilità di mettere in pratica gli apprendimenti scolastici ha reso gli stessi apprendimenti più significativi per me.	2.66	0.80
Sperimentare ed applicare concretamente nel mondo del lavoro il sapere appreso a scuola mi ha aiutato a trasformare le mie abilità in competenze.	2.66	0.86
L'esperienza di compiti autentici, all'interno di un ambiente lavorativo autentico mi ha permesso di acquisire competenze che mi potranno favorire l'ingresso del mondo del lavoro	2.98	0.79

Tabella 1. Efficacia PCTO e sviluppo delle competenze

Dai dati emerge che i partecipanti riconoscono che l'esperienza di PCTO offrendo la possibilità di interagire con esperti favorisce in modo significativo la consapevolezza di sé e delle proprie capacità (3.02) e, quindi, il protagonismo attivo permette di conoscere i propri punti di forza e di debolezza (2.97) e lo sviluppo di competenze trasversali (2.73). L'esperienza di PCTO sostiene anche l'orientamento professionale (3.02), e l'autovalutazione (2.94), modificando anche le scelte future (2.71) (*Tabella 2*).

Item	Media	DS
L'interazione con esperti appartenenti al mondo del lavoro ha favorito una maggiore consapevolezza di me e delle mie capacità.	3.02	0.85
Durante l'esperienza di PCTO mi sono sentito/a protagonista attivo.	2.73	0.83
Ritengo che il protagonismo abbia favorito soprattutto l'acquisizione di competenze trasversali.	2.74	0.78
Potermi mettere in gioco, all'interno dell'esperienza di PCTO, mi ha aiutato ad acquisire maggiore consapevolezza dei miei punti di forza e di debolezza.	2.97	0.81
L'esperienza di PCTO ha favorito l'autovalutazione delle mie potenzialità personali, tanto da guidarmi in scelte professionali più adeguate a me.	2.94	0.76
L'esperienza di PCTO ha svolto un'azione significativa per il mio orientamento formativo/professionale.	3.02	0.66
L'esperienza di PCTO ha modificato le scelte per il mio futuro professionale.	2.71	0.87

Tabella 2. PCTO e Orientamento.

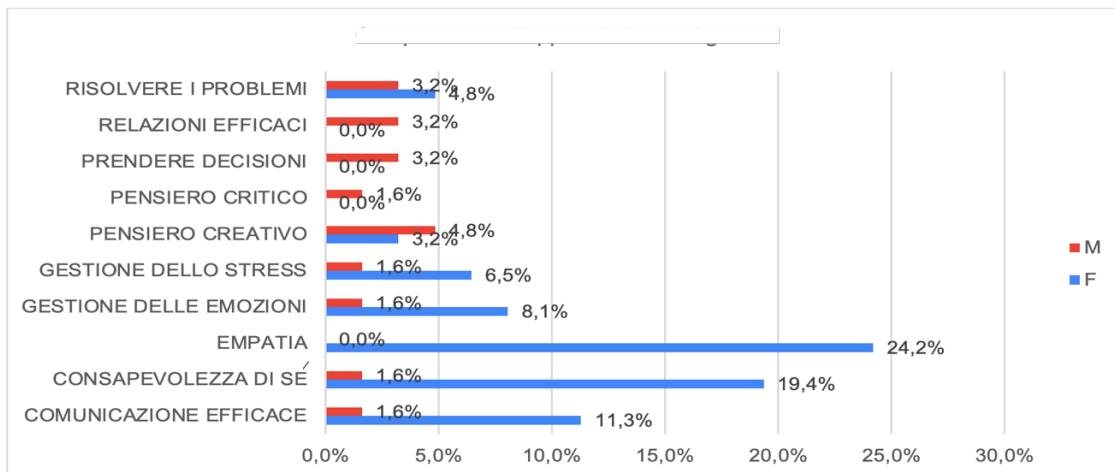


Figura 1. Competenze trasversali rispetto al genere.

Ai partecipanti è stato anche richiesto di selezionare quali competenze trasversali specifiche avessero sviluppato durante la loro esperienza di PCTO. Dall'analisi dei dati si evince che le competenze maggiormente selezionate sono state: empatia (24.19%); consapevolezza di sé (20.97%); comunicazione efficace (12.9%); gestione delle emozioni (9.68%); gestione dello stress (8.06%). In particolare, su questo aspetto si rileva una differenza tra maschi e femmine (Figura 1).

Per la buona riuscita di un'esperienza di PCTO per i partecipanti diventano fondamentali anche la relazione con i tutor e la funzione che loro svolgono a sostegno dell'esperienza. In particolare, il ruolo importante del tutor scolastico viene riconosciuto per il supporto all'apprendimento (2.40) e la riflessione sull'esperienza vissuta da studenti/esse (2.32), oltre che per la collaborazione con la controparte aziendale (2.34). Il tutor aziendale, a sua volta, genera un'importante azione di empowerment (2.61) e di supporto per l'apprendimento favorendo l'aspetto esperienziale (2.61) (Tabella 3).

Item	Media	DS
Il tutor scolastico ha supportato il mio processo di apprendimento.	2.40	0.98
L'esperienza di PCTO ha modificato la mia relazione con il tutor scolastico.	1.84	0.87
La preparazione avvenuta con il tutor scolastico mi ha aiutato a ridurre stress e paura di fallimento, facilitando accettazione dell'esperienza PCTO.	2.06	0.82
La possibilità di discutere in classe con il tutor sull'attività svolta mi ha aiutato a trasformare l'esperienza vissuta in apprendimento.	2.32	0.85
Il tutor aziendale ha sostenuto il mio apprendimento mediante l'esperienza.	2.61	0.85
La relazione con il tutor aziendale mi ha aiutato a percepire un progressivo sviluppo di competenze.	2.42	0.87
Il tutor aziendale ha svolto un'azione di empowerment consentendomi una progressiva assunzione di autonomia.	2.61	0.94
La collaborazione tra tutor scolastico e tutor aziendale ha favorito la buona riuscita del mio percorso di PCTO, dandole valore orientativo e formativo.	2.34	0.72

Tabella 3. Relazioni e funzione dei tutor.

L'analisi statistica condotta ha previsto l'analisi della varianza per verificare l'effetto delle variabili indipendenti (genere e indirizzo di studio) sulle variabili dipendenti (tutte le dimensioni indagate). L'analisi multivariata (MANOVA) non rileva effetto significativo del genere sulle variabili indagate. Tuttavia, i test univariati tra soggetti rilevano, invece, un effetto significativo del genere sul riconoscimento dei PCTO come processo di autovalutazione ( $p = .043$ ) e per l'orientamento professionale ( $p = .030$ ), rispettivamente con una media pari a 3.08 per le studentesse e 2.43 per i maschi. Al contrario, risulta significativo l'effetto del genere maschile sul cambio della relazione con il tutor scolastico ( $p = .025$ ), con una media 2.14 per gli studenti e 1.75 per le studentesse.

Sempre i test univariati indicano una significativa differenza tra gli indirizzi di studi in riferimento al valore dei PCTO per lo sviluppo delle competenze ( $p = .018$ ); per l'utilizzo di conoscenze e abilità ( $p = .004$ ), per il livello di efficacia per l'apprendimento ( $p = .012$ ); per la possibilità di trasformare conoscenze in competenze ( $p = .009$ ). In particolare, sempre studenti/esse appartenenti all'indirizzo socio-sanitario attribuiscono alle dimensioni citate valori medi più elevati (Tabella 4).

Dimensioni	Valori medi indirizzo socio-sanitario	Valori medi indirizzo servizi commerciali
PCTO per lo sviluppo delle competenze	3.15	2.64
PCTO utilizzo conoscenze e abilità	2.94	2.36
PCTO efficacia apprendimento	2.97	2.29
PCTO trasforma conoscenze in competenze	3.00	2.25

Tabella 4. PCTO e differenza fra indirizzi di studio.

## 5. Discussione e conclusioni

Lo studio condotto ha voluto esplorare l'efficacia dei PCTO percepita da studenti e studentesse relativamente alla ricaduta dell'esperienza sullo sviluppo

delle competenze trasversali e l'orientamento. Pur non potendo generalizzare i risultati ottenuti, occorre precisare che quanto è emerso sulla valenza formativa delle esperienze percepite dai partecipanti e costruite in partenariato scuola-lavoro, contribuisce a rafforzare gli studi già condotti in ambito soprattutto nazionale (Carletti, 2023; Tino, 2015, 2018a, 2018b, 2019; Zadra, 2020).

La peculiarità dell'Istituto scolastico coinvolto serve ad evidenziare come la possibilità di vivere diverse e intense esperienze all'interno di comunità di pratiche caratterizzate da contesti e compiti autentici sia utile a far maturare una buona consapevolezza di sé (3.02), con l'autovalutazione delle proprie abilità (2.94) e la conoscenza dei propri punti di forza e di debolezza (2.97). Proprio il processo dell'orientamento professionale ha luogo, prima, con una buona conoscenza di sé e delle proprie potenzialità; solo questo processo autovalutativo può guidare, successivamente, una pianificazione di un progetto di crescita personale e di sviluppo professionale, sulla base della scoperta delle proprie attitudini e dei propri interessi, della definizione di obiettivi da perseguire o di nuovi traguardi emersi.

Il processo di orientamento di studenti/esse è una dimensione di sviluppo con inizio sin dalla tenera età, necessita di essere supportato mediante una didattica orientativa costante in aula (Cunti & Priore; 2020), per poi essere sperimentata e continuata oltre l'aula, tramite le esperienze significative di PCTO durante l'istruzione di scuola secondaria, e destinata a continuare anche successivamente grazie all'attitudine di lifelong learning.

I risultati hanno fatto emergere come la forza orientante dei PCTO sia determinata anche dal ruolo e dalla funzione che svolgono i due tutor, oltre che dalla loro relazione. Il tutor scolastico predispone una prima preparazione di studenti/esse all'esperienza, mantiene un costante dialogo con i contesti ospitanti, e accompagna il processo di riflessione sull'esperienza stessa. Questa figura-ponte tra i due contesti, se ben agita con funzione di *boundary spanning* (Akkerman, & Bruining, 2016; Tino 2018a, 2018b), riesce a far percepire agli studenti non solo supporto, ma anche la coerenza formativa tra gli apprendimenti in aula e quelli oltre l'aula, trasformando l'esperienza PCTO in un terzo spazio trasformativo e di crescita per tutti gli attori e i sistemi coinvolti (Tino & Fedeli, 2017). Il tutor aziendale non solo prende consapevolezza del suo expertise, ma esercita anche la sua capacità di trasferire conoscenze e competenze in uno scambio, molto spesso, intergenerazionale, proficuo e maturo, dove disponibilità, accoglienza, atteggiamento di empowerment fanno la differenza, poiché alimentano l'interesse, la motivazione e la disponibilità di apprendere dei giovani inesperti, oltre che di scoprire sé stessi.

Accanto alla potenzialità orientante alle esperienze di PCTO viene riconosciuto dai partecipanti l'opportunità di fornire loro occasioni di sviluppo di nuove competenze (2.92), di applicare le conoscenze apprese a scuola per poi trasformarle in abilità (2.68), mettendo così in luce il valore dell'esperienza all'interno di contesti culturali autentici ed esperti. L'esperienza,

dunque, diventa in tal senso trasformativa mediante la cura e la predisposizione di attività finalizzate ad assicurare il coinvolgimento e la partecipazione dei giovani in attività pratico-operative, nella soluzione di problemi reali, secondo un processo di apprendimento attivo.

Particolarmente significativa, da un punto di vista statistico è risultato il genere femminile per il processo di autovalutazione ( $p = .043$ ) e di orientamento professionale ( $p = .030$ ); mentre un effetto significativo del genere maschile sul cambio della relazione con il docente-tutor dopo l'esperienza ( $p = .025$ ). Questo fenomeno meriterebbe di essere maggiormente esplorato per conoscerne le ragioni: potrebbero dipendere dal genere e valori culturali dei tutor, dal percorso di accompagnamento, dalla natura dell'esperienza di PCTO. La significatività è stata rilevata anche per l'indirizzo di studi dei servizi socio-sanitario relativamente alla relazione PCTO e sviluppo di competenze, trasformazione di conoscenze in competenze, efficacia dell'apprendimento, utilizzo di conoscenze a abilità. Anche questo secondo fenomeno meriterebbe studi più approfonditi, poiché potrebbe essere legato ai contesti in cui i PCTO si sono realizzati o ad altre variabili.

Lo studio, pur presentando dei limiti, dovuti al coinvolgimento di un unico Istituto e all'esiguità del campione, mette in luce come il dialogo efficace teoria-pratica, definito da Baldacci (2016) come "nesso dinamico tra distinti capace di superare sia la loro separatezza che il primato unilaterale di una di esse" (p. 21), richiede impegno e responsabilità degli attori coinvolti, serietà nella progettazione per poter così co-costruire percorsi che possono esplicitare il valore di una nuova cultura operativa, basata su un partenariato scuola-lavoro di senso.

## Riferimenti bibliografici

- Akkerman, S., & Bruining, T. (2016). Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240–284. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1147448>
- Baldacci, M. (2016). La prassi educativa. In M. Baldacci & E. Colicchi (Eds.), *Teoria e prassi in pedagogia: Questioni epistemologiche* (pp. 45–58). Carocci.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: Teoria e applicazioni* (G. Lo Iacono & R. Mazzeo, Trans.). Erickson.
- Bass, B., & Riggio, R. (2006). *Transformational leadership*. Psychology Press.
- Batini, F., & Giusti, S. (2023). Orientamento formativo e linee guida: un'occasione da non perdere. In S. Giusti & F. Batini (Eds.), *Costruire storie insieme* (pp. 19–22). Pensa MultiMedia.
- Bonesso, S., Gerli, F., Pizzi, C., & Cortellazzo, L. (2018). Students' entrepreneurial intentions: The role of prior learning experiences and emotional, social, and cognitive competencies. *Journal of Small Business Management*, 56, 215–242. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12399>
- Carletti, C. (2023). Dall'acquisizione delle soft e life skills alla formazione del sé: L'implementazione di un approccio esperienziale attraverso i PCTO per la costruzione di un nuovo sguardo sul mondo. *IUL Research*, 4(8), 287–310. <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v4i8.492>
- Chaffer, C., & Webb, J. (2017). An evaluation of competency development in accounting trainees. *Accounting Edu-*

- cation, 26, 431–458. <https://doi.org/10.1080/09639284.2017.1286602>

Ciappei, C., & Cinque, M. (2014). *Soft skills per il governo dell'agire*. FrancoAngeli.

Chiosso, G., Poggi, A. M., & Vittadini, G. (Eds.). (2021). *Viaggio nelle character skills: Persone, relazioni, valori*. Il Mulino.

Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.) ST/9009/2018/INIT. *Official Journal of the European Union*, C 189, 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C.\\_2018.189.01.0001.01.ENG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C._2018.189.01.0001.01.ENG)

Cunti, A., & Priore, A. (2020). *Aiutami a scegliere: L'orientamento nella relazione educativa*. FrancoAngeli.

Domenici, G. (2015). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Gius. Laterza & Figli.

Dunbar, K., Laing, G., & Wynder, M. (2016). A content analysis of accounting job advertisements: Skill requirements for graduates. *e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 10, 58–72. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1167332>

European Commission. (2020a). *COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS on achieving the European Education Area by 2025* (Communication No. COM/2020/625 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52020DC0625>

European Commission. (2020b). *COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience* (Recommendation No. COM/2020/274; Version final). Publication Office of the European Union. [\(Received\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX-52020DC0274)

European Commission. (2025). *COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE EUROPEAN COUNCIL, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS The Union of Skills* (Communication No. COM/2025/80 final). [\(Final\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52025DC0090)

Fedeli, M., & Tino, C. (2017). Alternanza scuola-lavoro. Il Terzo Spazio per un'alleanza trasformativa (Vol. 1, pp. 21–98). Pensa MultiMedia.

Hennekam, S. (2016). Competencies of older workers and its influence on career success and job satisfaction. *Employee Relations*, 38, 130–146. <https://doi.org/10.1108/ER-05-2014-0054>

Iannaccone, A., Tateo, L., & Storti, G. (Eds.). (2012). *Decisamente: Teorie, processi e contesti di decision making*. Aracne.

Lee, Y. J., & Lee, J. H. (2016). Knowledge workers' ambidexterity: Conceptual separation of competencies and behavioural dispositions. *Asian Journal of Technology Innovation*, 24, 22–40. <https://doi.org/10.1080/19761597.2016.1151365>

Legge 13 luglio 2015, n. 107: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti (15G00122). (2015). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 156(162), 1–29. [https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/\\_sg](https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/_sg)

Levant, Y., Coulmont, M., & Sandu, R. (2016). Business simulation as an active learning activity for developing soft skills. *Accounting Education*, 25, 368–395. <https://doi.org/10.1080/09639284.2016.1191272>

Marostica, F. (2009). Orientamento formativo. *Voci della scuola*, 8, 340–352.

MIUR. (2018). *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento: Linee guida (ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145) [Linee guida]*.

Nuzzaci, A., De Pietro, O., Altimari, N., & Valenti, A. (2020). Le competenze auto-percepite degli insegnanti in formazione iniziale: Validazione di una scala per misurare le abilità metodologiche. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 338–353. <https://doi.org/10.19241/III.v16i35.525>

Patera, S. (2019). Life skills, non-cognitive skills, socio-emotional skills, soft skills, transversal skills: Come orientarsi? Un'analisi dei principali documenti prodotti dalle organizzazioni internazionali. *Scuola Democratica*, 10(1), 195–208. <https://doi.org/10.12828/93401>

Pellerey, M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: Il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna CNOS*, 32(1), 41–50. [https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli\\_rassegna/pellerey\\_rassegna1-2016.pdf](https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/pellerey_rassegna1-2016.pdf)

Presti, F. L., & Tafuri, D. (2020). La prospettiva dell'orientamento formativo. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 4(1), 82–88. <https://doi.org/10.32043/gsd.v4i1.173>

Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>

Steele, G. A., & Plenty, D. (2015). Supervisor-subordinate communication competence and job and communication satisfaction. *International Journal of Business Communication*, 52, 294–318.

Stewart, C., Wall, A., & Marciniec, S. (2016). Mixed signals: Do college graduates have the soft skills that employers want? *Competition Forum*, 14, 276–281.

Succi, C. (2019). Are you ready to find a job? Ranking of a list of soft skills to enhance graduates' employability. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 19, 281–297. <https://www.inderscience.com/offers.php?id=100638>

Teece, D., Pisano, G., & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18, 509–533. [https://josephmahoney.web.illinois.edu/BA545\\_Fall%202022/Teece,%20Pisano%20and%20Shuen%20\(1997\).pdf](https://josephmahoney.web.illinois.edu/BA545_Fall%202022/Teece,%20Pisano%20and%20Shuen%20(1997).pdf)

Tino, C., & Fedeli, M. (2015). L'alternanza scuola-lavoro: Uno studio qualitativo alternation school-work: A qualitative study. *Form@re*, 15(3), 213–231. <https://doi.org/10.13128/formare-17177>

Tino, C., & Grion, V. (2018). Lo sviluppo delle soft skill in Alternanza Scuola-Lavoro: Punti di vista degli studenti italiani. *Ricerche di Pedagogia e Didattica: Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 121–149.

Tino, C. (2018a). *Alternanza Scuola-Lavoro: Le dimensioni chiave per promuovere partnership strategiche. Boundary spanners: Un nuovo profilo professionale per le figure scolastiche dell'alternanza scuola-lavoro* (pp. 1–208). Pearson.

Tino, C. (2018b). Boundary spanners: Uno studio sugli orientamenti dei docenti-tutor dell'Alternanza Scuola-Lavoro. *Form@re*, 18(2), 89–102. <https://doi.org/10.13128/formare-23141>

Tino, C. (2018c). Le soft skills: Una riflessione per promuoverle mediante la didattica dell'Alternanza Scuola-Lavoro. *Ricerche Pedagogiche*, 207, 95–127. [https://www.edizi...ianicia.it/wp-content/uploads/2018/03/https\\_\\_www.edizi...](https://www.edizioniianicia.it/wp-content/uploads/2018/03/https__www.edizi...)

- zionianicia.it\_docs\_RP\_207-2018\_06-Tino-95-127.pdf
- Tino, C., & Grion, V. (2019). *Valutare le competenze trasversali in Alternanza Scuola-Lavoro: Modelli e strumenti* (pp. 1–142). Anicia.
- Tino, C., & Fedeli, M. (2024). The importance of soft skills for employability and the role of higher education: Undergraduates' perceptions. *Italian Journal of Educational Research*, 33, 205–218. <https://doi.org/10.7346/sird-022024-p205>
- Van Bakel, M., Gerritsen, M., & Van Oudenhoven, J. P. (2014). Impact of a local host on the intercultural competence of expatriates. *International Journal of Human Resource Management*, 25, 2050–2067. <https://doi.org/10.1080/09585192.2013.870292>
- World Economic Forum. (2016). *New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology*. World Economic Forum. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_New\\_Vision\\_for\\_Education.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf)
- Yin, R.K. (2009). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Zadra, C. (2020). Il tutor esterno nei PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento): maestro invisibile alla ricerca di circolarità fra teoria e prassi. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, 29 – 43. <https://doi.org/10.3280/exioa1-2020oa10075>