

The “Pathways for transversal skills and orientation” as a strategic resource to a bridging work education

I “Percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento” come risorsa strategica per la formazione tra scuola e lavoro

Arianna Lodovica Morini^a

^a *Università Roma Tre*, arianna.morini@uniroma3.it

Abstract

To contrast youth unemployment, it is important to investigate the ways in which support the school-to-work transition process. In order to develop generations that can improve and enhance their skills, the School-Work Alternating System, turns out to be a strategic resource. Starting from the school year 2018/2019 the School-Work Alternating System is configured as *Pathways for transversal skills and orientation*. The paper presents the results of an empirical research conducted in the framework of a course developed at the Department of Education of Roma Tre. The main results of the research show how the use of self-assessment tools aimed at activating metacognitive strategies, allowed students to become aware of the path taken in an integrated way with the curriculum and allow the definition of the goals achieved.

Keywords: education; school-work alternating system; orientation; self-assessment; transversal skills.

Abstract

Per contrastare la disoccupazione giovanile è importante approfondire le modalità con cui è possibile sostenere la transizione tra scuola e mondo del lavoro. Nell’ottica di formare generazioni che possano sviluppare e valorizzare le proprie competenze, l’Alternanza Scuola Lavoro risulta essere una risorsa strategica. A partire dall’anno scolastico 2018/2019 l’Alternanza Scuola Lavoro viene nuovamente configurata dal MIUR ridenominandola *Percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento*. Il contributo presenta gli esiti di una ricerca empirica condotta nell’ambito di un percorso sviluppato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre. I principali esiti della ricerca rilevano come l’utilizzo di strumenti autovalutativi finalizzati ad attivare strategie metacognitive ha permesso agli studenti di acquisire consapevolezza del percorso intrapreso in maniera integrata con il curriculum e di definire con maggiore chiarezza i traguardi raggiunti.

Parole chiave: formazione; alternanza scuola lavoro; orientamento; autovalutazione; competenze trasversali.

1. Introduzione

I dati sulla dispersione scolastica, i fenomeni di drop-out e la disoccupazione giovanile in Italia, invitano a riflettere su quella che è diventata una nuova emergenza educativa: individuare le strategie e le risorse per qualificare i processi formativi volti a promuovere lo sviluppo di competenze trasversali e di orientamento, al fine di contribuire a ridurre il divario esistente tra scuola e mondo del lavoro. I dati ISTAT 2019 rilevano che, nei giovani tra i 15 e i 34 anni, il tasso di disoccupazione si attesta in percentuale superiore al 30%.

La mutevolezza e la dinamicità dei contesti lavorativi richiedono un approfondimento sulle competenze necessarie non solo per orientarsi e scegliere consapevolmente il proprio futuro professionale ma anche per affrontare le fasi di transizione e di cambiamento che caratterizzano sia il passaggio dalla formazione al lavoro sia il lavoro stesso. La profonda trasformazione che sta caratterizzando gli ambienti operativi e organizzativi introduce un cambiamento che ridefinisce il rapporto tra soggetto ed esperienza lavorativa e che implica l'acquisizione di competenze inedite che rispondano alle nuove esigenze di un contesto in continua evoluzione (Ivaldi, 2019).

Infatti, se da una parte è indispensabile saper maturare una decisione consapevole valutando i propri interessi e le proprie potenzialità, dall'altra è anche importante sviluppare le competenze necessarie per gestire le sfide dettate dall'incertezza. Contribuire a sviluppare le competenze definite soft skills è indispensabile per permettere agli studenti di disporre di risorse trasferibili finalizzate a fronteggiare le molteplici situazioni complesse legate al contesto lavorativo (Ciappei & Cinque, 2014; De Villiers, 2010). In particolare il senso di autoefficacia, la capacità comunicativa, la capacità di lavorare in gruppo, la capacità di analisi e riflessione, la capacità di risolvere una situazione problematica e più in generale la capacità imprenditoriale, emergono in letteratura come strategie per affrontare con successo il mondo del lavoro (Kavanagh & Drennan, 2008; Margottini & Rossi, 2019; Pellerrey, 2016).

Con l'obiettivo di migliorare la situazione occupazionale dei giovani l'Unione Europea, nella strategia Europa 2020 (EC, 2010), sottolinea l'importanza di garantire investimenti efficienti estesi a tutto il sistema formativo a partire dalla scuola dell'infanzia. Qualificare l'offerta formativa avvalendosi di modelli innovativi per l'apprendimento che valorizzino lo sviluppo di competenze e la possibilità di fare esperienze in contesti reali è necessario per ridurre i tassi di abbandono scolastico e favorire l'ingresso, nonché il successo, nel mercato del lavoro.

In Italia, la L. n. 107/2015 ha previsto il potenziamento dell'offerta formativa introducendo l'Alternanza Scuola Lavoro (ASL) in tutti gli indirizzi di scuola secondaria di secondo grado. Al fine di formare generazioni che possano sviluppare le proprie competenze, l'ASL è considerata una strategia didattica innovativa e di qualità per approfondire e riflettere sulle peculiarità del singolo studente in formazione. Risulta infatti essere una delle prime possibilità per entrare in contatto con il mondo del lavoro e per riflettere sulle proprie capacità, motivazioni e stili di apprendimento.

Il Rapporto Almalaurea (2019) rileva che gli studenti che hanno svolto attività di Alternanza Scuola Lavoro e stage durante il percorso di studi, hanno il 40,6% di probabilità in più di trovare lavoro, rispetto a chi non ha svolto questa tipologia di esperienza.

Le linee guida del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR, 2015) evidenziano il concetto di *pluralità e complementarità* che è possibile valorizzare ampliando e diversificando "i luoghi, le modalità ed i tempi dell'apprendimento" (p. 25). Il dialogo che si instaura tra scuola e struttura ospitante permette di integrare la dimensione

curricolare con quella esperienziale, favorendo la continuità tra i due contesti. I diversi attori coinvolti nel processo dovrebbero pertanto essere impegnati nella co-progettazione, co-gestione e co-valutazione dei percorsi (Gentili, 2016).

A partire dall'anno scolastico 2018/2019 l'ASL viene nuovamente configurata dal MIUR (Nota MIUR n. 3380/2019) ridenominandola *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*. Sebbene le indicazioni ministeriali siano ancora in fase di predisposizione, si ipotizza che il focus sarà rivolto verso lo sviluppo delle competenze trasversali, ritenute indispensabili per il successo formativo e professionale e verso la definizione delle azioni didattiche che possano contribuire a orientare gli studenti, maturando scelte consapevoli.

Garantire la possibilità, durante gli ultimi anni di istruzione secondaria, di fare esperienza sul campo, consente di sviluppare negli studenti la capacità di risolvere situazioni problematiche in contesti reali e accrescere il senso di imprenditorialità (Morselli & Costa, 2014).

Per rendere questi percorsi validi e finalizzati a far crescere cittadini attivi e consapevoli, è necessario avviare ricerche che possano approfondire modalità efficaci con cui introdurre strumenti in grado di rilevare aspetti significativi dell'esperienza. Sarebbe opportuno verificare se e in che modo le strutture ospitanti abbiano a disposizione gli strumenti per rispondere all'esigenza formativa degli studenti, integrando efficacemente la loro proposta con i curriculum scolastici (Teselli, 2018). Uno dei focus del presente lavoro è stato quello di individuare strumenti autovalutativi e di monitoraggio che potessero essere efficacemente introdotti in un percorso di ASL al fine di guidare gli studenti nell'acquisire maggiore consapevolezza delle proprie competenze.

Diverse ricerche nel contesto nazionale hanno proposto un primo bilancio delle esperienze avviate, presentando interessanti riflessioni sui modelli didattici che dovrebbero essere promossi nei percorsi di ASL, sottolineando in particolare l'importanza della dimensione esperienziale, promuovendo metodologie attive e dispositivi orientati alla riflessione (Fabbri, Melacarne & Allodola, 2015; Gentili, 2018; Moretti, Morini, Giuliani & Briceag, 2019; Vecchiarelli, 2015). Anche la recente indagine pubblicata nel 2018 dalla Fondazione di Vittorio, ha avuto la finalità di individuare le migliori pratiche che possano essere considerate di successo, attraverso 25 studi di caso italiani. Dall'analisi emerge come la valutazione e l'autovalutazione svolgano un ruolo centrale sia per valorizzare l'esperienza dello studente, sia per progettare e ricalibrare in maniera flessibile la proposta sulla base dei dati raccolti. Tra i diversi punti di forza messi a fuoco dalla Fondazione troviamo altre conferme tra cui l'importanza della progettazione condivisa, delle azioni di monitoraggio e della continuità curricolare.

Tra le criticità evidenziate dalle recenti ricerche sul campo emerge come i tempi dedicati alle attività di ASL ostacolino un effettivo sviluppo di competenze e le problematiche inerenti la complessità organizzativa nonché la mancanza di sinergia tra le agenzie educative rendono complessa l'individuazione di esperienze realmente significative per gli studenti e coerenti con il curriculum (Giovanella, 2016; Maisto & Pastore, 2017; Tino & Fedeli, 2015).

Poter potenziare l'azione pedagogico-didattica con un'esperienza che richiede la connessione tra saperi, abilità e competenze, è una risorsa strategica che deve essere valorizzata. In questo senso è opportuno approfondire l'introduzione nei percorsi di ASL di attività formative in grado di favorire lo sviluppo di capacità metacognitive e metariflessive degli studenti (Albanese, Doudin & Martin, 2003; Cornoldi, 1995; Hacker, Dunlosky & Graesser, 2009). Le ricerche evidenziano l'importanza di avvalersi di

strumenti di supporto per la ricostruzione critica dell'esperienza con particolare riferimento alla scrittura come dispositivo efficace per innalzare la qualità della capacità riflessiva degli studenti (Perla, Schiavone & Vinci, 2012; Salerni, Sposetti & Szpunar, 2013).

Predisporre diversi strumenti e di differente grado di formalizzazione, condividendo le finalità, i criteri e le modalità, concorre a garantire l'affidabilità e la validità dei dati rilevati, restituendo agli attori coinvolti, tra cui i docenti, gli studenti, i tutor interni ed esterni, il compito di "connetterli, interrogarli e farli dialogare" (Domenici & Lucisano, 2011, p. 150). In questo modo la valutazione, nei contesti informali come in quelli formali, assume la sua rilevante funzione formativa e diventa una risorsa strategica che può contribuire a qualificare il processo di crescita degli studenti (Benvenuto, 2018; Domenici, 2012; Notti, 2014).

2. Metodologia e strumenti della ricerca

Il contributo presenta gli esiti di una ricerca empirica di tipo esplorativo condotta nell'ambito di un percorso per le competenze trasversali e per l'orientamento sviluppato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre. Il percorso dal titolo: *Progettare percorsi di promozione della lettura tra stampa e digitale: come analizzare e valutare le risorse multimediali per l'apprendimento* è rivolto agli studenti interessati a conoscere le modalità di introduzione delle nuove tecnologie nei contesti educativi, con particolare riferimento alle attività di promozione della lettura. Le figure professionali che sono state presentate sono l'insegnante, l'educatore, il pedagogo e il ricercatore in ambito educativo.

Il percorso è stato condotto nell'a.a. 2018/2019 e ha coinvolto 21 studenti provenienti da un Liceo delle Scienze Umane di Roma. Gli studenti, 18 femmine e 3 maschi, frequentano il terzo anno di scuola secondaria di secondo grado e hanno un'età compresa tra i 16 e i 18 anni. L'unità di analisi, composta prevalentemente dal genere femminile, corrisponde alla percentuale che frequenta maggiormente questo indirizzo di studi: nell'a.s. 2017/2018 dai dati MIUR risultano iscritti in Italia l'82,7% di femmine e il 17,2% di maschi (<http://dati.istruzione.it>). Gli studenti provengono da famiglie in cui più della metà dei genitori hanno come titolo di studio una laurea (51,3%), mentre il 30,8% ha il diploma di scuola superiore e il 17,9% un diploma di qualifica professionale o la licenza media.

L'unità di analisi è da considerarsi di convenienza. Il Liceo delle Scienze Umane è stato scelto, tra le diverse richieste pervenute al Dipartimento di Scienze della Formazione di partecipare al percorso, per l'affinità dell'indirizzo con il tema e con le figure professionali approfondite.

L'obiettivo della ricerca è stato quello di verificare l'impatto dell'utilizzo sistematico di strumenti autovalutativi per promuovere lo sviluppo di competenze trasversali e per l'orientamento. In accordo con il quadro di riferimento europeo che definisce le otto competenze chiave (Raccomandazione 2018/C 189/01), le competenze trasversali oggetto della presente ricerca sono connesse alla *competenza personale, sociale e alla capacità di imparare ad imparare* e alla *competenza imprenditoriale*. Nello specifico sono state poste sotto osservazione: la capacità di gestione del tempo, l'interesse verso nuovi apprendimenti, la capacità di portare a termine un compito e la capacità di lavorare in gruppo e confrontarsi con gli altri. L'ipotesi della ricerca riflette se e in che modo è possibile innalzare la qualità della proposta formativa dei Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento avvalendosi di strumenti autovalutativi e di monitoraggio.

L'interesse è di contribuire ad accrescere la consapevolezza degli studenti attivando processi metacognitivi e metariflessivi che possano migliorare la loro capacità di prendere decisioni e di orientarsi nel futuro lavorativo.

Tra gli strumenti autovalutativi sono stati introdotti un diario di bordo semistrutturato, delle prove di verifica delle conoscenze acquisite e delle attività di riflessione in piccolo gruppo.

Attraverso un questionario semistrutturato, costruito ad hoc per la ricerca, sono stati rilevati, in entrata e in uscita, informazioni di sfondo sull'unità di analisi. Nel questionario in ingresso sono state raccolte aspettative, interessi, esperienze pregresse del gruppo di studenti, mentre il questionario finale è stato introdotto per documentare il punto di vista dei partecipanti, comprendere il grado di interesse maturato nel percorso, i traguardi raggiunti rispetto alle aspettative, i punti di forza e le criticità riscontrate.

Durante gli incontri, per monitorare l'andamento del percorso, l'osservazione sistematica di tipo partecipante è stata condotta con griglie di osservazione.

Al fine di valutare le competenze trasversali e le scelte formative sono stati individuati nel contesto nazionale gli strumenti di valutazione messi a punto da Di Nuovo e Magnano (2013). In particolare sono stati somministrati i test relativi alle seguenti aree:

- autovalutazione delle competenze;
- valutazione dell'autoefficacia;
- valutazione degli stili decisionali.

Il primo strumento, Autovalutazione delle competenze, ha la finalità di riflettere sulla propria capacità di autovalutare alcune delle competenze considerate trasversali. Questo aspetto risulta essere indispensabile per affrontare con consapevolezza le future scelte formative. Gli item rilevano la percezione degli studenti relativa alle competenze trasversali relative alla capacità di organizzare il tempo, all'interesse verso le novità, alla capacità di essere perseveranti, alla capacità di confrontarsi in maniera costruttiva con gli altri, alla disponibilità a collaborare in gruppo.

In merito allo strumento che misura la Valutazione dell'autoefficacia, Di Nuovo e Magnano propongono la versione italiana del questionario adattato dal modello originale di Schwarzer (1993). L'interesse per l'utilizzo di questo strumento nella presente ricerca è dettato dall'influenza che le credenze di autoefficacia esercitano sulla formazione degli interessi e, di conseguenza, sulle relative scelte professionali (Lent, Brown & Hackett, 1996).

Lo strumento che indaga sulla Valutazione degli stili decisionali è stato introdotto in quanto strettamente interconnesso sia con le capacità di autovalutazione delle proprie competenze sia con l'autoefficacia percepita. Nell'ottica della formazione e dell'orientamento, approfondire le modalità con cui vengono assunte le decisioni, risulta essere strategico al fine di favorire la capacità di prendere scelte mature e consapevoli. Il Questionario sugli Stili Decisionali (QSD) è composto da 15 item che misurano diversi comportamenti in riferimento a quattro stili decisori definiti dagli autori: dubbiosità, delega, procrastinazione e no problem. Con *dubbiosità* si intende una persona che ha uno stile decisionale esitante, che ha difficoltà nell'individuare quale sia la scelta da prendere e non pensa di essere in grado di decidere. Lo stile denominato *delega* definisce chi preferisce che siano altri, in questo caso gli adulti, a prendere la decisione in quanto si ritiene che siano in grado di individuare le scelte migliori.

Con *procrastinazione* si fa riferimento alla tendenza dello studente a posticipare la presa di decisione ed è rappresentativo di uno stile decisionale di tipo disadattivo, mentre con lo stile decisore *no problem* si indica uno studente che nel fare una scelta importante ritiene di essere capace di prendere buone decisioni, di avere le idee chiare e di saper riflettere sulla situazione per poi scegliere l'alternativa considerata migliore per se stesso.

I dati di natura quali-quantitativa sono stati elaborati e analizzati per comprendere se e in che modo l'integrazione nel percorso di strumenti finalizzati all'autovalutazione ha contribuito a innalzare la consapevolezza degli studenti e qualificare la proposta formativa.

3. Progettazione e fasi del percorso

L'obiettivo principale del percorso per le competenze trasversali e per l'orientamento dal titolo *Progettare percorsi di promozione della lettura tra stampa e digitale: come analizzare e valutare le risorse multimediali per l'apprendimento*, sviluppato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre, è stato quello di sostenere l'incontro con il mondo del lavoro, coinvolgendo gli studenti in attività progettate nella logica del *learning by doing*.

Il percorso è stato sviluppato in 25 ore ed è stato suddiviso in incontri in presenza e a distanza, attraverso l'utilizzo di una piattaforma Moodle. Gli incontri in presenza sono stati organizzati privilegiando una didattica attiva che potesse contribuire a promuovere il protagonismo attivo degli studenti in ogni fase del percorso. L'interesse è stato quello di valorizzare l'esperienza concreta in contesti reali di lavoro.

Nella Fase 1, gli studenti sono stati chiamati a riflettere sulle modalità con cui promuovere percorsi di lettura nel contesto scolastico. Il focus è stato rivolto alle nuove pratiche di lettura che, avvalendosi anche delle nuove tecnologie, possano favorire l'integrazione di diversi formati di testo, al fine di contribuire a sviluppare nei bambini la capacità di comprensione della lettura e il piacere di leggere (Morini, 2017; Moretti & Morini, 2014). L'approfondimento teorico è stato proposto avvalendosi della modalità della lezione dialogata. In questo modo è stato possibile coinvolgere attivamente gli studenti, suscitando maggiormente il loro interesse.

Come strumento di autovalutazione in questa prima fase è stata introdotta un'attività di verifica relativa alle conoscenze acquisite, attraverso la piattaforma digitale *Kahoot!*. La piattaforma consente di progettare domande a scelta multipla a cui gli studenti possono rispondere utilizzando i propri dispositivi elettronici. La piattaforma si basa sulla logica della *gamification*, utilizzando una dinamica ludica per rispondere ai quesiti. L'utilizzo delle tecnologie mobili nei contesti di apprendimento è una risorsa strategica per motivare gli studenti. Questo aspetto risulta essere interessante per gli studenti, infatti permette di attivare dimensioni quali la competizione (nel gioco) e l'*engagement* (Moretti & Morini, 2019). La possibilità di fornire un feedback sulla base delle risposte raccolte ha una doppia valenza: da una parte permette al docente di avere una panoramica complessiva relativa al livello di acquisizione dei contenuti da parte sia del gruppo che del singolo studente, dall'altra consente allo studente di monitorare e autovalutare, in itinere, il proprio apprendimento.

Come è noto, dalle ricerche di settore emerge che l'utilizzo dei feedback nella didattica è una delle strategie più efficaci per migliorare i risultati di apprendimento (Harks, Rakoczy, Hattie, Besser & Klieme, 2014; Hattie & Timperley, 2007; Irons, 2008). Fornire

immediatamente degli approfondimenti specifici sulle tematiche trattate permette di colmare le possibili lacune e di rafforzare quanto appreso.

La seconda fase (Fase 2) ha previsto la suddivisione in gruppi di lavoro. I gruppi sono stati costituiti in maniera eterogenea tenendo in considerazione i dati rilevati attraverso il questionario iniziale, tra cui gli interessi, la motivazione e le esperienze pregresse.

Le attività in gruppi di lavoro hanno avuto la finalità di contribuire a sviluppare la capacità di autonomia, la responsabilità e la leadership diffusa degli studenti (Giuliani, 2019; Moretti & Giuliani, 2016). Imparare a partecipare e collaborare in gruppo, in maniera costruttiva ed orientata al raggiungimento di un obiettivo sia tra pari che con esperti, è una delle competenze trasversali considerate indispensabili nel mondo del lavoro. Le consegne sono state date indicando i risultati attesi e i tempi previsti per la conclusione. I gruppi sono stati guidati da un esperto che ha incoraggiato l'utilizzo di strategie quali la suddivisione di ruoli, la definizione degli incarichi e la verifica sistematica dello stato dei lavori. Inoltre, come dispositivo di autovalutazione, è stata proposta un'attività di riflessione critica sui punti di forza e sulle difficoltà emerse. Le considerazioni sono state condivise con gli altri gruppi al fine di individuare collegialmente eventuali azioni migliorative. La possibilità di fermarsi a riflettere criticamente durante le attività di gruppo, e non solo a conclusione, è stata introdotta per permettere agli studenti di prendere maggiore consapevolezza di sé e del modo in cui stavano vivendo l'esperienza.

La Fase 3 ha promosso l'integrazione delle conoscenze, abilità e competenze attraverso un'esperienza concreta sul campo. È stata data la possibilità agli studenti partecipanti al percorso di entrare in contatto diretto con delle scuole proponendo, in due classi quinte di scuola primaria, l'introduzione delle nuove tecnologie per promuovere il piacere della lettura. Le attività sono state progettate e coordinate dai gruppi di lavoro, con la supervisione di un esperto. Al fine di avvicinare gli studenti alla ricerca sul campo, i gruppi si sono avvalsi di strumenti di raccolta dati per documentare l'esperienza. La Fase 3 è suddivisa in due sotto-fasi (A e B). La stessa fase è stata svolta in due scuole distinte a distanza di una settimana. La possibilità di ripetere la stessa attività è stata considerata strategica per permettere agli studenti di apprendere dall'esperienza precedente e valorizzare quanto acquisito nella prima occasione al fine di reindirizzare il proprio agire. Per promuovere una riflessione profonda e contribuire a sviluppare il senso di responsabilità e la capacità di autonomia è stato introdotto un diario di bordo semistrutturato. Il diario ha permesso di avviare un processo riflessivo e metacognitivo (Formenti, 1998) indispensabile nelle professioni educative. Rielaborare in forma scritta il proprio vissuto, interrogarsi e autovalutare il proprio operato consente infatti di avvalersi dell'esperienza come risorsa educativa (Gasperi & Vittadello, 2017).

A seguito dell'esperienza sul campo, la Fase 4 è consistita nell'importazione dei dati raccolti, nell'elaborazione degli stessi e nella riflessione circa quanto emerso. Questa fase, oltre ad avviare gli studenti verso un primo approccio all'indagine osservativa, ha avuto come obiettivo quello di far riflettere circa la distinzione tra quanto percepito e quanto osservato. Non sempre infatti ciò che gli studenti avevano ipotizzato di rilevare introducendo le nuove tecnologie nel contesto della scuola primaria ha trovato conferma nei dati raccolti. Questo ha consentito ai gruppi di approfondire l'importanza della triangolazione dei dati e della rilevazione di diversi punti di vista.

Nell'ultima Fase, la 5, i gruppi di lavoro hanno potuto presentare gli esiti del loro percorso all'intero gruppo, ai docenti della loro scuola e agli studenti frequentanti il corso di Didattica della Lettura nel Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre. Nell'incontro conclusivo i singoli e i gruppi si sono interfacciati con un pubblico composto

non solo da pari ma anche da attori privilegiati in grado di restituire un feedback sul loro operato. Confrontarsi con studenti *senior* e con docenti di scuole e universitari, è un'occasione importante per esercitarsi nell' esporre sinteticamente e in maniera efficace la propria esperienza. Saper parlare ad alta voce davanti ad estranei è una competenza complessa e avere occasioni per maturarla è prezioso sia per mettere in pratica comportamenti imprenditivi sia per imparare a superare le proprie paure.

La Figura 1 sintetizza le fasi, le attività svolte, i dispositivi e gli strumenti di autovalutazione utilizzati e gli strumenti di rilevazione dati somministrati durante il percorso.

Fasi	Attività	Dispositivi e strumenti di autovalutazione	Strumento di rilevazione dati
Fase 1	Approfondimento teorico	Prove autovalutative con il dispositivo Kahoot!	Questionario iniziale
Fase 2	Attività in gruppi di lavoro	Attività di riflessione in gruppo	Osservazione partecipante
Fase 3a	Esperienza sul campo (1)	Diario di bordo (1)	Osservazione partecipante
Fase 3b	Esperienza sul campo (2)	Diario di bordo (2)	Osservazione partecipante
Fase 4	Importazione, elaborazione e analisi dei dati	Attività di riflessione in gruppo	Osservazione partecipante
Fase 5	Presentazione e discussione esiti	Strumenti autovalutativi Di Nuovo e Magnano (2013)	Questionario finale

Figura 1. Sintesi delle fasi del percorso e degli strumenti somministrati.

Come emerge dalla Figura 1, l'utilizzo sistematico di dispositivi e strumenti di monitoraggio e di autovalutazione nelle diverse fasi del percorso è stato progettato per rispondere all'obiettivo principale della ricerca. Lo studio ha inteso rilevare, attraverso una ricerca empirica di tipo esplorativo, in che modo l'introduzione degli strumenti autovalutativi e di monitoraggio potesse contribuire a qualificare la proposta formativa al fine di contribuire a sviluppare negli studenti competenze trasversali e per l'orientamento considerate strategiche per affrontare consapevolmente la transizione tra scuola e mondo del lavoro.

4. Principali esiti della ricerca

Uno dei principali esiti che si intende discutere nel presente contributo riguarda l'efficacia relativa all'introduzione di dispositivi e strumenti orientati all'autovalutazione. In particolare è stato chiesto agli studenti di valutare se e in che modo i diversi strumenti siano stati percepiti come utili e di motivare la loro risposta. Dall'analisi dei dati emerge che per la metà del gruppo gli strumenti sono stati considerati *molto* efficaci. Il restante 50% ritiene che lo siano stati *abbastanza*. Approfondendo la riflessione distinguendo i singoli strumenti, sembrerebbe che, la varietà di proposte e di modalità di somministrazione, sia stata ampiamente apprezzata dagli studenti.

Nello specifico, le prove autovalutative proposte avvalendosi delle nuove tecnologie, ha coinvolto e motivato gli studenti, permettendo loro di consolidare quanto appreso e colmare

eventuali incomprensioni. Dalle considerazioni espresse dagli studenti¹ emergono due dimensioni principali: l'importanza dell'immediatezza con cui è stato restituito loro un feedback e il fattore ludico, come risorsa per imparare giocando. Marina (17 anni) sostiene infatti che "le domande poste, oltre a essere chiare, sono state utili per approfondire gli argomenti trattati durante la giornata". Le prove sono state proposte sia a conclusione del primo incontro, sia come follow-up negli incontri successivi. Dall'osservazione partecipante è emerso che gli studenti, dopo la prima esperienza, hanno richiesto di utilizzare nuovamente il dispositivo. La familiarità acquisita nella dinamica di gioco e la possibilità di verificare costantemente il proprio livello di apprendimento sono state apprezzate dagli studenti. Come rileva Lucia (16 anni), "penso che sia stato utile poiché ci ha permesso di vedere subito se avevamo capito e appreso ciò che ci era stato precedentemente spiegato". È quindi essenziale progettare l'introduzione di questo dispositivo, curando la dimensione di quello che viene definito in letteratura *feedback timing* (Shute, 2008). Inoltre, anche nella scuola secondaria di secondo grado, introdurre delle novità nelle modalità di apprendimento, può risultare strategico per coinvolgere e promuovere la partecipazione attiva. Come afferma Chiara (16 anni) "Kahoot è stato divertente ed è stato un modo per capire cosa avevo imparato in modo divertente".

Il dispositivo utilizzato per rilevare l'andamento delle attività di gruppo in itinere, è stato ritenuto utile per migliorare alcuni aspetti. Una delle parole ricorrenti nelle testimonianze degli studenti è proprio *migliorare*. Come riportato da Eleonora (16 anni), ha avuto una doppia valenza, sia di riflessione sul proprio contributo nel gruppo, sia più in generale del lavoro di gruppo: "credo sia stato abbastanza utile perché ci ha permesso di vedere se stavamo lavorando bene sia autonomamente ma anche con il gruppo".

La condivisione dei punti di vista e il confronto interno al gruppo e intra-gruppi ha ulteriormente arricchito l'esperienza, individuando collegialmente le modalità di intervento per organizzare il lavoro. Come afferma Maria (17 anni) "è stato utile per imparare a lavorare e interagire in modo migliore con il gruppo".

Tra i diversi strumenti proposti, quello che sembra aver avuto un impatto più forte è il diario di bordo. I diari sono stati proposti in una forma semi-strutturata. L'interesse era infatti quello di guidare le riflessioni degli studenti relativamente all'esperienza sul campo e permettere di prendere consapevolezza del loro agito. I diari di bordo sono stati raccolti e analizzati durante il percorso. In questo modo è stato possibile condividere alcune riflessioni e focalizzare l'attenzione sulle criticità incontrate e sulle strategie di *problem solving*. Dall'analisi dei diari e delle considerazioni espresse a seguito dell'utilizzo da parte degli studenti, sono state individuate alcune categorie che possono essere sintetizzate così come riportate nella Figura 2.

Se da una parte l'interesse della ricerca è stato quello di individuare le strategie più efficaci per contribuire ad accrescere il senso di consapevolezza degli studenti circa il percorso intrapreso al fine di integrarlo efficacemente con il curriculum, dall'altra è stato ritenuto utile introdurre strumenti utili a restituire agli studenti e alle scuole una valutazione circa lo sviluppo delle competenze trasversali.

La somministrazione degli strumenti validati da Di Santo e Magnano (2013), descritti nel paragrafo precedente, hanno permesso di rilevare i livelli raggiunti dal singolo e dal gruppo

¹ Nel rispetto della privacy, i nomi degli studenti sono fittizi.

nelle aree relative a: autovalutazione delle competenze, valutazione dell'autoefficacia e capacità di assumere decisioni.

Categoria	Esempio di riflessione degli studenti
Confronto	“Il diario di bordo è stato utile nel notare gli eventuali progressi ottenuti durante quest’esperienza facendo un confronto con i precedenti”.
Riflessione	“Mi è stato molto utile e mi è piaciuto molto perché alla fine di ogni esperienza mi concentravo e riflettevo più attentamente sul lavoro svolto e riuscivo a capire se avevo lavorato bene”.
Valutazione	“Il diario di bordo è stato molto utile perché è stato come tirare le somme alla fine di un’attività e capire cosa ci aveva lasciato”.
Miglioramento	“Il diario di bordo è stato abbastanza utile per capire cosa migliorare sull’esperienza compiuta”.
Analisi	“È stata molto utile per esprimere le competenze assimilate durante gli incontri”.
Consapevolezza	“Se non ci fosse stato il diario di bordo non mi sarei soffermata a riflettere su certi aspetti”.

Figura 2. Categorie e riflessioni emerse dagli studenti dopo l'utilizzo del diario di bordo.

Considerate le caratteristiche del percorso non è stato ritenuto opportuno somministrare gli strumenti in entrata e in uscita, in quanto per rilevare un cambiamento significativo in dimensioni così complesse è necessario prevedere un'estensione temporale maggiore.

Si riportano pertanto in questa sede i risultati in termini descrittivi.

Rispetto all'autovalutazione delle competenze, il test è composto da 13 item con una scala da 0 a 10. Viene richiesto allo studente di stabilire quanto si sente *capace* in relazione a diversi aspetti. Tra gli item troviamo esempi di gestione del tempo, degli impegni, della relazione con gli altri. Il punteggio medio ottenuto dal gruppo ASL è stato confrontato con i riferimenti normativi generali della popolazione. Le medie vengono riportate in maniera distinta per genere. La Figura 3 mostra come il punteggio medio ottenuto dalle femmine sia sotto la media generale, mentre quello dei maschi sia superiore.



Figura 3. Media dei risultati del gruppo ASL relativi alla Autovalutazione delle competenze a confronto con la media di riferimento.

È interessante notare quali siano gli item in cui il gruppo ha ottenuto in media un punteggio più alto: sono gli item che vertono sulla capacità di confrontarsi in maniera costruttiva con

il gruppo. In particolare: essere disponibile a confrontarsi con le idee degli altri (media 7,29), saper capire le opinioni degli altri (media 7,10) e saper lavorare in gruppo (media 7,05). Come riportato nel paragrafo relativo all'articolazione del percorso, è stata data particolare attenzione alle attività in piccoli gruppi di lavoro, promuovendo la messa in atto di strategie per migliorare la qualità del lavoro e favorendo lo sviluppo di abilità per collaborare in maniera costruttiva e orientata al raggiungimento del risultato.

Rispetto alle convinzioni degli studenti relative alla propria efficacia, il gruppo è risultato in media, sia per le femmine che per i maschi, sotto i valori medi della popolazione di riferimento (Figura 4).



Figura 4. Media dei risultati del gruppo ASL relativi alla Valutazione dell'autoefficacia a confronto con la media standardizzata.

È importante avviare una riflessione sulle convinzioni degli studenti rispetto alle proprie capacità, in quanto sono determinanti nell'orientamento alle scelte sia formative che lavorative. Lo sviluppo di determinati interessi è infatti condizionato dalla percezione che l'individuo ha di avere successo in quel determinato campo. In questo senso, la scuola e i Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, dovrebbero dedicare attenzione a contribuire a consolidare il senso di autoefficacia degli studenti al fine di renderli più consapevoli nelle fasi decisionali. Una delle carenze maggiori percepite dal gruppo è la capacità di affrontare situazioni problematiche avvalendosi di diverse ipotesi di soluzione. In questo senso, l'introduzione nel contesto scolastico di attività di simulazione e problem solving, contestuale alla restituzione di feedback individualizzati, potrebbe essere una strategia efficace per qualificare il processo di esplorazione nell'individuazione della soluzione (e in futuro della scelta) e di rinforzo per lo sviluppo del senso di efficacia.

L'ultimo strumento di cui si riportano gli esiti, riflette la capacità degli studenti di avere adeguate capacità decisionali. Le dimensioni di autoefficacia e di autovalutazione delle proprie competenze risultano in letteratura essere fortemente correlate con la capacità di affrontare le scelte. Gli stili decisionali sono determinati da diversi fattori. Conoscere quali siano le componenti che influenzano facilitando o, al contrario, ostacolando il singolo studente nelle fasi di individuazione della scelta, è rilevante per garantire il successo formativo.

Dai dati riportati nella Figura 5, emerge che in media il gruppo sembra avere difficoltà maggiori nella capacità di assumere decisioni, rispetto ai valori di riferimento.

Nello specifico il Questionario sugli Stili Decisionali (QSD), permette di effettuare sia un'analisi singola per le quattro subscale di cui è composto sia il calcolo del punteggio totale che valuta il livello di difficoltà nel processo decisionale.

Sia i maschi che le femmine risultano avere un punteggio totale di difficoltà decisionale superiore alla media. Tendono ad avere dubbi relativi a quale sia la decisione migliore da prendere, ritengono di perdere tempo senza riuscire a decidere e temono di prendere decisioni sbagliate (scala definita dubbiosità). Anche i risultati della scala procrastinazione indicano che, in generale, gli studenti del gruppo ASL rischiano di rimandare la decisione da prendere per paura di sbagliare o preferiscono aspettare.

In merito alla possibilità di delegare la decisione ad altri invece le femmine sembrano essere più mature e capaci di scegliere autonomamente rispetto ai maschi che preferiscono chiedere consiglio ritenendo che gli altri (nello specifico gli adulti) sappiano decidere meglio di loro.

Il fattore no problem è inverso rispetto ai precedenti tre. Misura la capacità di assumere decisioni in maniera consapevole, sapendo valutare autonomamente quale sia la scelta migliore per se stessi. In questo caso sono le femmine ad allontanarsi di più dalla media di riferimento.

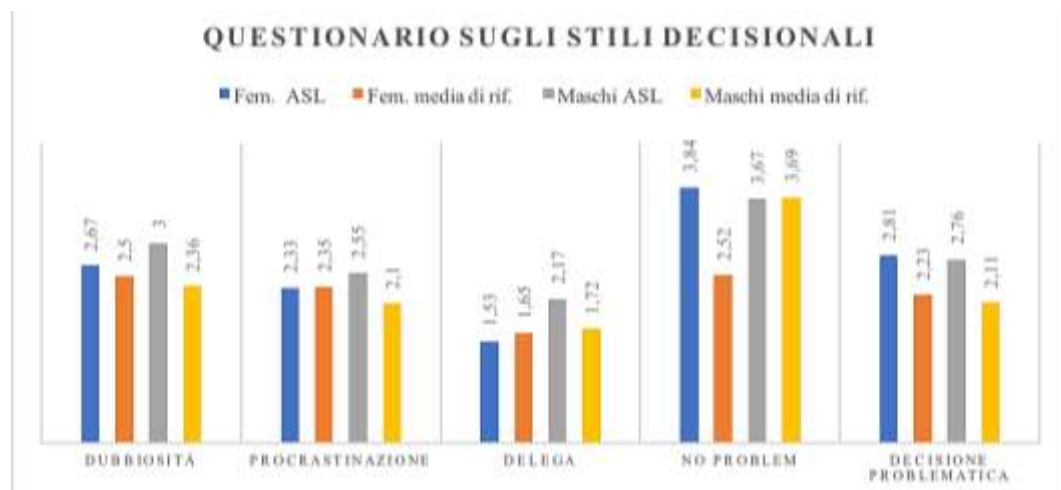


Figura 5. Media dei risultati del gruppo ASL relativi al Questionario sugli Stili Decisionali, suddiviso per le quattro subscale e il totale definito *decisione problematica* a confronto con la media di riferimento.

L'utilizzo di strumenti validi e attendibili, orientati a raccogliere informazioni utili per migliorare la qualità dei processi di orientamento e per riflettere sulle competenze trasversali, risulta essere strategico per consentire agli attori coinvolti nella formazione degli studenti di progettare in maniera flessibile e individualizzata la proposta formativa.

In particolare avere a disposizione i valori di riferimento per l'interpretazione dei punteggi permette di valutare le modalità con cui predisporre interventi educativi volti a indirizzare gli studenti verso il successo formativo, contrastando i fenomeni di drop-out.

5. Considerazioni conclusive

I principali esiti della ricerca dimostrano come l'utilizzo di strumenti autovalutativi finalizzati ad attivare strategie metacognitive e metariflessive, può permettere agli studenti di acquisire consapevolezza del percorso intrapreso in maniera integrata con il curricolo e di definire con maggiore chiarezza i traguardi raggiunti. La scelta di avvalersi di strumenti che prendono in esame i processi valutativi e autovalutativi, infatti, ha consentito agli studenti di individuare le competenze trasversali possedute e quelle da sviluppare. Inoltre la decisione di introdurre strumenti standardizzati ha permesso di conoscere alcune dimensioni sulle quali è necessario progettare degli interventi didattici e formativi che possano contribuire a migliorarne i risultati, allineandoli maggiormente ai punteggi medi di riferimento. Rispetto alla capacità di autovalutare le proprie competenze, gli studenti si sono distinti in alcuni item che rilevano la capacità di interagire in maniera consapevole con il gruppo, ma hanno manifestato delle lacune rispetto alla media di riferimento. I dati rilevati attraverso il questionario sulla Valutazione dell'autoefficacia e il Questionario sugli stili decisionali hanno permesso di mettere in luce una difficoltà diffusa degli studenti nel riconoscere le proprie capacità nell'affrontare con successo e determinazione eventuali situazioni problematiche, gestendo autonomamente le diverse fasi del processo decisionale. In questo senso, predisporre attività didattiche che possono contribuire a sviluppare la capacità di autovalutazione risulta essere indispensabile ai fini dell'orientamento e delle future scelte formative.

Restituire alla scuola le riflessioni emerse dalle osservazioni e riflettere insieme ai docenti sugli esiti delle rilevazioni, è indispensabile per consolidare la collaborazione tra contesto scolastico e mondo del lavoro. Inoltre, per garantire l'affidabilità delle valutazioni, è necessario confrontare quanto viene autopercepito dallo studente con quanto viene osservato dal docente o dal formatore.

Disporre di strumenti che rilevano dati affidabili su dimensioni strategiche per lo sviluppo delle competenze è fondamentale per poter individualizzare l'azione formativa e rispondere in maniera efficace alle esigenze degli studenti.

Per sostenere i cambiamenti socioeconomici e favorire la transizione tra scuola e lavoro, è importante promuovere i processi di empowerment che possano incoraggiare le potenzialità del singolo e rendere lo studente protagonista attivo del proprio percorso di apprendimento.

La ricerca, di tipo esplorativo, ha permesso di avviare una riflessione che merita di essere approfondita con sviluppi futuri. L'interesse è di progettare una nuova ricerca che, ampliando l'unità di analisi, possa estendere e rafforzare i risultati emersi. Si auspica che le nuove informazioni possano sia contribuire ad alimentare il dibattito della comunità scientifica sia qualificare i Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento.

Riferimenti bibliografici

Albanese, O., Doudin, P.A., & Martin, D. (eds.). (2003). *Metacognizione ed educazione*. Milano: FrancoAngeli.

AlmaLaurea (2019). *Rapporto 2019 sulle scelte formative e la condizione occupazionale dei diplomati*.

www.almaLaurea.it/sites/almaLaurea.it/files/comunicati/2019/cs_almadiploma_rapporto2019_esitidiplomati.pdf (ver. 15.07.2019)

- Benvenuto, G. (2018). Sulla costruzione collaborativa a scuola di dispositivi valutativi. In C. Corsini (ed.), *Rileggere Visalberghi* (pp. 69-84). Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Ciappei, C., & Cinque, M. (2014). *Soft skills per il governo dell'agire*. Milano: FrancoAngeli.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- De Villiers, R. (2010). The incorporation of soft skills into accounting curricula: Preparing accounting graduates for their unpredictable futures. *Meditari Accountancy Research*, 18(2), 1–22.
- Di Nuovo, S., & Magnano, P. (2013). *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali per la continuità tra livelli scolastici*. Trento: Erickson.
- Domenici, G. (2012). Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione. *Education Sciences & Society*, 2(2), 69–82.
- Domenici, G., & Lucisano, P. (2011). Valutazione, conoscenza, processi decisionali. Dibattito. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2(3), 147–167.
- EC. European Commission (2010). *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20IT%20BARROSO%20-%20Europe%202020%20-%20IT%20version.pdf> (ver. 15.07.2019).
- Fabrizi, L., Melacarne, C., & Allodola, V.F. (2015). Apprendere dai contesti di pratica situata: modelli didattici innovativi nell'alternanza scuola-lavoro. *Educational reflective practices*, 1, 65–77.
- Fondazione di Vittorio (2018). *I modelli di successo della formazione duale*. <https://www.fondazionedivittorio.it/sites/default/files/content-attachment/WE4YOUTH-ebook-I-MODELLI-DI-SUCCESSO-DELLA-FORMAZIONE-DUALE-25-casi.pdf> (ver. 15.07.2019).
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini.
- Gasperi, E., & Vittadello, C. (2017). L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. *Studium educationis*, 2, 63–70.
- Gentili, C. (2016). L'alternanza scuola-lavoro: paradigmi pedagogici e modelli didattici. *Nuova secondaria*, 10, 16–37.
- Gentili, C. (2018). Alternanza scuola-lavoro. Un bilancio. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 2, 391–398.
- Giuliani, A. (2019). *La leadership diffusa degli studenti. Utilizzare dispositivi per una progettazione didattica engaging*. Roma: Anicia.
- Hacker, D.J., Dunlosky, J., & Graesser, A.C. (eds.). (2009). *Handbook of metacognition in education*. New York, NY: Routledge.
- Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M., & Klieme, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness. *Educational Psychology*, 34(3), 269–290.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. New York, NY: Routledge.
- ISTAT. Istituto nazionale di statistica (2019). *Occupati e disoccupati. Dati provvisori*. www.istat.it/it/files//2019/06/CS_Occupati-e-disoccupati_APRILE_2019.pdf (ver. 15.07.2019).
- Ivaldi, S. (2019). Il lavoro trasformato: sguardi, significati e prospettive. *Professionalità Studi*, 3(2), 1-4.
- Kavanagh, M.H., & Drennan, L. (2008). What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting & Finance*, 48(2), 279-300.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (ver. 15.07.2019).
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1996). *Career development from a social cognitive perspective*. In S.D. Brown & L. Brooks (eds.), *Career choice and development* (pp. 373-421). San Francisco: Jossey-Bass.
- Maisto, C., & Pastore, F. (2017). Alternanza scuola-lavoro: un bilancio preliminare a un anno dall'attuazione. *Economia & lavoro*, 51(1), 133-146.
- Margottini, M., & Rossi, F. (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. *Italian Journal of Educational Research*, 22, 223-240.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *Attività di alternanza scuola lavoro. Guida operativa per la scuola*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/guidaASLinterattiva.pdf/17273e85-515d-4ff5-b715-1c129518e266?version=1.0> (ver. 15.07.2019).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Portale Unico dei Dati della Scuola. <http://dati.istruzione.it/opendata/> (ver. 15.07.2019).
- Morini, A. L. (2017). *Leggere in digitale. Nuove pratiche di lettura nel contesto scolastico*. Roma: Anicia.
- Moretti, G., & Giuliani, A. (2016). The function of the instructional tools on Students' distributed leadership development: an exploratory research in Italian academic context. *EDULEARN16 Proceedings*, 6187-6195.
- Moretti, G., & Morini, A. (2014). Ricerca esplorativa sull'introduzione di e-book in classi quinte di scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 10, 443-460.
- Moretti, G., & Morini, A. (2019). Qualificare la didattica universitaria introducendo l'uso dei dispositivi mobili in aula. In M. Margottini & C. La Rocca (eds.), *E-learning per l'istruzione superiore* (pp. 54-65). Milano: FrancoAngeli.
- Moretti, G., Morini, A.L., Giuliani, A., & Briceag, C.B. (2019). Pratiche valutative e azioni di monitoraggio nei percorsi di alternanza scuola-lavoro. In P. Lucisano & A.M.

- Notti (eds.), *Training actions and evaluation processes, Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 503-513). Lecce: Pensa Multimedia.
- Morselli, D., & Costa, M. (2014). Il laboratorio di attraversamento dei confini nell'alternanza scuola-lavoro. *RICERCAZIONE. Ricerca educativa, valutativa e studi sociali sulle politiche e il mondo giovanile*, 6(2), 193–209.
- Nota MIUR 18 febbraio 2019, n. 3380. *Novità Legge di Bilancio 2019 in tema di percorsi per le competenze trasversali*.
- Notti, A. (2014). La valutazione come attribuzione di valore. In A. Notti (ed.), *A scuola di valutazione* (pp. 11-22). Lecce: Pensa Multimedia.
- 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.
- Perla, L., Schiavone, N., & Vinci, V. (2012). La memoria del tirocinio. Una ricerca sulla scrittura documentale degli studenti universitari. *Italian Journal of Educational Research*, 8, 145–161.
- Raccomandazione 2018/C 189/01 del Consiglio dell'Unione Europea, 22 maggio 2018. Competenze chiave per l'apprendimento permanente. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (ver. 10.01.2015).
- Salerni, A., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2013). La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 8(2), 9–26.
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin: Freie Universitat Berlin.
- Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
- Teselli, A. (2018). L'alternanza scuola-lavoro curriculare. I primi due anni di attuazione nelle scuole italiane. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 2, 375–390.
- Tino, C., & Fedeli, M. (2015). L'alternanza scuola-lavoro: uno studio qualitativo. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 213–231.
- Vecchiarelli, M. (2015). *Alternanza scuola-lavoro: Analisi di percorsi curricolari nazionali e transnazionali* (Vol. 8). Roma: Nuova Cultura.