
Il modello Formazione Scuola-Lavoro in Unibo

Riflessività e valutazione delle competenze trasversali

Elisa Sturaro,¹ Annalisa Iorio,² Marcella Floris,³ Greta Mazzetti,⁴ Gioia Fornasari,⁵
Giustina Carullo⁶ e Dina Guglielmi⁷

Sommario

La Formazione Scuola-Lavoro (in precedenza Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento – PCTO) rappresenta un contesto formativo che sostiene la riflessione degli studenti sulle proprie modalità di funzionamento personale, relazionale e professionale. Questo studio esamina la relazione tra autovalutazione ed eterovalutazione delle competenze trasversali in 146 studenti delle scuole secondarie di secondo grado che hanno partecipato ai percorsi dell'Università di Bologna. È stata utilizzata la versione breve del questionario BESSI, compilato dagli studenti e da un valutatore esterno significativo, per misurare cinque aree di competenza: autogestione, innovazione, cooperazione, interazione e regolazione emotiva. Le analisi mostrano correlazioni positive e significative tra auto ed eterovalutazione, indicando una coerenza moderata tra percezione interna ed esterna. Emergono tuttavia differenze sistematiche: gli studenti tendono a valutarsi in modo più critico rispetto ai valutatori esterni, con variazioni legate al tipo di valutatore (genitori, pari, insegnanti, partner). I risultati sono discussi alla luce dell'impianto formativo di Unibo, che integra attività esperienziali, dispositivi riflessivi e la prospettiva della *growth mindset*, favorendo una maggiore consapevolezza delle competenze nei processi di orientamento. Lo studio contribuisce alla comprensione del valore educativo della doppia valutazione e offre indicazioni per la progettazione di futuri interventi orientativi.

Parole chiave

Competenze trasversali, Autovalutazione, Eterovalutazione, Interventi di orientamento, Riflessività, Feedback, Growth mindset.

-
- ¹ Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Alma Mater Studiorum Università di Bologna.
 - ² Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Alma Mater Studiorum Università di Bologna.
 - ³ Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Alma Mater Studiorum Università di Bologna.
 - ⁴ Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Alma Mater Studiorum Università di Bologna.
 - ⁵ ASES – Settore Orientamento, Alma Mater Studiorum Università di Bologna.
 - ⁶ ASES – Settore Orientamento, Alma Mater Studiorum Università di Bologna.
 - ⁷ Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Alma Mater Studiorum Università di Bologna.

The «Formazione Scuola-Lavoro» Model at Unibo

Reflexivity and Assessment of Transversal Skills

Elisa Sturaro,¹ Annalisa Iorio,² Marcella Floris,³ Greta Mazzetti,⁴ Gioia Fornasari,⁵ Giustina Carullo,⁶ and Dina Guglielmi⁷

Abstract

The «Formazione Scuola-Lavoro» (School to Work Transition Program), previously known as «Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento» – PCTO («Pathways for Transversal Skills and Guidance»), currently represents a privileged context for supporting students' reflection on their personal, relational and professional functioning. This study examines the relationship between self-evaluation and other-evaluation of transversal skills in 146 upper secondary school students who participated in the «Formazione Scuola-Lavoro» programs at the University of Bologna. Using the short version of the BESSI questionnaire, completed both by students and by a significant external evaluator, five skill areas were assessed: self-management, innovation, cooperation, interaction, and emotional regulation. The results show positive and significant correlations between self- and other-evaluations, indicating moderate coherence between internal and external perceptions. However, systematic differences emerge: on average, students tend to evaluate themselves more critically than external evaluators, with variations depending on the type of evaluator (parents, peers, teachers or partners). These findings are discussed in light of the educational structure of the Unibo «Formazione Scuola-Lavoro» program, which integrates experiential activities, reflective devices, and the growth mindset perspective, fostering greater awareness of students' competencies and their role in orientation processes. The study contributes to understanding the educational value of dual evaluation within guidance pathways and suggests implications for the design of future interventions.

Keywords

Transversal skills, Self-assessment, Hetero-assessment, Guidance interventions, Reflexivity, Feedback, Growth mindset.

¹ Department of Education Studies, Alma Mater Studiorum University of Bologna.

² Department of Education Studies, Alma Mater Studiorum University of Bologna.

³ Department of Education Studies, Alma Mater Studiorum University of Bologna.

⁴ Department of Education Studies, Alma Mater Studiorum University of Bologna.

⁵ ASES – Guidance Sector, Alma Mater Studiorum University of Bologna.

⁶ ASES – Guidance Sector, Alma Mater Studiorum University of Bologna.

⁷ Department of Education Studies, Alma Mater Studiorum University of Bologna.

Introduzione

Negli ultimi vent'anni, il rapporto tra scuola e mondo del lavoro in Italia ha attraversato una trasformazione significativa, riflettendo un cambiamento più ampio nelle politiche educative europee orientate allo sviluppo delle competenze per il XXI secolo. Con la Legge 53/2003, conosciuta anche come «riforma Moratti», c'è stato il primo vero ingresso dell'alternanza nel sistema scolastico. Questa legge, infatti, ha rappresentato il primo provvedimento organico che ha introdotto l'idea moderna di alternanza scuola-lavoro nel sistema educativo italiano. È in questo contesto storico che compare, per la prima volta, l'alternanza come modalità strutturata di realizzazione del percorso formativo degli studenti: essa viene progettata, attuata e valutata dalla scuola, ma allo stesso tempo prevede il coinvolgimento delle imprese, enti pubblici o privati e del terzo settore. Successivamente nel 2008, con la Riforma Gelmini, viene consolidato il rapporto scuola-lavoro negli istituti tecnici e professionali, con una forte enfasi sull'uso dei laboratori e introducendo tirocini e stage come parte integrante dei percorsi formativi (DPR 87 e 88/2010). In altre parole, questa riforma normalizza l'idea che la scuola debba collaborare con il mondo del lavoro, rafforzando la cultura dell'orientamento della professionalizzazione.

L'Alternanza Scuola-Lavoro viene successivamente resa obbligatoria dalla Legge 107/2015, nota anche come «Buona Scuola», nello specifico introducendo 200 ore nei licei e 400 ore negli istituti tecnici e professionali. Solo tre anni dopo, con la Legge 145/2018, la denominazione Alternanza Scuola-Lavoro viene modificata in Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), segnando un passaggio concettuale importante: l'enfasi si sposta dall'esperienza lavorativa in sé allo sviluppo delle competenze trasversali e alla funzione orientativa di ogni percorso, come esplicitato nelle Linee Guida del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) 2019 e nella Legge di Bilancio 2019 (L. 145/2018), in linea con le competenze chiave europee del 2018.

Con questa riforma il monte ore viene ridotto in modo significativo, passando a 90 ore per i licei, 150 ore per gli istituti tecnici e 210 per gli istituti professionali. Le Linee Guida, infatti, sottolineano che i PCTO «contribuiscono a esaltare la valenza formativa dell'orientamento in itinere, ponendo gli studenti nella condizione di maturare un atteggiamento di graduale e sempre maggiore consapevolezza delle proprie vocazioni» (Linee Guida, 2019, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, oggi MIM). Dunque, l'obiettivo non è più «far conoscere il lavoro», ma accompagnare lo studente¹ nella costruzione del proprio progetto formativo e professionale.

¹ Per favorire la scorrevolezza della lettura, all'interno del testo verrà utilizzato il termine «studente» per riferirsi a studenti di qualsiasi genere.

Un'ulteriore evoluzione si è verificata di recente con il Decreto-Legge 9 settembre 2025, n. 127, che ha cambiato la denominazione dei PCTO in Formazione Scuola-Lavoro, mantenendo però invariati contenuti, obiettivi e modalità operative. La scelta terminologica sottolinea la volontà di restituire ancora più centralità alla dimensione formativa, evitando interpretazioni riduttive legate alla sola occupabilità. In questo contesto si inserisce il modello Formazione Scuola-Lavoro dell'Università di Bologna, che integra dimensione esperienziale e orientativa, promuovendo attività progettate per sostenere la riflessione dello studente sulle proprie attitudini e competenze.

Il ruolo delle competenze trasversali nella Formazione Scuola-Lavoro

Negli ultimi vent'anni, il concetto di competenze trasversali ha assunto un ruolo centrale nel dibattito educativo internazionale. Esse fanno riferimento a un insieme di abilità personali, sociali ed emotive che non riguardano un dominio disciplinare specifico, ma che sostengono il modo in cui gli individui apprendono e affrontano situazioni nuove o complesse. La letteratura psicologica e pedagogica ha mostrato come tali competenze influenzino in modo significativo sia gli esiti scolastici sia la capacità di orientarsi nel mondo del lavoro e nella vita adulta (Heckman & Kautz, 2012; Ripamonti et al., 2025).

Le competenze trasversali rappresentano oggi il ponte tra scuola e mondo del lavoro: sono la base dell'orientamento formativo e la condizione per una transizione efficace verso percorsi di studio e professioni coerenti con le aspirazioni e le potenzialità degli studenti. Come descritto in precedenza, sia la letteratura scientifica che la normativa italiana convergono nel riconoscere che l'orientamento non può più limitarsi a informare, ma deve *formare*, ovvero sviluppare consapevolezza e progettualità. Infatti, le competenze trasversali vengono anche definite competenze del XXI secolo (González-Pérez & Ramírez-Montoya, 2022), poiché rappresentano un prerequisito per partecipare in modo efficace alla vita sociale e lavorativa contemporanea.

Studi longitudinali mostrano che competenze come autoefficacia, regolazione emotiva, perseveranza e capacità decisionali predicano la qualità della transizione scuola-lavoro, la probabilità di completare percorsi formativi e la capacità di affrontare contesti professionali complessi (Di Vita, 2023; Limeri et al., 2020). La letteratura sull'Education 4.0 sottolinea che, in un mercato del lavoro caratterizzato da automazione, digitalizzazione e rapidi cambiamenti, le competenze trasversali diventano un prerequisito per l'occupabilità e per la capacità di apprendere lungo tutto l'arco della vita (González-Pérez & Ramírez-Montoya, 2022). In questo scenario, l'utilizzo di strumenti validati per la valutazione delle competenze trasversali nei percorsi di orientamento assume un valore strategico.

Il modello BESSI (*Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory*), proposto da Soto e colleghi (2022), rappresenta uno dei framework più solidi per la misurazione delle *soft skills* in adolescenza e nella giovane età adulta. Questo strumento è particolarmente rilevante per l'orientamento, perché le competenze del questionario BESSI sono allenabili e, di conseguenza, rappresentano un obiettivo realistico per interventi educativi e per le Formazioni Scuola-Lavoro. Il modello si fonda inoltre su un approccio *evidence-based* che considera le competenze trasversali come abilità sviluppabili, in linea con la teoria della *growth mindset* (Dweck, 2006) e con le più recenti ricerche sulla plasticità delle competenze socio-emotive.

Un contributo particolarmente rilevante nel contesto italiano è offerto da Di Vita (2023), che evidenzia come le *character skills* rappresentino dimensioni centrali nei processi di scelta formativo-professionale degli adolescenti. Le *character skills* possono essere definite come quell'insieme di convinzioni e rappresentazioni che l'adolescente ha di sé — in particolare in termini di autoefficacia, immagine del Sé attuale e capacità decisionale — che orientano il modo in cui interpreta le proprie possibilità e costruisce il proprio progetto formativo-professionale. Quindi, la Formazione Scuola-Lavoro può diventare un contesto privilegiato per sostenere l'orientamento e la capacità degli studenti di prendere decisioni consapevoli per il loro futuro.

Proporre attività strutturate di riflessione personale, come la scrittura espressiva o colloqui di orientamento durante i percorsi di Formazione Scuola-Lavoro, è associato a un miglioramento significativo di competenze trasversali nei partecipanti all'esperienza, favorendo maggiore chiarezza rispetto al proprio progetto di vita professionale (Di Vita, 2023). In questa direzione, anche la letteratura pedagogica italiana ha sottolineato il ruolo cruciale della riflessività come competenza trasversale che sostiene l'apprendimento e la costruzione dell'identità professionale (Ripamonti et al., 2016, Ripamonti et al., 2025). Pratiche come il *peer feedback* e la valutazione formativa, ad esempio, favoriscono processi di consapevolezza, autovalutazione e responsabilizzazione dello studente, contribuendo allo sviluppo di competenze utili tanto nello studio quanto nel lavoro (Truffelli & Rosa, 2019). In altre parole, la riflessività diventa più efficace quando include feedback e confronti tra la percezione esterna e interna. Alla luce di queste ricerche, le competenze trasversali possono essere considerate una componente rilevante nei processi di orientamento, poiché aiutano i ragazzi a conoscersi meglio e a prendere decisioni più consapevoli rispetto al proprio futuro.

Infine, diversi studi in letteratura hanno sottolineato l'importanza di affiancare all'autovalutazione delle competenze anche le percezioni dei genitori (Barras et al., 2025), del gruppo dei pari e degli insegnanti (Mehrddad et al., 2012). La doppia valutazione delle competenze trasversali permette agli studenti di

riflettere in modo critico non solo sulle proprie percezioni ma anche su quelle di altri significativi per loro, consentendo di individuare non solo i propri punti di forza ma anche gli aspetti da migliorare.

Il modello della Formazione Scuola-Lavoro dell'Università di Bologna

La Formazione Scuola-Lavoro dell'Università di Bologna si configura come un dispositivo formativo che integra esperienza diretta delle discipline universitarie e riflessione orientativa. All'interno di questa cornice, la dimensione della consapevolezza delle competenze trasversali rappresenta un elemento comune a tutti i percorsi, indipendentemente dall'ambito laboratoriale scelto dagli studenti.

La struttura dei percorsi si articola in tre fasi. Un modulo iniziale di accoglienza e un modulo finale di riflessione sull'esperienza costituiscono l'ossatura comune a tutte le proposte di Formazione Scuola-Lavoro dell'Ateneo. Tra questi due momenti, ciascuno studente partecipa a un'esperienza pratico-laboratoriale specifica, progettata e realizzata dai singoli Dipartimenti dell'Università. La scelta dell'attività centrale dipende dalle preferenze dello studente o dagli accordi stipulati tra la scuola di provenienza e l'Ateneo: può trattarsi di laboratori scientifici, simulazioni professionali, project work disciplinari o altre esperienze immersive nel contesto accademico. Ciò che accomuna tutti i percorsi, dunque, non è il contenuto dell'esperienza, ma la cornice riflessiva entro cui essa si colloca.

Il modulo iniziale, facilitato da un'orientatrice del Servizio di Orientamento, ha l'obiettivo di accompagnare gli studenti in un processo di riflessione guidata sulle proprie modalità di funzionamento personale e relazionale in contesti nuovi e sfidanti. Questo primo incontro ha una funzione riflessiva e non valutativa: l'intento è favorire negli studenti una maggiore consapevolezza rispetto ai comportamenti che mettono in atto, alle strategie che utilizzano e alle risorse personali a cui attingono durante l'esperienza. Attraverso attività esperienziali e momenti di confronto, gli studenti vengono introdotti al tema delle competenze trasversali e invitati a interrogarsi su come si percepiscono nelle situazioni di collaborazione, gestione del compito, regolazione emotiva e apertura al nuovo.

A questa prima esplorazione si affianca la cornice teorica del *growth mindset* (Dweck, 2006), secondo cui le abilità personali possono essere sviluppate attraverso l'impegno e l'esperienza, promuovendo così un atteggiamento orientato al miglioramento continuo. Al termine dell'incontro viene proposto agli studenti un questionario di autovalutazione e viene chiesto loro di far compilare lo stesso strumento, in forma di eterovalutazione, a una persona significativa (genitore, insegnante, pari) che li conosca bene. Questa scelta metodologica si inserisce,

coerentemente con i presupposti teorici di riferimento, in una prospettiva riflessiva, preferendola a una mera comparazione di punteggi.

Al termine dell'esperienza pratico-laboratoriale nei Dipartimenti, gli studenti partecipano al modulo finale, durante il quale, con la guida di un'orientatrice del Servizio di Orientamento, commentano i risultati dei questionari alla luce dell'attività svolta. In questa fase viene stimolato il confronto tra autovalutazione ed eterovalutazione come strumento di riflessione guidata, che permette agli studenti di interrogarsi su eventuali disallineamenti percettivi e di collegare quanto emerso dai questionari ai comportamenti effettivamente messi in atto durante l'intera Formazione Scuola-Lavoro (Cunliffe, 2016; Ripamonti et al., 2016).

In questa prospettiva, i moduli iniziale e finale assumono la funzione di veri e propri spazi di riflessività (Schön, 1983; Ripamonti, 2016), in cui l'esperienza viene rielaborata e trasformata in consapevolezza orientativa, e lo sguardo dell'altro diventa un dispositivo attraverso cui ri-conoscersi da nuove prospettive (Figura 1). L'attività laboratoriale disciplinare si inserisce quindi all'interno di una cornice che ne amplifica il valore formativo, permettendo agli studenti di attribuire significato alle competenze agite e di riconoscerne il ruolo nei propri percorsi futuri.



Fig. 1 Il modello di Formazione Scuola-Lavoro di Unibo.

Alla luce dei presupposti teorico-metodologici illustrati, il presente studio si propone di indagare la relazione tra autovalutazione ed eterovalutazione delle competenze trasversali in 146 studenti coinvolti nei percorsi di Formazione Scuola-Lavoro promossi dall'Università di Bologna. In particolare, la ricerca intende rispondere alle seguenti domande di ricerca:

D1: Esiste una discrepanza tra la percezione che gli studenti hanno delle proprie competenze trasversali (autovalutazione) e la percezione che altri significativi hanno delle medesime competenze (eterovalutazione)?

D2: Tale discrepanza varia in funzione della tipologia di valutatore esterno (genitori, amici, insegnanti, partner)?

Metodo

Partecipanti

Hanno partecipato allo studio 146 studenti di scuole secondarie di secondo grado della regione Emilia-Romagna, che hanno svolto nell'anno scolastico e accademico 2023/2024 i laboratori «Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO ora Formazione Scuola Lavoro)» progettati dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Alma Mater Studiorum Università di Bologna e il Servizio Orientamento. In prevalenza i rispondenti si sono dichiarati di genere femminile (64.40%). L'età media è di 17.16 anni ($DS = 3.84$). La maggior parte dei rispondenti frequenta un liceo (85.60%) e frequenta la classe terza (56.20%).

Nello specifico la maggioranza dei soggetti che hanno risposto ha riferito di frequentare una scuola in provincia di Rimini (60.30%), a cui segue la provincia di Bologna (25.30%), mentre molti meno studenti frequentano scuole collocate nelle altre province della regione. Infine, più della metà dei rispondenti ha indicato di partecipare ai laboratori presso i Dipartimenti di discipline Stem (54.80%) all'interno del campus di Rimini (58.20%).

Strumenti

La misura utilizzata nello studio è il questionario BESSI-20 (*Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory*; Soto et al., 2022), validata in Italia da Feraco et al. (2024) per la valutazione delle competenze sociali, emotive e comportamentali. Ai partecipanti è stato chiesto di valutare quanto fossero in grado di svolgere un compito o attività rispondendo su una scala Likert a 5 punti, in cui 1 corrisponde a «Per niente bene» e 5 corrisponde a «Benissimo».

Nel nostro studio è stata utilizzata la forma breve composta da 20 item che misurano rispettivamente: *autogestione* (ad esempio «Pianificare il mio tempo»), *innovazione* (ad esempio «Farsi venire nuove idee»), *cooperazione* (ad esempio «Andare d'accordo con gli altri»), *interazione* (ad esempio «Essere a capo di un gruppo») e *regolazione emotiva* (ad esempio «Calmarmi quando mi sento in ansia»).

L'affidabilità della scala valutata mediante il coefficiente α di Cronbach è pari a $\alpha = .76$.

Procedura

Il questionario è stato predisposto utilizzando il software Qualtrics e il link per la compilazione è stato integrato in un QR Code, fornito agli studenti durante il modulo iniziale di accoglienza previsto all'interno della Formazione Scuola-Lavoro dell'Università di Bologna. In questa fase del percorso, dedicata all'introduzione al tema delle competenze trasversali e alla riflessione sulle proprie modalità di funzionamento personale e relazionale, agli studenti viene proposta la compilazione del questionario come primo strumento di autovalutazione. Gli studenti che hanno aderito hanno potuto accedere direttamente con i propri dispositivi digitali personali.

Contestualmente, è stato chiesto loro di far compilare la medesima versione del questionario, in forma di eterovalutazione, a una persona significativa che li conoscesse bene (genitore, insegnante o pari), entro la durata della Formazione Scuola-Lavoro (quindi prima dell'incontro finale). Al termine della compilazione del questionario di autovalutazione, il sistema genera automaticamente un output personalizzato che restituisce i punteggi ottenuti nelle diverse competenze trasversali, visualizzati attraverso un punteggio compreso tra 4 a 20 (più alto è il punteggio, più gli studenti sentono di possedere quella competenza nelle situazioni quotidiane e scolastiche). L'output fornisce inoltre indicazioni e spunti di riflessione utili a orientare lo studente nella lettura dei propri risultati, con l'obiettivo di favorire una prima presa di consapevolezza rispetto alle competenze percepite.

Allo stesso modo, l'output generato dal questionario di eterovalutazione viene automaticamente inviato con i punteggi relativi alle competenze trasversali percepite dalla persona che lo compila. Tali materiali vengono successivamente ripresi nel modulo finale della Formazione Scuola-Lavoro come base per un'attività di riflessione guidata, in cui il confronto tra autovalutazione ed eterovalutazione diventa uno strumento per rielaborare l'esperienza laboratoriale vissuta e collegarla alle competenze trasversali messe in atto durante il percorso.

Analisi dei dati

Le analisi sono state realizzate con il software IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, vers. 25). I dati di autovalutazione si riferiscono alla compilazione della misura fornita direttamente dagli studenti, mentre l'eterovalutazione è stata compilata da un soggetto terzo scelto dallo studente stesso. Per indagare la prima domanda di ricerca (D1), in primo luogo sono state calcolate correlazioni di Spearman tra le autovalutazioni e le corrispondenti eterovalutazioni per ciascuna competenza trasversale. Successivamente, con l'obiettivo di esaminare l'eventuale presenza di differenze sistematiche nei livelli medi tra autovalutazione ed eterovalutazione, sono stati condotti *t* test per campioni appaiati.

Questa analisi ha consentito di confrontare direttamente, per ciascun partecipante, i punteggi medi di autovalutazione e di eterovalutazione, analizzando se gli studenti tendessero a valutare le proprie competenze in modo significativamente diverso rispetto alle valutazioni fornite da terzi. Relativamente alla seconda domanda di ricerca (D2) è stato condotto un *t* test per coppie appaiate per verificare se vi fossero differenze nell'eterovalutazione a seconda che questa venisse completata da: genitori e/o familiari, partner, amici e/o compagni e insegnanti.

Risultati

Le analisi di correlazione di Spearman (Tabella 1) hanno evidenziato associazioni positive e significative tra le autovalutazioni e le corrispondenti eterovalutazioni per tutte le competenze trasversali considerate. In particolare, sono emerse correlazioni di entità moderata, con coefficienti ρ compresi tra .38 e .57 (tutti $p < .001$), indicando che punteggi più elevati di autovalutazione tendono a essere associati a valutazioni più elevate da parte dei valutatori esterni. Tali risultati suggeriscono una moderata coerenza complessiva tra la percezione soggettiva degli studenti e la valutazione fornita da terzi.

Tabella 1

Coefficiente di correlazione di Spearman (N = 146)

	Rho di Spearman									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Autogestione_A	–									
2. Innovazione_A	.34**	–								
3. Cooperazione_A	.12	.11	–							
4. Interazione_A	.13	.16*	.13	–						
5. Regolazione emotiva_A	.25**	.02	.30**	.23**	–					
6. Autogestione_E	.52**	.05	-.01	.02	.12	–				
7. Innovazione_E	.22**	.38**	.01	.04	.02	.45**	–			
8. Cooperazione_E	.07	.09	.49**	.08	.12	.29**	.43**	–		
9. Interazione_E	.16	.02	.14	.57**	.08	.23**	.32**	.30**	–	
10. Regolazione emotiva_E	.14	.05	.19*	.09	.42**	.33**	.26**	.38**	.14	–

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

Il confronto tra autovalutazione ed eterovalutazione, condotto tramite *t* test per campioni appaiati (intervalli di confidenza bootstrap al 95%), ha mostrato differenze statisticamente significative per tutte le competenze analizzate (Tabella 2). In particolare, per autoregolazione, innovazione, cooperazione, interazione e regolazione emotiva, i punteggi medi di eterovalutazione risultano sistematicamente superiori rispetto a quelli di autovalutazione (tutti $p < .05$), indicando una tendenza degli studenti a valutare le proprie competenze in modo più critico rispetto a quanto riportato dai valutatori esterni.

Tabella 2

Test per campioni accoppiati tra auto ed eterovalutazione di competenze trasversali (N = 146)

		Test campioni accoppiati Differenze accoppiate				
		ΔM	DS	t	gl	Sign. (a due code)
Coppia 1	AUTO_a – AUTO_e	-.33	.76	-5.24	145	.00
Coppia 2	INNOV_a – INNOV_e	-.46	.71	-7.79	145	.00
Coppia 3	COOP_a – COOP_e	-.15	.67	-2.78	145	.00
Coppia 4	INTER_a – INTER_e	-.33	.67	-5.89	145	.00
Coppia 5	REG_EMO_a – REG_EMO_e	-.21	.73	-3.52	145	.00

Legenda. AUTO_a = autoregolazione (autovalutazione); AUTO_e = autoregolazione (eterovalutazione); INNOV_a = innovazione (autovalutazione); INNOV_e = innovazione (eterovalutazione); COOP_a = cooperazione (autovalutazione); COOP_e = cooperazione (eterovalutazione); INTER_a = interazione (autovalutazione); INTER_e = interazione (eterovalutazione); REG_EMO_a = regolazione emotiva (autovalutazione); REG_EMO_e = regolazione emotiva (eterovalutazione). I risultati derivano da *t* test per campioni appaiati. Sono riportate le differenze medie (ΔM), la deviazione standard (DS), l'errore standard della media, gli intervalli di confidenza al 95%, i valori di *t*, i gradi di libertà (gl) e i livelli di significatività (*p*).

Rispetto alla seconda domanda di ricerca (D₂) è stato ripetuto il *t* test per coppie appaiate per tutte le competenze trasversali (intervalli di confidenza bootstrap al 95%), ma all'interno dei diversi sottogruppi di eterovalutatori. Anche in questo caso il confronto mostra punteggi medi di eterovalutazione superiori rispetto all'autovalutazione ma con alcune eccezioni (Tabella 3).

Tabella 3

Test per campioni accoppiati tra auto ed eterovalutazione di competenze trasversali (N = 146) per sottogruppi

		Test campioni accoppiati Differenze accoppiate				
		Δ M	DS	t	gl	Sign. (a due code)
Studente – Genitore o familiare						
Coppia 1	AUTO_a – AUTO_e	-.31	.77	-3.84	89	.00
Coppia 2	INNOV_a – INNOV_e	-.43	.71	-5.79	89	.00
Coppia 3	COOP_a – COOP_e	-.15	.69	-2.08	89	.04
Coppia 4	INTER_a – INTER_e	-.34	.67	-4.84	89	.00
Coppia 5	REG_EMO_a – REG_EMO_e	-.22	.72	-2.94	89	.00
Studente – Partner						
Coppia 1	AUTO_a – AUTO_e	-.14	.94	-.56	13	ns
Coppia 2	INNOV_a – INNOV_e	-.28	.68	-1.56	13	ns
Coppia 3	COOP_a – COOP_e	-.18	.38	-1.73	13	ns
Coppia 4	INTER_a – INTER_e	-.27	.61	-1.62	13	ns
Coppia 5	REG_EMO_a – REG_EMO_e	-.02	.77	-.08	13	ns
Studente – Amico/a o compagno/a						
Coppia 1	AUTO_a – AUTO_e	-.40	.63	-3.86	36	.00
Coppia 2	INNOV_a – INNOV_e	-.59	.71	-5.09	36	.00
Coppia 3	COOP_a – COOP_e	-.11	.73	-.95	36	ns
Coppia 4	INTER_a – INTER_e	-.33	.76	-2.63	36	.01
Coppia 5	REG_EMO_a – REG_EMO_e	-.32	.74	-2.64	36	.01
Studente – Insegnante						
Coppia 1 ^a	AUTO_a – AUTO_e	-.70	1,09	-1.42	4	ns
Coppia 2 ^a	INNOV_a – INNOV_e	-.40	.87	-1.02	4	ns
Coppia 3 ^a	COOP_a – COOP_e	-.45	.54	-1.85	4	ns
Coppia 4 ^a	INTER_a – INTER_e	-.30	.41	-1.63	4	ns
Coppia 5 ^a	REG_EMO_a – REG_EMO_e	.25	.58	.95	4	ns

Legenda. AUTO_a = autoregolazione (autovalutazione); AUTO_e = autoregolazione (eterovalutazione); INNOV_a = innovazione (autovalutazione); INNOV_e = innovazione (eterovalutazione); COOP_a = cooperazione (autovalutazione); COOP_e = cooperazione (eterovalutazione); INTER_a = interazione (autovalutazione); INTER_e = interazione (eterovalutazione); REG_EMO_a = regolazione emotiva (autovalutazione); REG_EMO_e = regolazione emotiva (eterovalutazione); ns=non significativo. I risultati derivano da t test per campioni appaiati. Sono riportate le differenze medie (ΔM), la deviazione standard (DS), l'errore standard della media, gli intervalli di confidenza al 95%, i valori di t, i gradi di libertà (gl) e i livelli di significatività (p)

^a Mancano tutti o alcuni risultati della tabella di bootstrap, quindi non è stata eseguita nessuna stima di bootstrap per questi dati

Dai risultati emerge che, quando l'eterovalutazione è stata effettuata da genitori o familiari, risulta superiore all'autovalutazione (tutti i $p < .05$). Quando invece la valutazione è fornita dagli amici o compagni di classe, il confronto tra le medie risulta significativo ad eccezione della cooperazione ($p > .05$), che viene valutata sullo stesso livello sia dai valutatori esterni che dagli studenti stessi. Infine, quando la valutazione è stata compilata da partner o insegnanti i risultati non sono significativi (tutti i $p > .05$).

Discussione

Il presente studio si è proposto di indagare la relazione tra autovalutazione ed eterovalutazione delle competenze trasversali negli studenti di scuole superiori che hanno partecipato alle Formazioni Scuola-Lavoro (precedentemente Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento). Diversi studi precedenti hanno mostrato l'importanza di affiancare all'autovalutazione anche la valutazione da parte di genitori, insegnanti e pari, come strumento che consente di riflettere in modo critico rispetto allo sviluppo delle proprie competenze trasversali, individuando punti di forza e aree da migliorare (Barras et al., 2025; Mehrdad et al., 2012).

Dai nostri risultati emerge una relazione tra autovalutazione ed eterovalutazione delle competenze trasversali dei partecipanti. Nello specifico i risultati mostrano come gli studenti abbiano valutato in modo maggiormente critico lo sviluppo delle proprie competenze di autogestione, innovazione, cooperazione, interazione e regolazione emotiva, rispetto ai valutatori esterni. Tale risultato non si conferma sempre significativo quando la differenza tra le medie è stata ripetuta suddividendo i rispondenti in sottogruppi. Infatti, se a valutare le competenze dei partecipanti sono stati i genitori o i familiari, le valutazioni di questi ultimi sono significativamente superiori rispetto a quelle fornite dagli studenti. Lo stesso risultato viene confermato quando la valutazione è stata compilata da un amico/a o compagno/a di classe, fatta eccezione però per la cooperazione. In questo caso gli amici o i compagni di classe hanno valutato la capacità di collaborare e cooperare con gli altri in egual modo agli studenti.

Contrariamente ai risultati precedenti, quando a svolgere la valutazione sono stati partner degli studenti e insegnanti, non è emersa nessuna differenza significativa tra auto ed eterovalutazione. Gli studi precedenti, che hanno messo in relazione la valutazione di competenze tra insegnanti, studenti e gruppo dei pari, hanno mostrato differenze significative tra la valutazione dei docenti e l'autovalutazione degli studenti, ma non tra la valutazione dei pari e l'autovalutazione degli studenti (Mehrddad et al., 2012). Inoltre, alcuni autori hanno evidenziato che le valutazioni delle competenze socio-emotive espresse dai genitori tendono a essere in linea con quelle degli adolescenti, mentre quelle formulate dagli insegnanti possono risultare divergenti (Barras et al., 2025).

Nella maggior parte dei casi il compito autovalutativo è intrinsecamente difficile e spesso gli studenti non hanno a disposizione tutte le informazioni necessarie per poter valutare le proprie abilità (Carter & Dunning, 2008). Secondo questi autori, i valutatori esterni al contrario possono osservare comportamenti e atteggiamenti che sono spesso sottovalutati o non visibili allo studente. Inoltre, è noto in letteratura il cosiddetto *Dunning-Kruger effect* (Dunning, 2011), una tendenza a esagerare la valutazione delle proprie competenze in persone con un basso livello di abilità. Tale effetto potrebbe essere esteso anche agli studenti con elevati livelli di competenza, i quali potrebbero valutarsi meno abili o perché si confrontano con standard ideali o perché hanno una credenza erronea rispetto al livello delle competenze altrui (Ehrlinger et al., 2008).

Queste evidenze acquistano un significato ulteriore se vengono lette alla luce del modello della Formazione Scuola-Lavoro dell'Università di Bologna, che pone al centro la riflessività come dispositivo di consapevolezza (Ripamonti et al., 2016; Schön, 1983). Il confronto tra autovalutazione ed eterovalutazione, infatti, è stato introdotto come occasione per ampliare la conoscenza di sé attraverso prospettive differenti. In questo senso, il fatto che gli studenti tendano a valutarsi in modo più critico rispetto a genitori e pari può essere interpretato come l'effetto di un processo riflessivo già attivato nel modulo iniziale, in cui viene esplicitamente proposta una lettura delle competenze come dimensioni dinamiche, migliorabili e osservabili nei comportamenti quotidiani, in linea con la prospettiva del *growth mindset* (Dweck, 2006). All'interno di questo dispositivo, l'utilizzo del modello BESSI ha svolto un ruolo particolarmente rilevante (Soto et al., 2022), in quanto le competenze indagate vengono presentate e descritte come modalità di azione riconoscibili nelle situazioni concrete, facilitando negli studenti il collegamento tra ciò che fanno e ciò che sono in grado di fare.

Questo aspetto rende più accessibile il confronto con lo sguardo esterno, poiché entrambi i valutatori — interno ed esterno — fanno riferimento a comportamenti osservabili e situati. Alla luce di queste considerazioni, la discrepanza emersa tra le valutazioni può essere letta come uno spazio di maggiore consapevolezza, coerente con l'obiettivo orientativo del percorso. È proprio nel

disallineamento percettivo tra come ci si vede e come si viene visti che si apre la possibilità di interrogarsi sulle proprie modalità di funzionamento, oltre che di riconoscere le proprie risorse e competenze, non sempre immediatamente evidenti nell'autopercezione (Ripamonti et al., 2025).

I risultati ottenuti suggeriscono come il dispositivo Formazione Scuola-Lavoro dell'Università di Bologna, fondato su attività esperienziali, momenti di rielaborazione guidata e strumenti strutturati di auto ed eterovalutazione, favorisca un processo di conoscenza di sé che va oltre la semplice rilevazione delle competenze, configurandosi come un vero e proprio strumento di orientamento personale (Di Vita, 2023; Heckman & Kautz, 2012).

Limiti e direzioni future

Un primo limite riguarda l'assenza di una misurazione pre-post laboratorio, che non consente di verificare se la partecipazione alla Formazione Scuola-Lavoro abbia effettivamente modificato la percezione delle competenze trasversali. Inoltre, il disegno trasversale non permette di osservare l'evoluzione delle competenze sviluppate nel tempo, limitando la possibilità di cogliere eventuali cambiamenti più stabili o ritardati. In questa prospettiva, future ricerche potrebbero adottare un approccio longitudinale, prevedendo un follow-up a 3 o 6 mesi tramite ricontatto via email e somministrazione di un ulteriore questionario. Ciò permetterebbe di valutare se eventuali incrementi di consapevolezza o variazioni percettive innescate dal laboratorio vengano mantenuti nel medio periodo, offrendo indicazioni più solide sull'efficacia formativa del percorso.

Bibliografia

- Barras, A., Leavy, A., Chennaz, L., Caron, V., Gentaz, E., & Ruffieux, N. (2025). Assessment of social-emotional skills in children and adolescents with visual impairments in Switzerland: Perspectives from students, parents, and teachers. *British Journal of Visual Impairment*. <https://doi.org/10.1177/02646196251360201>
- Carter, T. J., & Dunning, D. (2008). Faulty self-assessment: Why evaluating one's own competence is an intrinsically difficult task. *Social and personality psychology compass*, 2(1), 346-360. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00031.x>Digital Object Identifier (DOI)
- Cunliffe, A. L. (2016). On becoming a critically reflexive practitioner. *Journal of Management Education*, 28(4), 740-746. <https://doi.org/10.1177/1052562916668919>
- Di Vita, A. (2023). *Promuovere le character skills nei percorsi PCTO: un'esperienza di ricerca-intervento con studenti liceali*. *Lifelong, Lifewide Learning*, 20(43), 170-185. <https://doi.org/10.19241/lll.v20i43.782>
- Dunning, D. (2011). The Dunning-Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. *Advances in experimental social psychology*, Vol. 44, 247-296. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385522-0.00005-6>

- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York Random House.
- Ehrlinger, J., Johnson, K., Banner, M., Dunning, D., & Kruger, J. (2008). Why the unskilled are unaware: Further explorations of (absent) self-insight among the incompetent. *Organizational behavior and human decision processes*, 105(1), 98-121. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2007.05.002>
- Feraco, T., Casali, N., Pellegrino, G., Soto, C. J., Napolitano, C. M., Carretti, B., & Meneghetti, C. (2024). The Italian behavioral, emotional, and social skills inventory (BESSI-I). *Journal of Personality assessment*, 106(6), 750-764. <https://doi.org/10.1080/00223891.2024.2335912>
- González-Pérez, L. I., & Ramírez-Montoya, M. S. (2022). Components of Education 4.0 in 21st century skills frameworks: Systematic review. *Sustainability*, 14(3), 1493. <https://doi.org/10.3390/su14031493>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Li, H., Bialo, J. A., Xiong, Y., Hunter, C. V., & Guo, X. (2021). The effect of peer assessment on non-cognitive outcomes: A meta-analysis. *Applied Measurement in Education*, 34(3), 179-203. <https://doi.org/10.1080/08957347.2021.1933980>
- Limeri, L. B., Carter, N. T., Choe, J., Harper, H. G., Martin, H. R., Benton, A., & Dolan, E. L. (2020). Growing a growth mindset: Characterizing how and why undergraduate students' mindsets change. *International Journal of STEM Education*, 7, 35. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00227-2>
- Mehrdad, N., Bigdeli, S., & Ebrahimi, H. (2012). A comparative study on self, peer and teacher evaluation to evaluate clinical skills of nursing students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1847-1852. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.911>
- Ripamonti, S., Bertani, B., Lozza, E., Petrilli, S., & Sesini, G. (2025). Accompanyare gli studenti, costruire un'identità professionale: il tutorato di gruppo come crescita della persona. *Ricerche di Psicologia*, 48, 52-99. <https://dx.doi.org/10.3280/rip20250a20226>
- Ripamonti, S., Galuppo, L., Gorli, M., Scaratti, G., & Cunliffe, A. L. (2016). Pushing action research toward reflexive practice. *Journal of Management Inquiry*, 25(1), 55-68. <https://doi.org/10.1177/1056492615584972>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Soto, C. J., Napolitano, C. M., & Roberts, B. W. (2022). Taking skills seriously: Toward an integrative model and measurement of social, emotional, and behavioral skills. *Current Directions in Psychological Science*, 31(1), 26-33. <https://doi.org/10.1177/09637214211042336>
- Thawabieh, A. M. (2017). A Comparison between Students' Self-Assessment and Teachers' Assessment. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(1), 14-20. doi:10.5430/jct.v6n1p14
- Truffelli, E., & Rosa, A. (2019). Peer feedback e valutazione formativa nei contesti scolastici. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 145-160. DOI 10.7346/SIRD-152019-P157