



Università degli Studi di Genova
Genoa Univer



Scuola di
Scienze sociali
School of Social Scien

DISFOR Dipartimento di Scienze della Formazione

Corso di Laurea Magistrale in Pedagogia, Progettazione e Ricerca Educativa

La Valutazione delle competenze trasversali nella Formazione
Professionale

Relatore: Davide Parmigiani

Correlatore: Alessandra

Modugno

Candidato: Filippo Franchini

ANNO ACCADEMICO 2022/2023

Sommario

CAPITOLO 1 "COMPETENZE TRASVERSALI, MONDO DEL LAVORO E FORMAZIONE
PROFESSIONALE" 5

1.1 NON COGNITIVE SKILLS E SOFT SKILLS, LA CRESCENTE POPOLARITA`	5
1.2 SOFT SKILLS E MONDO DEL LAVORO	9
1.3. IBRIDIZZAZIONE DEL LAVORO, SOFT SKILLS E TRANSIZIONI IN ATTO	10
1.4 LO SFONDO EUROPEO	11
1.5 LA SITUAZIONE NELL'ISTRUZIONE STATALE	14
1.6 FORMAZIONE PROFESSIONALE E COMPETENZE TRASVERSALI.....	16
1.7 FORMAZIONE PROFESSIONALE, CANTIERE ADATTO PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE TRASVERSALI?	19
1.8 SOFT SKILLS NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE, PUNTI DI FORZA, PUNTI DI CRITICITA` E OPPORTUNITA`	25
1.8.1 PUNTI DI FORZA.....	25
1.8.2 PUNTI DI CRITICITA`	25
1.5.3 OPPORTUNITA`	26
CAPITOLO 2 “ L’OBIETTIVO DI FONDO E IL CONTESTO DI RIFERIMENTO	27
2.1 L’EDUCAZIONE È EXTRA-CURRICOLARE?.....	27
2.2 CAPITALE UMANO E COMPETENZA.....	28
2.3 LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE TRASVERSALI, UNA QUESTIONE ANCHE POLITICA?	30
2.4 COMPETENZE TRASVERSALI, PERSONALIZZAZIONE VS STANDARDIZZAZIONE.....	34
2.5 FORMAZIONE PROFESSIONALE E COMPETENZE TRASVERSALI.....	36
2.6 IL CURRICULUM DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE	38
2.7 LE COMPETENZE TRASVERSALI NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE LIGURE	42
2.8 COMPETENZE TRASVERSALI, ULTERIORI SPUNTI E QUADRI DI RIFERIMENTO	43
2.9 INTELLIGENZA PERSONALE ED EMOTIVA.....	50
2.10 COMPETENZA IMPRENDITORIALE NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE	54
CAPITOLO 3 “IL CAMMINO VERSO LA PRATICA”	56
3.1 L’ALTERNANZA SCUOLA LAVORO	57
3.2 PERCORSI PER LE COMPETENZE TRASVERSALI E L’ORIENTAMENTO (PCTO)	59
3.3 NUOVO DISEGNO DI LEGGE, COMPETENZE NON COGNITIVE NEI CURRICOLA	61
3.4. IEFP/ISTITUTI PROFESSIONALI, FILIERA FORMATIVA E NUOVI SCENARI.....	61
3.5 UNA PRIMA IPOTESI DI LINEE GUIDA	64
3.5.1 UN APPROCCIO DIVERSO.....	64
3.5.2. IL PROGETTO 3H E LE PRIME LINEE GUIDA.....	65
3.5.3. DIDATTICA E VALUTAZIONE	66
3.6. “BUONE PRATICHE” E STRUMENTI OPERATIVI.....	68

3.6.1. VALUTAZIONE E TRIANGOLAZIONE DEI DATI, IL LAVORO DI PELLEREY	68
3.6.2. UN ESEMPIO VIRTUOSO DI PORTFOLIO UTILIZZATO NELLA IEFP.....	70
3.6.3. COMPETENZE STRATEGICHE.IT, UN ESEMPIO DI PROVE STRUTTURATE	72
3.7. INAPP, VALUTARE LE COMPETENZE CHIAVE NELLA IEFP	73
3.7.1. DISEGNO DELLA RICERCA	73
3.7.2. APPROCCIO FORMATIVO DEL DISPOSITIVO DI VALUTAZIONE.....	75
3.7.3. MULTIDIMENSIONALITÀ DELLE COMPETENZE CHIAVE	76
3.7.4. NUCLEI DEL SAPERE	77
3.7.5. COMPITO DI REALTÀ.....	78
3.7.6. METODO VALUTATIVO MISTO.....	80
3.7.7. PROVE STRUTTURATE E PORTFOLIO	81
3.7.8. IL SENSO DELLA SPERIMENTAZIONE, ALCUNI SPUNTI	82
3.7.9. PROSPETTIVA FUTURA.....	82
3.8. MICROCREDENZIALI E OPEN BADGE, UNA CHANCE PER LE COMPETENZE TRASVERSALI, L'ESPERIENZA DEL PIEMONTE	83
3.8.1. LE MICROCREDENZIALI, COSA SONO E A COSA SERVONO	83
3.8.2. MICROCREDENZIALI E SOFT SKILLS, L'APPRENDIMENTO NEI CONTESTI NON FORMALI	84
3.8.3. SPERIMENTAZIONE OPEN BADGE REGIONE PIEMONTE	86
3.8.4. SPUNTI DERIVANTI DA QUESTA SPERIMENTAZIONE	87
CONCLUSIONE	88
SITOGRAFIA.....	90
BIBLIOGRAFIA	92

INTRODUZIONE

L'idea di questo elaborato è nata durante la mia esperienza lavorativa attuale, all'interno dell'assistenza tecnica di Regione Liguria in materia di Formazione e lavoro.

Dopo quattro anni di lavoro educativo all'interno di una comunità per minori ho cominciato ad interfacciarmi con il mondo della Formazione Professionale.

Durante la mia esperienza da educatore, ho avuto modo di osservare da vicino il “modus operandi” del sistema di leFP. Il Villaggio del Ragazzo, azienda per cui ho lavorato, gestisce oltre ad innumerevoli servizi educativi un Centro di Formazione Professionale.

Il confronto tra gli esiti formativi dei ragazzi che ho seguito, divisi prevalentemente tra l'istruzione professionale statale e la leFP, ha evidenziato come la struttura della Formazione Professionale garantisca maggiore efficacia nei confronti dei casi “più disperati”, rappresentando un grosso strumento contro la dispersione scolastica.

La tesi è che la maggiore impronta “educativa” della leFP, garantita una forte attenzione agli aspetti comportamentali e pratici e dalla figura dei tutor, rappresenti una via ideale volta allo sviluppo delle tanto popolari “life skills”.

Il fatto che i massimi organismi mondiali per l'educazione e lo sviluppo spingano verso un cambiamento del mondo della scuola, con un maggiore orientamento alla vita e agli aspetti valoriali ad essa connessi, rappresenta un'ulteriore prova di come i concetti di “educazione” e “formazione” debbano lavorare sempre più in sinergia.

All'interno del primo capitolo ho cercato di evidenziare come il sistema della Formazione Professionale possieda già al suo interno le caratteristiche ideali allo sviluppo delle soft skills, in termini di struttura e pratiche utilizzate.

Nel secondo capitolo cercherò di definire il contesto complessivo delle competenze trasversali, la loro implementazione all'interno del sistema formativo è una questione che trascende il mero aspetto didattico, la conoscenza del quadro complessivo di riferimento risulta quindi fondamentale per ipotizzare come muoversi nella pratica.

Alla luce di quanto emerso nella prima parte, il terzo capitolo presenta un ventaglio di possibilità e indicazioni operative in merito all'implementazione e alla valutazione delle competenze trasversali nella Formazione Professionale, a partire da un lavoro di valorizzazione dello strumento dell'alternanza.

Nonostante l'autorevolezza delle ricerche portate avanti dal progetto 3H e dall'INAPP, l'elaborato non nasce con l'intenzione di rappresentare e assolutizzare un metodo definitivo.

La sensazione è che, a prescindere dalle specifiche soluzioni da adottare, il primo passo sia un cambiamento a livello generale e strutturale.

Affinchè si possano creare dei validi strumenti per la valutazione di queste nuove competenze, sembra essere necessaria un'innovazione di ampio spettro, in merito all'approccio e all'intenzionalità.

CAPITOLO 1 “COMPETENZE TRASVERSALI, MONDO DEL LAVORO E FORMAZIONE PROFESSIONALE”

1.1 NON COGNITIVE SKILLS E SOFT SKILLS, LA CRESCENTE POPOLARITA`

Le richieste del mondo del lavoro auspicano un cambiamento nel mondo della formazione, tra le ultime richieste spicca il ruolo delle “soft skills professionali”¹, esse richiamano il concetto di Life Skills introdotto dall'OMS, riconducibile al quadro delle competenze trasversali.

Alla luce delle molteplici transizioni in atto, in primis riguardanti la sfera del digitale e quella ecologica, sembra giusto cominciare una riflessione sulle tematiche dell'occupabilità e dell'orientamento professionale, con lo scopo di progettare i sistemi formativi in modo più funzionale e moderno.

¹ Pellerey, 2016, “Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills o competenze professionali, personali, generali.” Rassegna CNOS

Dall'instabilità crescente del mondo del lavoro e delle sue richieste nasce la prospettiva del "life design" proposta da Savickas, l'autore richiama l'importanza del potenziamento di qualità umane oltrechè professionali del soggetto.²

Il concetto di "empowerment", sempre più popolare ai giorni nostri, è spinto verso una rilettura in chiave di "prospettiva esistenziale", il potenziamento auspicato riguarda lo sviluppo di una persona capace di attribuire senso e prospettiva alla propria vita, la crescita riguardante le competenze personali, sociali e lavorative deve andare avanti armonicamente.³

Dare una definizione precisa al concetto di competenze trasversali non è semplice, al loro interno è possibile situare i tratti della personalità, gli aspetti del carattere e i fattori socio emozionali, risalenti alla sfera non cognitiva dell'apprendimento.

John Dewey ha descritto il carattere dell'individuo come unione delle sue disposizioni interne, una somma di significati, conoscenze, abilità e schemi di comportamento. Nella personalità è presente un elemento latente, che necessita di uno stimolo esterno per tradursi in una risposta concreta.

Nel suo libro offre spunti interessanti sulla formazione del carattere e delle "disposizioni interne" di cui parla dicendo: " La formazione educativa del carattere avviene inconsciamente, man mano che i giovani partecipano gradualmente alle attività dei vari gruppi ai quali appartengono⁴" proseguendo poi con " L'educazione morale nelle scuole è praticamente un caso disperato, se si fa fine supremo lo sviluppo del carattere e al tempo stesso si tratta l'acquisto del sapere e lo sviluppo del raziocinio che necessariamente occupa la maggior parte del tempo scolastico, come se non avesse niente a che fare con il carattere⁵"

Dewey ricorda come anche nell'antica Grecia avessero capito che l'uomo potesse arrivare all'idea del bene senza ricavarla dai libri o dal sapere altrui ma grazie a una

² Savickas, 2015, "Life design counseling manual", Vendor

³ Pellerey, 2017, "Soft skill e orientamento professionale" , Fondazione CNOSFAP

⁴ Dewey (1965) "Democrazia ed educazione", La nuova Italia.

⁵ Ibidem

“matura esperienza di vita”, l’appello di Dewey parla di una scuola dove poter sviluppare una “vita di comunità”.

Le parole di Dewey risultano sempre più attuali con una scuola che cerca timidamente di avvicinarsi al mondo del lavoro e all’esperienza pratica.

La ricerca in questo campo indica i tratti caratteriali o soft skills sono spesso coltivati nei primi anni di vita, il rapporto con la famiglia e con la propria quotidianità diventano elementi decisivi per la formazione di essi, tuttavia studi dimostrano come essi risultino modificabili attraverso programmi specifici anche durante l’adolescenza e continuino a crescere per tutta la vita⁶, di conseguenza è fuori discussione il ruolo sociale ed etico della scuola.

Emblematico è il fatto che uno dei primi a introdurre il concetto di character skills e a sostenere la loro importanza nel sistema scolastico sia stato un economista, Heckman, l’economia ha sempre effettuato studi sulla personalità basandosi spesso su una visione utilitarista; tuttavia, il focus si è spostato progressivamente dall’utilità sociale, volgendo a criteri come il bene comune e la felicità.⁷

Il valore educativo e culturale dell’educazione scolastica è stato influenzato per anni da pressioni economicistiche, stabilendo una connessione tra il livello di istruzione e il PIL Nazionale, tuttavia l’aumento di popolarità del concetto di “Qualità di vita” pone l’attenzione su un uomo che non è più un insieme di elementi commerciali ma ha una forte connotazione di mistero, per comprendere un problema economico non basterebbero più tabulari e documenti tecnico-finanziari ma descrizioni dell’agire umano molto più varie e complesse.

Heckman cominciò a sostenere che il capitale umano non possa coincidere completamente con quello cognitivo ma debba per forza dipendere anche da capacità non cognitive, il carattere socio-emotivo e relazione presente dalla nascita ma modificabile lungo tutta la vita dell’individuo.

⁶ Kautz et al (2014) “Fostering and Measuring Skills *Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success*”

⁷ J.J. HECKMAN, T. KAUTZ (2016) *Formazione e valutazione del capitale umano*, Bologna, il Mulino.

Secondo Heckman infatti lo studio del character consente all'economista di anticipare le scelte operative delle persone, il suo pensiero non si discosta in maniera eccessiva da una prospettiva utilitarista ma la sua ricerca rappresenta un nodo cruciale nel percorso e nella percezione delle competenze trasversali a livello di sistema.

Egli criticò il sistema scuola cercando di indagare su quali aspetti non rientrassero nella valutazione dei test di app rendimento americani e quali abilità fossero ignorate da questi.

A chi possiede compiti gestionali ma anche a chi ricopre ruoli operativi sono richieste in misura sempre più superiore flessibilità e attitudine a svolgere esercizi non prevedibili, oltre alla conoscenza di specifiche tecniche e nozioni sembra necessario per sviluppare un cambiamento continuo e adattabile nel tempo un lavoro sulle non cognitive skills, come ad esempio l'apertura all'esperienza e la stabilità emotiva.

Particolarmente rilevante sarà quell'aspetto del carattere chiamato da Heckman "coscienziosità per aumentare la responsabilità del lavoratore sull'intero processo all'interno del ruolo che ricopre, in modo che non sia più un semplice adempimento della propria mansione ma frutto di un coinvolgimento attivo"⁸

Le due domande principali degli studi di Heckman sono se sia possibile aumentare in modo causale le NCS con programmi specifici e se queste possano avere effetti positivi sulle CS in rapporto di circolarità.

La ricerca di Heckman è partita confrontando due popolazioni di studenti negli stati uniti, da una parte un gruppo di "diplomati" , dall'altra un gruppo che non ha portato a termine gli studi scolastici ma ha superato il General Educational Development testing program (GED), una valida alternativa alle high school e valido per entrare durante il college. Il primo gruppo è risultato quello con i valori del tasso di occupabilità, salario e tempo conseguimento della laurea, sono più alti e performanti, il dato più significativo indica che tuttavia che, per quanto riguarda le capacità cognitive, non sono state riscontrate particolari differenze tra i due gruppi.

⁸ J.J. HECKMAN, T. KAUTZ, *Formazione e valutazione del capitale umano*, Bologna, il Mulino, 2016.

Questo avvalorava la tesi di Heckman, secondo la quale ciò che è mancato ai ragazzi che non hanno terminato la scuola non è l'intelligenza ma il carattere (character). La differenza tra i due gruppi di studenti è costituita dall'esperienza scolastica, intesa come la frequentazione di un contesto di interazione con gli altri.

La ricerca ha evidenziato quindi come le non cognitive skills possano aiutare nella creazione di cognitive skills e come la scuola sia un fattore principale, non soltanto per le abilità cognitive, ma anche per le soft skills⁹.

1.2 SOFT SKILLS E MONDO DEL LAVORO

I recenti cambiamenti avvenuti nel mondo del lavoro hanno aperto spazio per attività che richiedono flessibilità, creatività, capacità di problem-solving e adattabilità. Si prevede che le competenze trasversali guadagneranno ulteriore popolarità e diventeranno fondamentali in ambito assunzioni entro il 2025.¹⁰ Numerosi studi dimostrano che ottenere punteggi elevati nei test di valutazione delle competenze soft sia un indicatore e predittore di buone performance sia a scuola che sul lavoro, nonché di buone condizioni di salute e di una minore tendenza a comportamenti devianti.¹¹

Il mercato del lavoro è sempre più entrato nell'ottica delle soft skills, con un'attenzione crescente verso la capacità di risolvere problemi improvvisi, l'ascolto attivo, il pensiero critico e la predisposizione al servizio.¹² In Italia, molte aziende segnalano una carenza significativa di competenze trasversali, come la capacità di gestire relazioni

⁹ J.J. Heckman, J.E. Humphries, T. Kautz, *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*, Chicago, University of Chicago Press, 2014.

¹⁰ (2015) "The Future of Jobs", World Economic Forum

¹¹ Roberts et al. (2007) Borghans et al (2011), Almlund (2011), Heckman e Kautz (2012)

¹² INAPP (2017) "Professioni e competenze nelle imprese"

interpersonali, le abilità comunicative, il problem-solving e la capacità di apprendimento.

Un'educazione mirata alle competenze sociali ed emotive è vista come un elemento mancante nei programmi scolastici e nella formazione degli insegnanti nel sistema educativo italiano.¹³

L'agenda per le competenze per l'Europa del 2016 segnala un elevato "mismatch" tra domanda e offerta di competenze e invoca l'importanza di interventi per donare comparabilità alle qualifiche e renderle rispondenti ai fabbisogni di competenze.

1.3. IBRIDIZZAZIONE DEL LAVORO, SOFT SKILLS E TRANSIZIONI IN ATTO

Il tema delle competenze richieste e del mismatch è stato approfondito e analizzato periodicamente da UnionCamere Excelsior il quale focalizza la propria attenzione, in aggiunta alle competenze professionali, su competenze digitali, green e trasversali

Il sistema informativo evidenzia la flessibilità e capacità di adattamento, la capacità di lavorare in gruppo e in autonomia e il problem solving come le competenze trasversali più richieste al personale in entrata da parte delle aziende.

Il rapporto del 2019 ¹⁴esplicita che "alle competenze tecnico-specialistiche si vanno affiancando sempre di più le **soft skill**, a testimonianza di un processo di ibridazione in atto, che è trasversale e pervasivo, coinvolgendo figure di diversa tipologia".

Si comincia a parlare quindi di ibridizzazione del lavoro e contaminazione delle competenze, il sopravvento delle e-skill e green skill è particolarmente correlato a questo cambiamento, in quanto si parla di conoscenze e tecniche che non possono prescindere da correlate risorse personali.

Il rapporto Excelsior analizza le competenze più richieste dalla azienda ed evidenzia una correlazione evidente tra le e-skill e le competenze trasversali.

¹³ IEA 2022, "La terza indagine internazionale sull'educazione civica per la cittadinanza"

¹⁴ Rapporto Excelsior 2019, "Analisi della domanda di competenze digitali nelle imprese"

Secondo il documento, le imprese indicano come necessario il problem solving per l'80,2% dei flussi occupazionali programmati nel 2019, questa quota sale inoltre al 92,9% quando viene aggiunta la richiesta di competenza digitale, al 94,3% le competenze matematiche e informatiche e al 95,4% con la capacità di gestire soluzioni innovative. Ancora più richieste sono la capacità di lavorare in gruppo (85,9%), la capacità di lavorare in autonomia (82%) e la flessibilità e adattamento (95%), allo stesso modo del problem solving il tasso di richiesta di queste soft skills aumenta se si aggiunge la richiesta di e-skill.

Inoltre viene riportato come allo stesso tempo la richiesta di una delle tre e-skill (competenze digitali, capacità di gestire soluzioni innovative, competenze matematiche ed informatiche) è associata ad un aumento del tasso di domanda delle soft skill tra il 20 e il 40 %.

La capacità di risolvere problemi, considerata di importanza elevata nel 38,8% dei casi, passa al 77,7 % se abbinata alla competenza digitale di grado elevato.

E' evidente come le imprese ricerchino in misura sempre maggiore le e-skill in combinazione con le soft skill, il rapporto Excelsior suggerisce come il digitale possa essere utilizzato come mezzo per la formazione e lo sviluppo delle competenze trasversali e soft.

Una volta acclarato il bisogno di nuove competenze la sfida diventa l'adozione di metodologie e sistemi formativi in grado di preparare i giovani al nuovo mondo del lavoro connotato dalla forte transizione verde, digitale e culturale in corso.

1.4 LO SFONDO EUROPEO

L'interesse da parte delle principali istituzioni economiche e educative verso l'aspetto non cognitivo dell'apprendimento e l'analisi delle caratteristiche personali nel contesto lavorativo è in continua crescita, e questa tendenza è sempre più evidente. Il progressivo avvicinamento tra i settori "vita" e "lavoro" sta chiaramente influenzando il sistema educativo e di formazione, spingendo verso un cambiamento significativo in questa

direzione. L'adattamento conseguente nel campo dell'istruzione rappresenta una sfida chiave per il futuro.

Il dipartimento per l'educazione dell'OCSE, a partire dal progetto Future of Education and Skills 2030, ha rilasciato un volume dal titolo "Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future¹⁵", pochi mesi dopo l'uscita di un volume altrettanto rilevante dal titolo "Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum.¹⁶

La massima organizzazione mondiale per l'educazione reclama l'importanza dell'inserimento di attitudini e valori nei curriculum scolastici in linea con l'aumento di popolarità delle competenze trasversali.

Risulta ormai evidente come il mondo dell'economia sia sempre più interessato alla sfera non cognitiva dell'apprendimento e allo studio dei tratti della personalità in ottica lavorativa, il massimo organismo mondiale per la cooperazione e lo sviluppo economico delinea una chiara direzione verso un cambiamento nella visione educativa della scuola, con un allargamento degli obiettivi di quest'ultima.

L'OCSE ha inoltre introdotto la metafora della "bussola dell'apprendimento," nota come "Learning Compass,"¹⁷ per sottolineare il percorso autonomo degli studenti verso la crescita personale e la necessità di guidare i giovani nella ricerca responsabile della loro direzione.

Questa bussola ha quattro punti cardinali e si concentra non solo sulle conoscenze e abilità tradizionali, ma anche sullo sviluppo di attitudini e valori. L'obiettivo primario è preparare le persone per professioni che al momento non esistono, incoraggiando la capacità di immaginare e utilizzare nuove e future tecnologie, di interagire efficacemente con gli altri e di agire con un'attenzione particolare alla sostenibilità.

Questo quadro di apprendimento in evoluzione riconosce l'essere umano come parte di un ecosistema naturale e integra la "qualità ambientale" come un fattore che incide sul benessere individuale. Questo modello promuove l'idea di uno studente che non si

¹⁵ OECD (2021) "Embedding Values and attitudes in Curriculum.

¹⁶ OECD (2021) "Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an inclusive curriculum".

¹⁷ OECD (2021) "Embedding Values and attitudes in Curriculum

preoccupa solo del proprio benessere personale, ma anche del benessere dell'intera comunità.

L'elemento più innovativo del documento è l'esortazione ad un approccio sempre più esplicito verso l'educazione personale e sociale, la scuola oggi guarda alle competenze socio emotive in maniera trasversale, il presupposto è che queste competenze si sviluppino in modo informale nelle varie interazioni e l'indicazione diventa un implicito invito a tenere in considerazione le "soft skills" mentre si insegnano le varie materie curriculari, questo sembrerebbe non essere più sufficiente.

Un approccio esplicito e curricolare prevedrebbe al contrario numerosi cambiamenti nella parte progettuale, l'OCSE segnala tre questioni fondamentali su cui riflettere necessariamente per poter procedere in questa direzione.

Il primo punto consiste nel trovare un accordo sulla possibilità di affrontare effettivamente le competenze socio-emotive e i valori in una riprogettazione del curriculum.

Il secondo punto si verifica nella costruzione di un accordo su quali valori e atteggiamenti debbano essere previsti nel curriculum, come è stato visto precedentemente sono tantissime le diverse accezioni e classificazioni di competenze, sarebbe opportuno una scelta condivisa a più ampio livello possibile per poter procedere univocamente nella stessa direzione.

Il terzo e ultimo punto, diretta conseguenza dei due precedenti, è un adeguamento delle pratiche scolastiche (spazi, tempi, risorse didattiche).

La sfida principale in questo contesto risulta quindi essere definire in modo chiaro e universale i valori e le attitudini a cui l'OCSE fa riferimento e creare un quadro di riferimento che favorisca un successivo cambiamento nei metodi di insegnamento.

1.5 LA SITUAZIONE NELL'ISTRUZIONE STATALE

Le linee guida per l'orientamento ¹⁸esplicitano che l'orientamento formativo si concretizza nell'insegnamento dei saperi di base ma “anche delle abilità trasversali metacognitive, meta-emozionali. Ovvero delle competenze orientative di base e propedeutiche-life skills-e competenze chiave di cittadinanza”.

In questa prospettiva sono stati fatti ulteriori passi avanti come il passaggio nel 2018 dall'alternanza scuola lavoro ai PCTO, percorsi per lo sviluppo delle competenze trasversali e per lo sviluppo delle capacità di orientarsi nella vita personale e nella realtà sociale.

L'obiettivo esplicito del PCTO ¹⁹è la valorizzazione di metodologie didattiche attive e ibride, project work, role play, simulazioni e colloqui, partendo dall'assunto che tutto questo stimoli lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Le linee guida dei PCTO del 2019 richiamano le otto competenze chiave tratte dalla Raccomandazione Europea del 22 Maggio 2018 ed evidenziano l'importanza delle competenze trasversali, sottolineando queste loro caratteristiche:

- L'alto grado di trasferibilità e il loro possibile utilizzo in contesti diversi
- Sono indicatori del grado di consapevolezza personale dello studente
- Possono essere valutate e misurate attraverso la creazione di griglie di osservazione e apposite rubriche (compito del consiglio di classe).

Il consiglio di classe è chiamato a definire i traguardi formativi dei percorsi, selezionando le competenze che si intendono sviluppare, le linee guida focalizzano la loro attenzione su quattro delle otto competenze chiave:

- Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
- Competenza in materia di cittadinanza

¹⁸ Nota MIUR 19 Febbraio 2014 prot n.4232 “Trasmissione delle Linee guida nazionali per l'orientamento permanente.

¹⁹ decreto 774 del 4 settembre 2019 “Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento”

- Competenze imprenditoriale
- Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale

La parte di valutazione e definizione degli standard è rimandata quindi al ruolo del consiglio di classe, non esistono quindi dei criteri a livello nazionale

L'11 Gennaio 2022 la Camera dei Deputati ha approvato senza nessun voto contrario la Proposta di Legge n.2782 "Disposizioni in materia di insegnamento sperimentale dell'educazione all'intelligenza emotiva nelle scuole di ogni ordine e grado" , questa riforma intende avviare una sperimentazione volontaria per l'inserimento di attività di sviluppo delle competenze non cognitive e un'attività di formazione specifica per i docenti.

All'interno del disegno viene riportato l'esito della terza indagine internazionale sull'educazione civica e per la cittadinanza, essa ha individuato nella mancanza di un'educazione specifica alle competenze sociali ed emotive nei curricula scolastici e nella formazione degli insegnanti il "pezzo mancante" del sistema scolastico italiano.

Il documento cita lo studio Workplace Trend 2018, il quale inserisce l'intelligenza emotiva tra le prime competenze richieste dal World Economic Forum, il 34% degli "headhunter" ricerca questa capacità durante i colloqui.

La sperimentazione richiama esplicitamente alcuni esempi di alfabetizzazione emotiva nel panorama mondiale, il Neuva Learning Center di San Francisco dove viene elaborata la materia cosiddetta "Scienza del Sé" da Karen Stone Mc Town, in Danimarca la Klassen Tid, ore curricolari proposte nei programmi di studio dal 1970 e legate esplicitamente al concetto di empatia dal 2016, uno spazio dove alunni e studenti possano parlare dei propri problemi e si possa avviare un circolo di opinion, consigli e solidarietà.

La sperimentazione prevede una formazione in itinere della durata di tre anni su base volontaria con l'intento di prevenire la povertà educativa e la dispersione scolastica, aspetti collegati dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza alle competenze non cognitive nel documento "La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale" nel 2022.

Il testo mette in luce l'importanza di un'educazione socio emotiva che guardi alle competenze e che possa valorizzare le competenze trasversali all'interno del curriculum, esso indica come l'introduzione delle competenze non cognitive debba essere "effettuata nell'ambito degli ordinamenti e dei programmi vigenti" e possiede natura "interdisciplinare".

Il disegno di legge auspica oltre all'individuazione delle competenze non cognitive più funzionali al successo formativo degli alunni e di buone pratiche relative alle metodologie e percorsi formativi innovativi a una "verifica degli effetti dello sviluppo delle competenze non cognitive sul miglioramento del successo formativo e sulla riduzione della dispersione scolastica e della povertà educativa".

Il disegno prevede la costituzione di un comitato tecnico-scientifico per il monitoraggio e la valutazione complessiva della sperimentazione (per i componenti del comitato, perlopiù docenti e dirigenti, non è previsto alcun esonero dall'insegnamento e nessuna tipologia di compenso, gettone o rimborso spesa) , l'obiettivo finale sarebbe la creazione e definizione di linee guida per lo sviluppo di competenze non cognitive con annessa individuazione di traguardi e standard ben delineati, l'impressione è che la strada da fare in questo campo sia ancora molta.

1.6 FORMAZIONE PROFESSIONALE E COMPETENZE TRASVERSALE

L'accordo tra lo stato e le regioni, stipulato il 1° agosto 2019, stabilisce le linee guida per la formazione nell'ambito del percorso di IeFP²⁰(Istruzione e Formazione Professionale). All'interno di questo accordo, vengono incluse le competenze trasversali definite come "competenze personali, sociali e di apprendimento ed imprenditoriali" e individuate in:

- Lavorare con gli altri in maniera costruttiva
- Gestire il proprio apprendimento e sviluppo professionale
- Sviluppare e mantenere il proprio benessere fisico ed emotivo

²⁰ Accordo in Conferenza Stato Regioni del 1°Agosto 2019, Decreto interministeriale n.56 del 7 Luglio 2020

- Agire in modo imprenditoriale ed emotivo

Esse vengono esplicitamente correlate a sei delle otto Competenze Chiave di Cittadinanza precedentemente definite dal MIUR nel Decreto Ministeriale del 22 maggio 2007. Queste competenze chiave rappresentano gli obiettivi che ogni studente deve raggiungere al termine dell'obbligo scolastico:

- Imparare ad imparare
- Progettare
- Collaborare e partecipare
- Risolvere problemi
- Individuare collegamenti e relazioni
- Acquisire ed interpretare l'informazione

Un aspetto interessante da esaminare è il confronto tra le competenze chiave di cittadinanza introdotte dal MIUR e quelle legate alle competenze imprenditoriali delineate da EntreComp (Entrepreneurship Competences) della Commissione europea. Cedefop (European Centre for Development of Vocational Training) promuove l'inserimento del Quadro Entrecomp all'interno dei sistemi di formazione professionale. EntreComp ²¹è un quadro di riferimento che comprende 15 competenze ritenute essenziali nel mondo del lavoro, e queste competenze potrebbero rappresentare un'ulteriore rimodulazione delle competenze chiave di cittadinanza. Il concetto di imprenditorialità che sta alla base del quadro richiama infatti "l'agire sulle opportunità e sulle idee per trasformarle in valore per gli altri. Il valore che si crea può essere finanziario, culturale, o sociale." Le competenze individuate sono:

- Riconoscere le opportunità

²¹ <https://www.entrecompitalia.it/>

- Creatività
- Visione
- Dare valore alle idee
- Pensiero etico e sostenibile
- Autoconsapevolezza e autoefficacia
- Motivazione e perseveranza
- Mobilitare le risorse
- Conoscenze economico-finanziarie
- Mobilitare gli altri
- Prendere l'iniziativa
- Pianificazione e gestione
- Affrontare l'incertezza, l'ambiguità e il rischio
- Lavorare con gli altri
- Imparare dall'esperienza

La somiglianza tra le due classificazioni evidenzia come i profili del cittadino esempio e del lavoratore "modello" si avvicinino sempre di più, il curriculum del cittadino del futuro sarà dotato di forte trasversalità a prescindere dalla classificazione utilizzata, la sfera lavorativa è sempre più assimilabile alla tematica delle Life Skills, competenze per la vita, il mondo formativo non può rimanere a guardare.

A differenza delle altre competenze, le competenze sociali, personali e di apprendimento (così vengono definite dal nuovo Repertorio) non presentano una serie di indicatori standardizzati (declinati in conoscenze e abilità nelle competenze culturali di base). Non è ancora stata approvata una standardizzazione per queste skills, in quanto la possibilità di sviluppo di un quadro nazionale futuro è consentita e auspicata sotto forma di sperimentazione.

La filiera lunga della formazione tecnico-professionale (leFP, IFTS, ITS) può rivelarsi un cantiere di avanguardia riguardo queste tematiche e anticipare un cambiamento, come si è verificato per l'approccio per competenze, la definizione degli standard, la messa in trasparenza, la certificazione e la valutazione ²²

La leFP è nata secondo una concezione laboratoriale, la governance a livello regionale della formazione professionale è infatti dovuta alla ricerca di risposta dei fabbisogni dei mercati territoriali. .

Il mondo della formazione professionale è strutturato in forte relazione con il mondo del lavoro, partendo dalla tipologia di percorsi, dai contenuti formativi, alle modalità di certificazione e i sistemi di accreditamento tipici della VET.²³.

Avendo la necessità di formare velocemente lavoratori idonei ad entrare subito nel mondo del lavoro, la natura della filiera ha carattere fortemente professionalizzante e il suo stretto contatto con le imprese garantisce una vicinanza tra gli aspetti formativi e scolastici e i concetti di vita e lavoro.

1.7 FORMAZIONE PROFESSIONALE, CANTIERE ADATTO PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE TRASVERSALI?

Il sistema di istruzione professionale si concentra in modo più avanzato su queste tematiche, a differenza del sistema scolastico statale, perché ha avuto fin dall'inizio la necessità di preparare gli studenti per l'inserimento diretto nel mercato del lavoro locale. Il settore dell'istruzione professionale è parte del settore internazionale del VET (Vocational Education and Training) dell'Unione Europea, che mira a supportare i giovani nel loro percorso di vita attraverso un'offerta formativa altamente personalizzata. La VET si basa su una serie di standard di competenze, suddivise in conoscenze, abilità e atteggiamenti. Qui, il concetto di competenza non riguarda solo la capacità di fare

²² Giovannini, Santanicchia (2023) "Valutare competenze chiave nella leFP, fondamenti e sperimentazione di un dispositivo di valutazione formativa" INAPP

²³ Ibidem

qualcosa, ma implica anche una predisposizione a valorizzare le proprie potenzialità, con un obiettivo che va oltre la formazione, orientandosi anche all'educazione.

L'approccio del VET unifica formazione, realtà lavorativa e istruzione in una prospettiva integrata, puntando a sviluppare appieno la persona attraverso la valutazione delle abilità, delle capacità e dei bisogni dello studente.

Un ulteriore obiettivo del VET è stimolare la consapevolezza dei propri talenti, favorendo l'orientamento professionale in un contesto di mercato del lavoro in costante evoluzione.

Questa forma di istruzione predilige l'uso della metodologia del "compito di realtà," che offre situazioni di apprendimento attivo e orientato verso risultati concreti. Inoltre, incoraggia il lavoro in gruppo, spesso suddividendo la classe in squadre di lavoro, riconoscendo il gruppo come una risorsa fondamentale per il processo di apprendimento. In questo contesto, si promuovono processi cognitivi non formali basati sull'imitazione, sull'intuizione e sull'assistenza reciproca.

Il metodo fondato sulla realtà è basato su cinque aspetti:

- **Attenzione alla persona:** l'allievo si mette in gioco nella realtà misurando le proprie capacità attraverso relazioni significative con adulti e compagni
- **Stile familiare e di comunità:** l'ambiente formativo è caratterizzato da un clima di relazioni personali e comunitarie dove ciascuno può contribuire alla crescita e all'opera comune.
- **Metodo attivo:** la metodologia è laboratoriale, il compito di realtà consiste in commesse vere e proprie, il livello di responsabilità è alto.
- **Apertura al territorio:** La collaborazione con le imprese consente di creare relazioni di cooperazione prolungate nel tempo in una prospettiva di alleanza stabile e di comunità.

- **Gusto dell'innovazione:** Le esperienze dell'offerta formativa sono in perenne aggiornamento in relazione al miglioramento culturale e del rinnovamento dei dispositivi tecnico professionali ²⁴

L'offerta di Formazione Professionale, seguendo il modello della VET, garantisce un focus sulla personalizzazione. Il suo obiettivo principale è scoprire e stimolare le potenzialità individuali di ciascuno studente attraverso l'utilizzo di varie modalità di apprendimento, compiti legati alla realtà, l'inaspettato come sfida e opportunità, nonché l'autovalutazione.

La possibilità di interagire con il mondo del lavoro permette agli studenti di testare e sperimentare le loro abilità nel contesto lavorativo che hanno scelto. Un ruolo chiave in questo processo è svolto dai tutor formativi e dai tutor aziendali, figure aggiuntive rispetto ai docenti tradizionali, che agiscono come facilitatori nel processo di metacognizione dello studente in relazione all'esperienza pratica.

L'obiettivo è lo sviluppo di un'identità professionale, vista come un" di competenze, attitudini, stati affettivi e motivazionali che fanno riferimento a un ambito lavorativo nel suo complesso". ²⁵La strada per raggiungere questa consapevolezza implica una riflessione che possa confrontare i sogni, le prospettive e l'esperienza diretta. In questo processo, l'istituzione formativa assume un ruolo cruciale nel focalizzarsi sul benessere e la motivazione personale dello studente.

I soggetti con competenze sociali, personali e di apprendimento limitate, spesso provenienti da sfondi culturali diversi e in situazioni economiche o familiari difficili, corrono il rischio di rimanere indietro se vengono inseriti in un istituto formativo che enfatizza la standardizzazione e la competizione. L'obiettivo è invece la promozione di un lavoro di personalizzazione all'interno dei sistemi informativi, in modo tale che la vocazione di ciascuno possa essere individuata e stimolata.

²⁴ D. Nicoli (2019) "Cultura del lavoro, nuovi contesti di apprendimento e alleanza formativa. Tre prospettive emergenti dalla sperimentazione duale" Rassegna CNOS

²⁵ Pellerey M. (2017) "L'esperienza diretta, personale e realistica del mondo del lavoro come fondamentale componente dello sviluppo di una propria identità professionale" Rassegna CNOS

È normale che alcuni studenti abbiano grandi aspettative per il loro futuro e una chiara visione di ciò che desiderano, mentre altri possono partire da una posizione di sfiducia nei confronti del futuro e delle condizioni di vita e lavoro attuali.

La Formazione Professionale si dimostra più efficace nel contrastare la dispersione scolastica rispetto all'istruzione statale, in quanto riesce a differenziare i percorsi in modo più marcato, coinvolgendo anche gli studenti con difficoltà. L'identità professionale, così come quella personale, non è un punto di partenza fisso ma fa parte di un percorso continuo.

Studi hanno rivelato che le persone tendono ad adattarsi durante esperienze di lavoro temporanee e a sviluppare abilità e comportamenti richiesti. L'apprendimento ²⁶costruttivo, l'auto-regolazione e la collaborazione consentono di sviluppare un'identità professionale attraverso la strutturazione di un percorso, in cui l'immagine di sé come lavoratore si adatta costantemente, grazie all'esperienza diretta e alla successiva riflessione mediata dall'organismo formativo.

La personalizzazione implementata dalla Formazione Professionale, con l'assistenza dei tutor e la diversificazione dei percorsi e delle metodologie, permette di coinvolgere anche gli studenti che all'inizio mostrano scarse motivazioni e caratteristiche personali deficitarie. Lo sviluppo dell'identità personale procede in parallelo allo sviluppo dell'identità morale del soggetto; pertanto, è di fondamentale importanza dedicare particolare attenzione alle competenze sociali e personali. Le ricerche indicano sempre più spesso una correlazione tra queste competenze: l'apertura all'esperienza e al cambiamento con una maggiore probabilità di inserirsi e stabilizzarsi nel mondo del lavoro.

I percorsi di Formazione Professionale si distinguono per la loro capacità di creare partenariati formativi con imprese e organizzazioni locali. In questo modo, gli studenti vengono integrati all'interno di comunità di pratica, partendo da simulazioni e situazioni della vita reale, nonché contesti lavorativi.

²⁶ Savickas M (2017) "Career Adaptability"

Essere parte di una "comunità di pratica" offre l'opportunità di accedere a vari elementi che coinvolgono il soggetto in modo completo.

Questo processo implica l'utilizzo di un linguaggio diverso, pratiche esplicite ed implicite, documenti, simboli, ruoli consolidati, percezioni e sensibilità. ²⁷L'apprendimento e il pensiero, infatti, sono sempre radicati in un contesto culturale. Ogni organizzazione ha la sua unicità, il che aumenta la sfida e richiede agli studenti di dimostrare la loro capacità di adattamento.²⁸

Dal punto di vista del trasferimento delle competenze professionali, l'integrazione di formazione e lavoro offre agli studenti l'opportunità di valutare e migliorare le proprie competenze sociali, personali e professionali. In un nuovo contesto, gli studenti sono chiamati a mettere alla prova le proprie abilità trasversali.

Anche questo processo è agevolato dal supporto di tutor formativi e aziendali, i quali possono aiutare gli studenti a analizzare le proprie sfide, punti deboli e punti di forza, permettendo loro di comprendere come migliorare.

È importante tenere in conto che la pratica non si limita ai libri e agli strumenti, ma si svolge in una comunità di persone. Le competenze si sviluppano attraverso l'esperienza pratica nel contesto lavorativo, la capacità di andare oltre il contesto specifico e l'attività di riferimento diventa una competenza chiave per gestire il passaggio dalla formazione all'ambiente lavorativo.

Le principali teorie dell'apprendimento riconoscono l'importanza dell'osservazione, ma evidenziano che questa è limitata al primo livello di apprendimento; la riproduzione e la motivazione personale e autonoma sono invece aspetti più avanzati dell'apprendimento, corrispondono infatti al terzo e al quarto livello dell'esperienza cognitiva. ²⁹In definitiva, le competenze sociali, emotive e di apprendimento, come imparare a imparare e acquisire e interpretare l'informazione, sono strettamente

²⁷ Wenger E. (2006) "Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità" Raffaello Cortina Editore.

²⁸ Bruner (2015) "La cultura dell'educazione" Feltrinelli.

²⁹ Bandura A. (2018) "Autoefficacia: teoria e applicazioni" Erickson.

correlate alla componente pratica e metacognitiva, che sono pilastri del settore della Formazione Professionale.

L'esperienza diretta con la realtà non solo motiva gli studenti ma offre anche l'opportunità di valutare i propri processi di apprendimento e sistemi di conoscenza, promuovendo la flessibilità e l'adattabilità futura. Il "compito di realtà" rappresenta infatti un metodo "caposaldo" all'interno della Filiera Professionalizzante. Questo approccio si basa su situazioni problematiche in cui sono coinvolti vari fattori e vengono considerate diverse soluzioni possibili. Gli studenti affrontano un percorso di tentativi ed errori, collaborando con un gruppo, questo richiede capacità di negoziazione, riflessione e autocorrezione.

Pertanto, il sistema di formazione professionale italiano risulta essere un cantiere ideale per lo sviluppo e la sperimentazione delle competenze trasversale. Metodi come il Work Based Learning e il compito di realtà sono efficaci nello sviluppo delle Soft Skills e sono già ampiamente utilizzati dagli istituti formativi. L'accento sulle competenze sociali, personali e di apprendimento risulta essere un processo "work in progress", esso può vantare del supporto delle linee guida internazionali, la formazione professionale si sta evolvendo in questa direzione al fine di preparare gli studenti per soddisfacenti opportunità di lavoro.

Una ulteriore conferma di questa tendenza è chiaramente visibile nell'incremento dell'interesse e dell'entusiasmo riguardo all'adozione del sistema Duale, come dimostrato dall'investimento significativo nella "Missione 5, intervento 1.4, Sistema Duale" del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR).

Alla luce di tutto questo il prossimo passo potrebbe essere la costruzione di un modello di riferimento a livello nazionale che si basa sulle competenze trasversali previste nell'accordo, consentendo così la definizione condivisa di metodi e l'attuazione di un sistema di indicatori standardizzati per la valutazione formativa delle competenze trasversali.

1.8 SOFT SKILLS NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE, PUNTI DI FORZA, PUNTI DI CRITICITA` E OPPORTUNITA`

1.8.1 PUNTI DI FORZA

La ricerca condotta da Inapp ³⁰sottolinea la presenza delle competenze chiave nei vari progetti operativi della leFP, nonostante queste sembrano essere integrate in maniera differente. Talvolta, le competenze trasversali vengono incluse in tutte le unità formative, in altri casi sono invece inserite in moduli specifici, spesso vengono adottate soltanto alcune delle competenze del Repertorio, i linguaggi e le categorie sono spesso diverse anche all'interno dello stesso progetto formativo. È stata riscontrata la presenza di approcci didattici curricolari ed extra-curricolari affini con la promozione di competenze chiave, anche se spesso non esiste una connessione con un framework specifico e sono considerate come uno standard di apprendimento informale ed implicito.

1.8.2 PUNTI DI CRITICITA`

Tra le criticità riscontrate, spicca il fatto che le Competenze chiave per l'apprendimento permanente raramente vengono integrate nei programmi di leFP come risultati di apprendimento in maniera ufficiale e chiara. Quando ciò avviene, spesso si verificano variazioni nella denominazione e nel formato utilizzati. Alcuni fanno riferimento alle "soft skills," altri alle "competenze trasversali," "core skills," o "life skills," talvolta associandole alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. In alcuni casi, vengono sviluppati elenchi personalizzati senza aderire a modelli di riferimento ufficiali. Inoltre, in alcune istituzioni educative, i risultati di apprendimento si concentrano principalmente sulle competenze tecniche o culturali di base, trascurando le competenze chiave, in particolare quelle sociali e civiche.

³⁰ Giovannini, Santanicchia (2023) "Valutare competenze chiave nella leFP, fondamenti e sperimentazione di un dispositivo di valutazione formativa" INAPP

Le competenze chiave non sono individuabili in modo chiaro come standard formativo all'interno del sistema scolastico italiano, una volta riconosciuta la loro importanza, la sfida diventa la codifica e la scomposizione delle loro componenti essenziali, per poter avviare un'apposita e specifica progettazione, comprendente metodologie, indicatori e strumenti.

Vi è anche una carenza di consapevolezza riguardo alla struttura, alla storia e alle motivazioni che hanno portato all'adozione a livello europeo delle competenze chiave nel 2006, alla revisione nel 2018 e ai Quadri di riferimento Entrecomp e Digicomp. Inoltre, il processo di certificazione delle otto competenze chiave non è ampiamente conosciuto o implementato nell'ambito del sistema educativo, dalla scuola primaria al termine del primo ciclo.³¹

1.5.3 OPPORTUNITA'

Tuttavia, vi sono prospettive di cambiamento in vista grazie agli Accordi leFP del 2019, che prevedono la revisione del Repertorio nazionale delle qualifiche e dei diplomi e l'aggiornamento delle competenze tecniche e culturali di base. Questi accordi introducono una nuova categoria, le Risorse personali, sociali, di apprendimento e imprenditoriali.

La mancanza di un riconoscimento esplicito delle competenze chiave tra i risultati di apprendimento e la loro insufficiente formalizzazione influiscono sulla progettazione e la condivisione delle scelte didattiche, ostacolano di conseguenza la necessaria uniformità nel processo di revisione dei curricula e nella valutazione in itinere e finale. Le significative disparità tra gli Enti e i Centri riguardo all'adozione delle competenze chiave e al trattamento dei risultati di apprendimento ostacolano la creazione di un sistema educativo unificato, rivolto allo sviluppo di queste skills.

³¹ ibidem

CAPITOLO 2 “ L’OBIETTIVO DI FONDO E IL CONTESTO DI RIFERIMENTO

2.1 L’EDUCAZIONE È EXTRA-CURRICOLARE?

Il tema dell’educazione “emotiva” rientra progressivamente anche nella lente di ingrandimento dell’opinione pubblica, i recenti e tragici fatti di cronaca in merito ai terribili episodi di femminicidio hanno portato molte persone ad interrogarsi su cosa sia possibile fare per prevenire episodi di violenza ed aggressività.

Il clamore e l’onda di emozioni in contrasto a questo ha portato giustamente all’istituzione di iniziative in contrasto a questa tematica.

Il rischio è che il risvolto “educativo” scaturito da queste vicende si limiti a una semplice retorica in ottica “difensivista”, può essere sufficiente un’iniziativa seppur utilissima come una serie di incontri sulla violenza all’interno degli istituti scolastici?

L’idea è che il lavoro da fare sia maggiormente profondo, un lavoro formativo più che informativo, che avvenga a prescindere dalla tematica specifica, un’educazione emotiva e relazione ha carattere appunto “trasversale” e non può limitarsi ad una iniziativa a corto raggio.

La sensazione è che una formazione attenta allo sviluppo di capacità personali, sociali ed emozionali non possa essere ricondotta esclusivamente ad un approccio extra-curricolare, un obiettivo potrebbe essere la scelta di seguire le indicazioni del Curriculum Content Mapping dell’OECD, secondo le quali è opportuno curvare ogni insegnamento in ottica formazione umana e sociale³².

Un approccio extra-curricolare prevede implicitamente il messaggio che l’educazione socio-emotiva e quindi trasversale non rientri nel curricolo e non sia quindi compito della scuola.

³² OECD (2019) Education 2030 Curriculum Content Mapping: An Analysis of the Netherlands curriculum proposal

Le competenze trasversali sono state inserite nelle competenze chiave e inserite all'interno dell'obbligo scolastico, in esse rientrano, come analizzerò successivamente, componenti sociali e relazionali.

Tuttavia, il materiale e le indicazioni ad oggi disponibili possiedono un carattere prettamente generale e il contesto appare variegato e non definito, ciò che manca è un apparato comprendente un quadro di riferimento condiviso, una metodologia e una conseguente valutazione.

In questo capitolo analizzerò l'evoluzione del concetto di competenza trasversale e delle problematiche che possono scaturire dall'approccio ad esse, al fine di preparare il terreno al terzo ed ultimo capitolo, in cui proverò a calare il tutto nella pratica.

2.2 CAPITALE UMANO E COMPETENZA

Definire e misurare le competenze della persona in relazione alla spendibilità nel mondo lavorativo è stato lungo motivo di discussione. Grande popolarità in questo senso hanno avuto le cognitive skills e i vari test per poterle valutare e classificare attraverso programmi internazionali di larga scala come PISA, PIAAC, TIMS.³³

I primi studi sul capitale umano si sono concentrati storicamente sulle abilità cognitive come ragionare, comunicare, ricordare, imparare nuove informazioni.

Il concetto di competenza è stato inizialmente ricondotto esclusivamente alle capacità cognitive, individuate come marker fondamentale in ottica scolastica e lavorativa.

L'introduzione del concetto di "competenza trasversale", o "soft skills", viene inizialmente preso in considerazione in merito all'impatto di quest'ultime sulle competenze cognitive e sui possibili nessi tra motivazione e reddito.

Un approccio largamente utilizzato nello studio delle non cognitive skills è quello comparativo, l'uso di statistiche e test prestazionali per indagare le relazioni tra caratteristiche sociali, formazione e condizioni occupazionali.

³³ Ribolzi (2022) "Di che cosa parliamo quando parliamo di Non Cognitive Skills?" Rassegna CNOS

Un cambiamento di prospettiva è in parte dovuto agli studi di Sennett, egli comincia ad interrogarsi sul processo di cambiamento dei singoli in riflesso ai cambiamenti del mondo del lavoro, e non sul processo contrario.

La questione posta da Sennett riguarda gli adattamenti necessari da svolgere per adattarsi ad un mondo del lavoro in continua evoluzione, esso promuove infatti un senso di incertezza e rischio; una possibile risposta la risposta potrebbe coincidere con lo sviluppo delle Non cognitive skills e una visione più allargata dello studio del concetto di competenza.

Pereda e Berrocal (2002) definiscono la competenza come “un insieme di comportamenti osservabili che portano a svolgere in modo efficace un determinato lavoro in un’organizzazione specifica”.³⁴

Le Bortef invece riconduce il termine competenza a “Un insieme riconosciuto e provato, dalle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilizzati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato”.³⁵

Il fattore contestuale assume un’importanza crescente all’interno del concetto di competenza, con particolare enfasi sulle competenze trasversali, alle quali spetta il compito di infondere trasferibilità alle varie competenze culturali di base e professionali.

Da questo elemento sorgono alcune problematiche in merito alla valutazione, dal punto di vista concettuale a quello metodologico, l’aspetto maggiormente critico riguardante questa tipologia di competenze.

In primis, le competenze trasversali possiedono un carattere “misto” in quanto connotate da aspetti cognitivi e non cognitivi, le differenze contestuali di appartenenza, i comportamenti dei soggetti di riferimento (docenti, tutor, formatori) e il confronto con i pari hanno un ruolo decisivo nella manifestazione di queste competenze.

³⁴ Pereda, S. y F. Berrocal (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces

³⁵ Le Bortef (1999) “De la compétence: Essai sur un attracteur étrange, Les Ed. de l’Organisation”

Di conseguenza, è impossibile progettare una formazione e valutazione delle competenze trasversali a carattere “individuale”³⁶.

Una sfida per le istituzioni formative diventa la creazione di un contesto ideoneo, dove sperimentare un apprendimento reale e non rischiare di valutare caratteristiche e comportamenti scaturiti da origini sociali, economiche e culturali, non derivanti dall’istituzione educativa, avvantaggiando le migliori condizioni iniziali a livello sociale e culturale.

2.3 LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE TRASVERSALI, UNA QUESTIONE ANCHE POLITICA?

In relazione a questa tematica, risulta rilevante anche il concetto di “capabilities” introdotto da Marta Nussbaum, queste sono definite dall’autrice come caratteristiche della personalità ultime, innate ma educabili per tutta la vita.

Questo approccio è in linea con la crescente domanda di trasversalità attribuibile concetto di competenza, “ what is each person able to do and to be”³⁷, l’interrogativo posto sull’insieme di opportunità e scelte possedute.

Secondo l’approccio di Sen, le capabilities permettono di acquisire e raggiungere dei fini (functionings), ³⁸Marta Nussbaum definisce invece le “Internal capabilities” come tratti della personalità, tra capacità emotive e intellettuali.

Skills cognitive e non cognitive compaiono allineate anche nel concetto di “character” proposto da Heckman, egli, in quanto economista, ripone la sua attenzione sull’utilità sociale di un cittadino formato trasversalmente e maggiormente pronto ad entrare nel mondo del lavoro.³⁹

³⁶ “Valutare le competenze chiave nella leFP” Giovannini, Santanicchia, INAPP 2023

³⁷ Nussbaum (2012) “Promuovere Capacità” Il Mulino.

³⁸ Sen (1999) “Commodities and Capabilities” Oxfors paperbacks.

³⁹ Heckman Kautz (2016) “Formazione e valutazione del capitale umano. L’importanza dei «character skills» nell’apprendimento scolastico”

Secondo questi approcci, molto simili tra di loro, l'educazione deve puntare alla costruzione di un "character" dotato di capacità specifiche (hard skills) e capacità personali ed emotive (soft skills).

Tuttavia, esiste una differenza di fondo che caratterizza queste due visioni, da un lato (Nussbaum e capabilities) l'obiettivo di fondo sembra essere connotato da una visione maggiormente individualista e di empowerment personale, in cui le capabilities possano aiutare alla persona a scegliere e fare ciò che ritiene più interessante e sensato per se stessa, dall'altro le "character skills" di Heckman sembrano essere state individuate per la loro derivazione sociale e di utilità pubblica.

L'OCSE arriva a definire il capitale umano come un insieme di "conoscenze, abilità, competenze e altri attributi degli individui che facilitano la creazione di benessere personale, sociale ed economico" (OCSE 2001).

L'interesse verso le non cognitive skills della massima organizzazione mondiale per lo sviluppo economico è un chiaro segnale di come lo studio delle non cognitive skills sia una tematica politica oltreché educativa.

L'idea di un cittadino con un forte senso di cittadinanza e un'alta produttività ha svolto un ruolo fondamentale nell'aumento di consenso politico in merito alle soft skills.

Lo studio delle soft skills è diventato un tema di ricerca trasversale a partire dalla psicologia, pedagogia, sociologia, fino ad arrivare all'economia comportamentale

Gli economisti dello sviluppo studiano infatti le competenze e i loro collegamenti con lo sviluppo individuale e sociale, sia per quanto riguarda vantaggi monetari che sociali e valoriali.

L'OCSE afferma nel 2017 che la personalità conta e deve quindi essere oggetto di studio, misurazione e valorizzazione⁴⁰.

L'OCSE ricalca l'attenzione sulla predittività di alcune caratteristiche, le quali, se rilevate nei bambini, saranno indicatore di maggiore probabilità di un cittadino del futuro che

⁴⁰ OECD (2017) "Personality matters: relevance and assessment of personality characteristics"

effettuerà attività fisica, non userà droghe, sarà un guidatore attento, mangerà biologico e non fumerà.⁴¹

Il centro Invalsi italiano ha aderito allo studio dell'OCSE "Study of social and emotional skills", riguardante la misurazione di cinque competenze socio-emotive in bambini di età compresa tra i 10 e i 15 anni.

Questo studio individua, all'interno delle big five performatività, regolazione delle emozioni, collaborazione, apertura mentale e impegno con gli altri, le "dimensioni di base" di una personalità, aggiungendo pensiero critico, metacognizione ed autoefficacia; queste caratteristiche sarebbero per l'OCSE predittrici del benessere individuale e sociale delle persone.

Grande scalpore ha suscitato, all'interno del questionario invalsi nel maggio 2018,⁴² il cosiddetto "quesito dei soldi": l'inserimento di domande come "avrò sempre abbastanza soldi per vivere" e "riuscirò a comprare le cose che voglio" rivolte a studenti di soli 10 anni.

Nonostante le finalità esplicitate dall'istituto invalsi si appellino ad un semplice strumento per diagnosticare e prevenire la dispersione scolastica, è facile collocare questa domanda all'interno dell'educazione imprenditoriale.

La presenza di un riferimento monetario all'interno di questionari per bambini ha scatenato molte perplessità.

Il maggior fattore di contrasto verso la dispersione scolastica è da riscontrare in una forte motivazione, i soldi possono essere oggetto di questa? Sicuramente non è facile trovare dei riscontri motivazionali all'interno di un semplice questionario, il problema non va ridotto al puro aspetto terminologico.

In contrasto al clamore suscitato che ha condotto anche alla creazione di raccolte firme affinché "la scuola non si trasformi in azienda" è opportuno ricordare come molti paesi

⁴¹ OCSE (2018) "Emotional well-being of children and adolescents: Recent trends and relevant factors"

⁴² <https://www.roars.it/invalsi-i-test-su-soldi-e-carriera-sono-ok-non-dobbiamo-avere-lidea-di-un-bambino-angelicato/>

implementino all'interno del curriculum scolastico il quadro delle competenze imprenditoriali "entrecomp", introdotto già in età precoce.

Una possibile strada da percorrere in ottica "imprenditorialità" e "trasversalità" deve tuttavia avere, come "bussola" la sfera motivazionale e vocazionale dell'individuo, lo scopo di valorizzare passioni e voglia di fare degli studenti, come base di partenza per qualsiasi tipologia di percorso.

Come conseguenza di questo processo si sono viste alcune novità nel sistema scolastico italiano, dal più recente disegno di legge alla proposta del curriculum dello studente ⁴³di Giorgio Vittadini⁴⁴, una prima formalizzazione di valutazione delle character skills .

Vittadini, sulla scia degli studi di Heckman e in collaborazione con il professore di economia Giuseppe Folloni, politici come la viceministra Anna Ascani e rappresentanti delle imprese come Marco Travaglia (amministratore Nestlè Italia), ha utilizzato la tassonomia dei Big Five per condurre una ricerca su oltre 1500 studenti trentini tra la quinta e la terza media.

Lo studio ha evidenziato la correlazione tra determinate caratteristiche, individuate come fondamentali per la scuola e per il mondo del lavoro da Vittadini, e i risultati sul punteggio Invalsi:

- Ad ogni incremento di un punto sulla Stabilità interiore (coscienziosità e apertura all'esperienza) corrisponderebbe un aumento di 12 punti sul voto invalsi
- Ad ogni incremento di un punto sulla Stabilità emotiva corrisponderebbe un aumento di 3 punti sul voto invalsi
- Ad ogni incremento di un punto sul "Locus of control (non sentire la propria responsabilità sui risultati ottenuti) corrisponderebbe una diminuzione di 5 punti sul punteggio Invalsi.⁴⁵

⁴³ <https://curriculumstudente.istruzione.it/>

⁴⁴ <https://www.tuttoscuola.com/curriculum-dello-studente-emblema-di-una-scuola-classista-vittadini-polemica-assurda-lintervista/>

⁴⁵ <https://www.sussidiarieta.net/cn1692/non-cognitive-skills-la-materia-oscura-che-muove-lo-sviluppo.html>

Lo stesso Vittadini dichiara di interrogarsi su quale impatto possano avere le character skills sulla società, esse infatti possono avere un valore diverso a seconda del contesto, caratteristiche come l'estroversione vengono considerate un pregio in alcune società e un difetto in altre.⁴⁶

L'intenzione di questa ricerca è l'avviamento di un cammino che vede come obiettivo l'inserimento esplicito delle character skills all'interno dei piani didattici delle scuole, Vittadini dichiara di lasciare il compito sul "come" alla pedagogia.

2.4 COMPETENZE TRASVERSALI, PERSONALIZZAZIONE VS STANDARDIZZAZIONE

Il rischio di questo processo è la degenerazione in una normalizzazione della personalità umana all'interno di standard ben precisi, nell'individuazione dei tratti più "utili" alla società e al mondo lavorativo e produttivo.

L'OCSE spinge verso l'inserimento esplicito delle competenze non cognitive all'interno dei curricula scolastici, il compito della pedagogia deve essere, per ottimizzare e dare un senso agli spunti di economisti e psicologi, quello di impedire che tutto questo sfoci nel cosiddetto "voto al carattere".

Nonostante sia stata comprovata la possibilità di allenare e migliorare le competenze socio-emotive durante l'adolescenza e tutto l'arco della vita, è opportuno non dimenticare la grande importanza nella formazione di esse a partire dai primi anni di sviluppo della persona.

Il contesto socio-economico di nascita e di riferimento rimane un fattore altamente importante, allo stesso modo il tasso di istruzione genitoriale influisce sulla scelta e il percorso scolastico degli studenti; il livello iniziale di competenze trasversali può quindi essere molto diverso all'interno di un gruppo classe.

⁴⁶ <https://www.morningfuture.com/it/2021/12/23/character-skills-orientamento-lavoro/>

In analogia con il ben noto dibattito pedagogico ed ideologico tra standard formativi e didattica personalizzata nel raggiungimento delle competenze di base, l'allargamento del focus scolastico sulle competenze trasversali non deve contribuire all'aumento della forbice tra "buoni studenti" e "cattivi studenti", esso dovrebbe al contrario diventare uno strumento di supporto contro questa differenza e la dispersione scolastica.

Questo aspetto va tenuto in considerazione soprattutto in sede di valutazione, la scelta in merito a quali competenze trasversali valorizzare non deve diventare un "premio" per gli studenti più docili e "stabili", questo contribuirebbe ad aumentare le differenze tra gli studenti, l'esperienza insegna come i voti più alti siano spesso assegnati agli allievi contraddistinti da un comportamento migliore. Un aumento delle competenze sociali e personali dovrebbe avere come obiettivo di fondo un relativo miglioramento nel rendimento scolastico e, di conseguenza, una riduzione del rischio di dispersione scolastica.

In merito alla valorizzazione della persona è più opportuno guardare al concetto di "equità" rispetto a quello di "uguaglianza", equità intesa come "un'azione che crea per i singoli studenti l'opportunità di sviluppare maggior attenzione alle varie forme di diversità e bisogni per poter procedere ad attuare percorsi personalizzati e differenziata"⁴⁷.

Puntare all'uguaglianza non significa non considerare le diversità, l'obiettivo diventa la coesistenza del diritto all'uguaglianza con il diritto alla differenza.⁴⁸

In ottica di contrasto alle disuguaglianze la valutazione va intesa come "un processo di individuazione, costruzione, valorizzazione della personale identità, che acquista il valore di un apprendimento profondo"⁴⁹

⁴⁷ Besozzi E., Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza, in "Notiziario - Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università", 34 (2009), n. 3, pp. 22-40.

⁴⁸ "Osservare e valutare le competenze trasversali per valorizzare il successo formativo nella scuola" Niewint, Gori, INDIRE 2022

⁴⁹ Dozza L., & Chianese G. (2012). Una società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teorie e pratiche. Milano: FrancoAngeli

Per attuare tutto questo è fondamentale l'individuazione di uno strumento di osservazione adeguato, utile a capire le differenze degli studenti in merito agli stili di apprendimento e il livello di competenze trasversali e di conseguenza, progettare una didattica affine a valorizzare le potenzialità dello studente.

La Marca parla "dell'esigenza di una valutazione personalizzata delle competenze che comporta non solo una diversificazione dei percorsi di apprendimento ma anche una differenziazione dei traguardi".⁵⁰

La valutazione delle competenze trasversali non può prescindere dal concetto di valutazione formativa e da una valutazione "per l'apprendimento" e non "dell'apprendimento", parlare di "standard" in relazione a competenze sociali e personali risulta essere particolarmente pericoloso .

L'idea è che la valutazione delle competenze trasversali debba procedere attraverso un binario parallelo rispetto alle competenze culturali di base e professionali, l'obiettivo in merito alle soft skills non può essere il raggiungimento di uno standard ma un percorso di valutazione formativa e di auto valutazione dello studente, uno strumento di valorizzazione della singolarità a carattere più "descrittivo" che "performativo".

2.5 FORMAZIONE PROFESSIONALE E COMPETENZE TRASVERSALI

Ora proverò a calare in relazione gli elementi appena attenzionati nel contesto delle scuole di Formazione Professionale, a mio parere un contesto ideale per fare passi avanti in merito all'educazione e alla valutazione delle competenze trasversali.

⁵⁰ Osservare e valutare le competenze trasversali per valorizzare il successo formativo nella scuola"
Niewint, Gori, INDIRE 2022

Il primo passo sarà ragionare sulle possibili soluzioni e strade percorribili in merito alle problematiche precedentemente discusse, tra cui il dibattito tra personalizzazione e standardizzazione degli obiettivi formativi.

Il sistema della leFP si basa fortemente sull'apprendimento esperienziale, le metodologie didattiche non possono prescindere dall'obiettivo di realizzazione del prodotto finale, la visione di fondo della Formazione Professionale prevede infatti il rapido inserimento degli studenti nel mondo del lavoro.

I corsi di leFP prevedono una percentuale obbligatoria di formazione in ambito lavorativo, l'aumento di popolarità del Sistema Duale dovuto ai fondi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza comporta un numero crescente di ragazzi inseriti in percorsi con una percentuale di alternanza maggiorata.

Questi fattori, uniti alla metodologia distintiva della leFP basata sul compito di Realtà, comportano un inevitabile componente di forte standardizzazione all'interno del percorso formativo degli studenti.

Tuttavia, la Formazione professionale si colloca sulla scia del Vocational Education Training europeo, una scuola legata all'aspetto vocazionale che possa aiutare i ragazzi con passione per il "fare" a sviluppare le proprie competenze tecnico-professionali e ad aiutare i ragazzi che "non pensano di saper fare nulla" a trovare la propria specializzazione.

Inoltre, è acclarato il grande contributo portato dalla formazione professionale alla lotta contro la dispersione scolastica grazie alla brevità dei percorsi e la possibilità di flessibilizzazione di essi.⁵¹

La presenza dei tutor, figura aggiuntiva rispetto all'istruzione statale, consente di rinforzare la componente "educativa" della Formazione Professionale, essi infatti possiedono un canale comunicativo parallelo a quello dei docenti con gli studenti e possono svolgere un ruolo di supporto che va oltre alla mera facilitazione

⁵¹ Crispolti, Giuliani (2019) "La dispersione formativa: concettualizzazione e indicatori per l'analisi del fenomeno"

dell'apprendimento, attraverso la possibilità di creazione di una relazione educativa significativa.

La Formazione professionale non può quindi prescindere da un'attenzione alla personalizzazione dell'apprendimento, come è possibile collocare questo elemento in relazione ad una necessaria definizione di standard formativi ?

Il primo obiettivo può essere la creazione di disposizioni volti ad attuare una valutazione formativa, essa può essere un supporto per l'apprendimento e il raggiungimento degli standard realizzativi da "produrre" e, al contempo, aiutare a non limitare allo sviluppo delle sole competenze professionali il lavoro sul compito di realtà e l'esperienza formativa in azienda.

La ricerca dell'Inapp, in merito alla valutazione delle competenze trasversali nella formazione professionale, ha evidenziato come gli enti prevedano metodologie didattiche affini allo sviluppo delle competenze trasversali, l'elemento mancante risulta essere una consapevolezza e un'intenzionalità nello sviluppo di esse⁵².

Come esplicitato nel primo capitolo il prossimo passo, sulla scia delle indicazioni europee dell'OCSE, sarebbe l'inserimento di attitudini e valori all'interno del curriculum, dove si posiziona la formazione professionale e qual è il margine di manovra in merito?⁵³

2.6 IL CURRICULUM DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

La dimensione delle competenze professionali è infatti particolarmente articolata e strutturata grazie alla costruzione dei vari Repertori Regionali, al loro interno sono definite nel dettaglio le varie figure professionali, con le competenze professionali da acquisire al termine dei tre anni per quanto riguarda la qualifica e dei quattro anni per il diploma.

⁵² "Valutare le competenze chiave nella leFP" Santanicchia, Giovannini, INAPP 2023

⁵³ OCSE "Embedding Values and Attitudes in Curriculum"

Le competenze professionali sono disciplinate e standardizzate a livello nazionale dal Nuovo Repertorio del 1° Agosto 2019 il quale ha aggiornato le schede delle varie figure sui cui si appoggiano i vari Repertori Regionali.

Il Nuovo Repertorio disciplina gli Standard minimi formativi delle competenze di base del terzo e quarto anno dell'istruzione e Formazione Professionale e⁵⁴, come già anticipato nel primo capitolo, inserisce un riferimento alla Raccomandazione le Competenze sociali, personali e di apprendimento all'interno degli Standard da perseguire insieme alla competenza imprenditoriale e di cittadinanza.

A differenza delle altre competenze culturale di base, le quali sono articolate per dettaglio in conoscenze e abilità e distinte tra terzo livello EQF (per quanto riguarda la qualifica professionale di tre anni) e il quarto livello EQF (per quanto riguarda il diploma di quarto anno), queste quattro competenze sono esplicitate soltanto attraverso il nominativo della competenza e il link alla relativa referenziazione ESCO (classificazione multilingue, delle qualifiche, competenze, abilità e professioni in Europa).

In seguito, una tabella riassuntiva di quanto espresso, queste sono le indicazioni nazionali e gli standard a cui tutti gli enti professionali italiani sono tenuti ad attenersi:

COMPETENZE EUROPEE	CHIAVE	COMPETENZE REPERTORIO 2019 IEFP	REFERENZIAZIONE ESCO
IMPRENDITORIALE		Agire in modo imprenditoriale ed innovativo	Individuare le opportunità, pensare in modo creativo, elaborare informazioni qualitative, gestire il tempo, prendere decisioni
SOCIALE		Lavorare con gli altri in maniera costruttiva	Interagire con gli altri, dare consigli agli altri,

⁵⁴ Accordo Conferenza Stato Regioni 1° Agosto 2019, Allegato 4 "Standard minimi formativi delle competenze di base del terzo e quarto anno dell'istruzione e formazione professionale"

		assistere i colleghi negoziare compromessi, dimostrare empatia, accettare critiche costruttive, mettere in pratica i principi derivanti dalla conoscenza del comportamento umano
APPRENDIMENTO	Gestire il proprio apprendimento e sviluppo professionale	Individuare i meccanismi di sostegno per sviluppare la propria attività professionale, dimostrare la volontà di apprendere, dimostrare curiosità, utilizzare strategie di apprendimento
PERSONALE	Sviluppare e mantenere il proprio benessere fisico ed emotivo	Gestire le incertezze, gestire il tempo, gestire lo stress, prestare attenzione all'igiene

A differenza delle competenze professionali, le quali sono state recepite in toto dalla totalità delle regioni all'interno dei Repertori Regionali, molte Regioni non hanno ancora formalizzato all'interno del loro repertorio gli standard formativi di base dell'accordo del 2019 (es. Regione Sicilia)⁵⁵, alcune Regioni riportano i Vecchi Standard dell'accordo del 2011 o riportano semplicemente le competenze di base dell'obbligo scolastico, in entrambi i casi non sono previste le competenze trasversali.

La ricerca dell'Inapp esplicita come esse non siano adottate in modo formale ed esplicito tra i risultati di apprendimento della leFP, nei pochi casi in cui esse sono adottate

55

<https://repertoriodellequalificazioni.siciliafse1420.it/STANDARD+MINIMI+FORMATIVI+NAZIONALI+DELL'E+COMPETENZE+DI+BASE+DEL+TERZO+ANNO+DI+ISTRUZIONE+E+FORMAZIONE+PROFESSIONALE/aWRwcm9maWxvPTQ0>

appaiono diverse tra loro nelle denominazioni e nei repertori di riferimento. Le competenze chiave per l'apprendimento sono ad esempio utilizzate soltanto in due dei dieci casi studiati, in altri sono state recepite le competenze chiave di cittadinanza, in altri casi sono stati utilizzati altri repertori tra cui le Life skills dell'OMS.

Gli enti professionali, in maggior misura rispetto agli istituti scolastici, possiedono ampie possibilità di flessibilizzazione dei percorsi di apprendimento, la Regione emette delle Linee guida in merito agli esami e alla loro struttura ma l'articolazione delle varie annualità formative è a discrezione delle singole istituzioni formative.

Gli enti hanno quindi la possibilità di personalizzare il proprio curriculum con il solo obbligo finale in merito agli standard dell'Accordo 2019, i quali sono definibili appunto come dei criteri "generalisti" su cui poter costruire una propria progettazione.

Tuttavia, non è pensabile che si possa arrivare a dei risultati senza un lavoro di condivisione, il dialogo con le istituzioni a partire dalle indicazioni europee è praticamente inesistente, la ricerca Inapp evidenzia ad esempio come "non risultano noti, o comunque praticati, i quadri di riferimento Entrecomp e Digcomp",⁵⁶ essi sono due quadri affermati a livello europeo in merito rispettivamente alle competenze Imprenditoriali e digitali, ad oggi la mia ricerca non ha evidenziato nessun segno di recepimento di questi due quadri all'interno dei vari repertori regionali.

L'equilibrio tra standardizzazione e personalizzazione è quindi da ricercare non limitatamente alle metodologie didattiche e valutative ma anche a partire dal livello istituzionale, l'idea vincente potrebbe essere la creazione di uno standard condiviso a livello nazionale, maggiormente definito rispetto a quello odierno e correlato da Linee guida ed esempi di dispositivi didattici e valutativi, su cui le Regioni e gli enti possano costruire le proprie indicazioni operative.

Nel prossimo capitolo proverò a calare tutto questo nella pratica partendo dalla proposta scaturita dalla Ricerca dell'Inapp.

⁵⁶ "Valutare le competenze chiave nella leFP" Santanicchia, Giovannini, INAPP 2023"

2.7 LE COMPETENZE TRASVERSALI NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE LIGURE

A prescindere dall'eventuale presenza delle competenze trasversale all'interno del Repertorio Regionale, le linee guida per gli esami rappresentano nella maggior parte dei casi l'unico punto di incontro tra le linee guida istituzionali regionali e la progettazione dei vari enti.

Regione Liguria all'a.f. 2022/2023 non prevedeva il recepimento degli Standard del 2019 all'Interno della disciplina degli esami, è stato compiuto un lavoro di revisione a cui ho collaborato e che ha visto, tra le tante novità, l'introduzione di una rubrica di valutazione del colloquio finale afferente ad una delle competenze personali, sociali e di apprendimento dell'Accordo del 2019:⁵⁷

Gestire il proprio apprendimento e sviluppo professionale				
Indicatori/Evidenze	Livelli relativi ai traguardi formativi			
	L	B	M	H
	Il candidato dimostra scarsa consapevolezza delle proprie strategie di apprendimento, scarsa curiosità di apprendimento e di sviluppo professionale, non è in grado di individuare meccanismi di	Il candidato dimostra curiosità e buona volontà di apprendimento ma scarsa consapevolezza delle proprie strategie di apprendimento, se supportato è in grado di individuare meccanismi di	Il candidato dimostra consapevolezza delle proprie strategie di apprendimento, curiosità di apprendimento e sviluppo professionale, se supportato è in grado di individuare	Il candidato dimostra consapevolezza delle proprie strategie di apprendimento, curiosità di apprendimento e sviluppo professionale. E' capace di individuare autonomamente i

⁵⁷ Decreto del Dirigente 02 novembre 2023, n. 7257 "Revisione disciplina esami di leFP (decreto dirigenziale 15 maggio 2023, n. 3216

	sostegno per sviluppare la propria formazione	sostegno per sviluppare la propria formazione	meccanismi di sostegno per sviluppare la propria formazione.	meccanismi per sviluppare la propria formazione.
--	---	---	--	--

La Disciplina degli esami prevede una valutazione di tipo “sommativo”, l’inserimento delle competenze trasversali non è particolarmente compatibile con questa tipologia di valutazione, l’unico “momento” dell’esame finale in cui si è pensato di poter inserire un riferimento alle “soft skills” è il colloquio finale, momento in cui i docenti avranno a disposizione questa tabella con un relativo punteggio al fine della valutazione.

Tra le quattro competenze trasversali del Nuovo Repertorio, la competenza “Gestire il proprio apprendimento e sviluppo professionale” è stata individuata come maggiormente utilizzabile in sede d’esame.

E’ evidente quanto ancora lunga sia la strada da fare, l’inserimento curricolare ed esplicito delle competenze trasversali prevede un lavoro che non può limitarsi alla creazione di un dispositivo di valutazione sommativa finale, la sensazione è che per arrivare a creare un dispositivo regionale funzionante sia fondamentale la collaborazione tra tutte le parti in gioco: le regioni, gli enti e, auspicabilmente, le aziende e gli stakeholders locali. La Formazione professionale fa del suo rapporto con le realtà professionali locali un motivo di vanto, un lavoro di collaborazione con queste in merito al nuovo fabbisogno di competenze e alla loro trasversalità non può che giovare a tutti i soggetti in gioco, mettendo in moto un meccanismo circolare.

2.8 COMPETENZE TRASVERSALI, ULTERIORI SPUNTI E QUADRI DI RIFERIMENTO

Prima di iniziare una fase di costruzione o adeguamento di un repertorio di riferimento, dalla scelta del framework alla scelta degli indicatori da utilizzare, è opportuno considerare il lungo lavoro di ricerca svolto negli ultimi decenni, riguardante la tematica delle soft/life skills.

Il concetto di Non cognitive skills è estremamente vasto e, per intraprendere uno studio mirato alla valutazione e progettazione di programmi specifici basati su di essi, è essenziale effettuare una panoramica della loro storia e delle varie interpretazioni. Un punto di riferimento fondamentale in questo contesto è l'introduzione del concetto di Life skills, emerso dall'OMS nel 1992, esse sono definite come competenze trasversali, abilità, conoscenze e attitudini che ogni individuo è capace di sviluppare per affrontare gli eventi e le difficoltà che si presentano quotidianamente.

Le definizioni fornite nel documento dell'OMS, riportato nel bollettino n. 1 del 1992 intitolato "Skills for life", costituiscono il nucleo centrale di ogni programma di prevenzione mirato alla promozione del benessere dei bambini e degli adolescenti. Di seguito, viene presentato l'elenco di tali definizioni, esse rappresentano un possibile punto di partenza per la comprensione e l'implementazione di programmi finalizzati al potenziamento di queste abilità chiave:

1. **Capacità di risolvere i problemi:** è la capacità di affrontare le sfide della vita in maniera costruttiva.
2. **Capacità di prendere decisioni:** è la capacità di agire in relazione a ciò che accade con intenzionalità, senza prendere sempre decisioni adeguandosi a quello che avviene.
3. **Pensiero critico:** è la capacità di analizzare le informazioni con obiettività e percepire come cambiano atteggiamenti e comportamenti e per quale motivo.
4. **Pensiero creativo:** agisce in sinergia in base alle due competenze sopra elencate. Riguarda la capacità di confrontare le varie soluzioni di fronte ad un problema ed individuare la strada più corretta, garantisce uno

sguardo oltre all'esperienza diretta allargandolo alle conseguenze delle proprie azioni e consente di adottare i comportamenti più indicati in risposta alla variabilità degli stimoli del quotidiano.

5. **Comunicazione efficace:** Riuscire a comunicare nella maniera più efficace nelle due modalità, verbale e non verbale, in modo adeguato rispetto al contesto e alla cultura di riferimento. È la capacità di evidenziare le proprie opinioni, paure ed esplicitare richieste di aiuto.
6. **Capacità di relazioni interpersonali:** è la capacità di relazione ed interazione con gli altri, di creare relazioni positive dal punto di vista mentale e sociale. Implica sapere mantenere le relazioni più importanti e avere di conseguenza fonti di sostegno sociale ma allo stesso tempo la capacità di saper chiudere delle relazioni in modo costruttivo.
7. **Autocoscienza:** Avere coscienza del proprio carattere con i punti di forza e di debolezza, dei propri desideri e delle proprie difficoltà. Garantisce un livello di autoconsapevolezza che consente di capire quando si è in condizione di stress o di forte pressione. È un ingrediente fondamentale per una comunicazione efficace e la creazione di relazioni significative basate sull'empatia
8. **Empatia:** è la capacità di immedesimazione nei confronti di un'altra persona, anche senza familiarità reciproca. La promozione dell'empatia è fondamentale per approcciare alla "diversità", è la base per l'aiuto e il sostegno delle persone in difficoltà e per la tolleranza
9. **Gestione delle emozioni:** è la capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri, implica la consapevolezza dell'influenza di esse nei vari comportamenti e della capacità di risposta a queste nel modo più opportuno

10. Gestione dello stress: è la capacità di riconoscere le fonti di stress e capire da quali comportamenti o condizioni sono scaturite, al fine di poterle controllare e gestire⁵⁸

Gli obiettivi dell'OMS possono essere sintetizzati nei tre seguenti punti: -

- Migliorare il benessere e la salute dei bambini e degli adolescenti tramite l'apprendimento di abilità e competenze utili per affrontare varie situazioni, anche di fronte all'imprevisto o a situazioni di forte stress emotivo (es. perdita di una persona cara; disoccupazione; insuccesso scolastico o professionale; fallimento in campo affettivo; ecc)
- Prevenire comportamenti a rischio (es. malattie trasmesse sessualmente; uso di sostanze psicotrope; cattiva alimentazione; ecc..)
- Formare i genitori, gli insegnanti, gli educatori in genere e/o eventuali animatori per sistemazioni di tempo libero (es. Sport).

La scuola viene identificata come principale luogo dove queste nuove competenze potessero essere sviluppate per i seguenti motivi:

1. La scuola come principale agenzia di socializzazione
2. Fattore economico, utilizzo di infrastrutture già presenti
3. La presenza di persone con esperienza
4. Alta credibilità nella comunità
5. Possibilità di una valutazione a breve e a lungo termine

L'introduzione dell'educazione alle competenze per la vita richiederà il contributo della scuola e delle autorità educative, per la formazione degli insegnanti e lo sviluppo di manuali didattici, nonché per il supporto continuativo dei programmi di insegnamento una volta che saranno implementati. Questo investimento è meritevole di attenzione e considerazione, tenendo presente l'ampiezza dei potenziali benefici. Gli studi valutativi dei programmi di competenze per la vita suggeriscono che i metodi utilizzati possono contribuire a migliorare le relazioni tra insegnanti e studenti ⁵⁹ , e ridurre i problemi

⁵⁸ Bollettino OMS "Skills for life" n.1 1992

⁵⁹ Parsons et al (1998) "The view from the road: Implications for stress recovery and immunization. Journal of Environmental Psychology".

comportamentali. Esistono anche ricerche che giustificano un miglioramento delle prestazioni scolastiche e un miglioramento della frequenza scolastica⁶⁰, come risultato dell'insegnamento delle competenze per la vita, con meno episodi di bullismo, minori riferimenti a servizi di supporto specialistico e migliori relazioni tra i bambini e i loro genitori⁶¹.

Nel mondo del lavoro le soft skills sono identificate secondo tre ordini di prestazioni⁶²:

- *competenze di base relative all'occupabilità*: Esse rappresentano habitus e abilità acquisite. Tra queste rientrano qualità cruciali come puntualità, affidabilità, responsabilità, integrità, onestà e disciplina del lavoro. Questi attributi sono particolarmente spendibili in ottica lavorativa.

Da parte dei datori di lavoro, queste soft skills vengono valutate con altrettanta, se non maggiore, attenzione rispetto alle abilità cognitive di base, come la capacità di leggere o scrivere. La ragione di ciò risiede nella consapevolezza che tali qualità possano contribuire in modo significativo alla dinamica del team e all'efficienza generale dell'organizzazione, un'impatto non limitato alla performance individuale.

In sostanza, questa tipologia di competenze costituisce un pilastro fondamentale per la costruzione di un ambiente lavorativo sano e produttivo. La loro importanza si estende ben oltre la mera esecuzione di compiti specifici, contribuendo a plasmare la cultura aziendale e a determinare il successo a lungo termine di un individuo nell'ambito professionale;⁶³

- *Valori, comportamenti e atteggiamenti*: essi possono contribuire all'acquisizione di competenze teoriche e stimolare l'apprendimento. ⁶⁴È evidente come la

⁶⁰ Zabin et al (1986) "Adolescent pregnancy-prevention program: a model for research and evaluation"

⁶¹ Bollettino OMS "Skills for life" n.1 1992

⁶² Cegolon (2023) "Soft skills e cultura generale" Open Journal per la formazione in rete.

⁶³ Lerman (2013) "Are Employability Skills Learned in U.S. Youth Education and Training Programs"

⁶⁴ Almlund, Duckworth, Heckman, Kautz (2011) "Personality Psychology and Economics"

carenza in queste abilità non cognitive, come la mancanza di curiosità, determinazione o fiducia in sé stessi, sia spesso correlata a competenze cognitive inferiori e a una creatività limitata o nulla⁶⁵.

- *competenze sociali (inter-personali)*. Le soft skills includono la capacità di comunicare efficacemente e di lavorare in team, aspetti che vanno oltre le competenze teoriche e rientranti nella sfera della competenza manageriale. La capacità di collaborare, guidare, coordinare e motivare i colleghi è cruciale in molteplici contesti professionali, contribuendo a consolidare un approccio integrato alle competenze.

È interessante notare che, nonostante l'avanzamento tecnologico, le abilità sociali rimarranno difficilmente sostituibili dalla tecnologia nel prossimo futuro, come suggerito da Deming⁶⁶. Questo sottolinea la centralità delle competenze relazionali nell'ambito professionale, confermando che la capacità di interagire in modo efficace con gli altri continuerà ad essere una componente insostituibile del successo lavorativo.

Tra le diverse terminologie, una delle definizioni maggiormente riconosciute emerge per contrasto, sottolineando la differenza tra soft skills e hard skills.⁶⁷ Questa distinzione potrebbe essere oggetto di discussione, essa sottolinea un'incompatibilità tra il concetto di soft skills e quello di hard skills, sarebbe tuttavia più appropriato evidenziarne la complementarità.

Infatti, le soft skills e le hard skills sono attributi attinenti alla persona, la loro sinergia è spesso essenziale per un successo completo e sostenibile, come sottolineato da Heckman & Kautz.⁶⁸ In definitiva, è essenziale riconoscere che le competenze di una persona operino in un contesto di circolarità e reciproco influsso, in modo unitario.

⁶⁵ Cunha, Heckman, Schennach (2010) "Estimating the technology of cognitive and noncognitive formation"

⁶⁶ Deming (2017) "The Value of Soft Skills in the Labor Market."
<https://www.nber.org/reporter/2017number4/value-soft-skills-labor-market>

⁶⁷ Ciappei e cinque (2014) "Soft skills per il governo dell'agire" Franco Angeli

⁶⁸ Heckman, Kautz (2012) "Hard evidence on soft skills"

Le hard skills interagiscono positivamente con le soft skills e, allo stesso tempo, anche le soft skills possono essere considerate come il riflesso della competenza tecnica/professionale, rappresentando tutte le disposizioni interiori che si sviluppano nel soggetto durante la formazione personale.

La complementarità tra hard skills e soft skills richiede, per essere valorizzata al meglio, una forma maggiormente esplicita di integrazione, con un focus sul potenziamento delle capacità e delle attitudini del soggetto, attraverso un'azione formativa senza vincoli esterni.

Questo processo è esplicabile attraverso un'estensione dell'azione formativa, essa si deve concentrare sul potenziamento delle capacità e delle attitudini del soggetto, promuovendo un'educazione integrata e una cultura generale. In questo contesto, la scuola, insieme alla famiglia, potrebbe emergere come l'agenzia formativa più qualificata nella promozione e formazione delle soft skills, andando oltre la cultura specialistica propria delle hard skills. Questo approccio può contribuire a sviluppare individui più completi e pronti ad affrontare le sfide di una società sempre più complessa e interconnessa

Per analizzare il concetto di personalità e provare a misurare il cambiamento delle non cognitive skills l'economista statunitense si basa sulla teoria dei BiG Five, il termine è stato utilizzato per la prima volta da Goldberg (1981), la teoria è stata elaborata da McCrae e Costa ed evidenzia come cinque grandi fattori della personalità in queste macro-categorie.⁶⁹

- *Estroversione*, il polo positivo di questa caratteristica è l'emozionalità positiva e la socialità mentre quello negativo l'introversione, essere più concentrati verso il proprio mondo interno rispetto a quello esterno
- *Amicalità*, il polo positivo è rappresentato dalla gentilezza e l'altruismo, quello negativo da ostilità e indifferenza verso gli altri

⁶⁹ McCrae, R. and Costa, P.T. (1986). Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of Personality*

- *Coscienziosità*, il polo positivo consiste nella perseveranza e autodisciplina verso impegni obiettivi, mentre quello negativo in inaffidabilità e incostanza
- *Stabilità emotiva*, il polo positivo è rappresentato da una forte sicurezza emotiva e controllo delle proprie emozioni, quello negativo da vulnerabilità e insicurezza.
- *Apertura all'esperienza*, il polo positivo consiste nella creatività e nella capacità di adattamento a nuove situazioni, il polo negativo invece identificato dalla mancanza di originalità e la scarsa capacità di adeguamento in nuove situazioni

Questi tratti suggeriscono un ipotetico capitale sociale e psicologico, sul quale poter basare potenziali interventi didattici, la domanda su quali siano le conoscenze a cui lo studente debba attingere per rispondere ad un problema complesso utilizzando i propri saperi disciplinari non è più sufficiente, è utile porsi anche delle domande al fine di conoscere il livello di autostima e il senso di autoefficacia dello studente, secondo una prospettiva olistica dell'apprendimento.

Secondo Knight e Page invece, le life skills sono composte da un mix di disposizioni, attributi e pratiche che si formano nel tempo negli anni, le nostre azioni sarebbero il prodotto visibile di queste disposizioni interne ricordando l'approccio delle internal capabilities, le quali si mettono in attuazione arrivando ai fini (functionings).⁷⁰

2.9 INTELLIGENZA PERSONALE ED EMOTIVA

Gardner è stato uno dei primi a sostenere l'inadeguatezza dei test del quoziente intellettivo. Egli ha sottolineato la necessità di creare nuovi indicatori volti a misurare la "competenza" in tutti i suoi aspetti, secondo la teoria delle intelligenze multiple, essa è divisibile in:

- Canonica (linguistica/logistica/matematica)

⁷⁰ Pellerey 2017 "Soft skills e orientamento professionale" CNOSFAP

- Non canonica (musicale/spaziale/corporeo cinestetica)
- Intelligenza personale (soft skills)⁷¹

Gardner scompone ulteriormente le capacità personali, divise in:

- Interpersonali, intese come capacità negoziale di comprensione del prossimo, del carattere e della personalità altrui
- Intrapersonali, complementari alle prime, questa tipologia di competenze è volta al riconoscimento dei propri sentimenti, bisogni e abilità, volta a capire se essi sono compatibili con il proprio progetto personale di vita.⁷²

L'importanza della sfera emotiva e del rapporto delle emozioni con la parte cognitiva ha aumentato la sua popolarità con l'avvento di Goleman e la sua idea di "intelligenza emotiva", questo autore allontana il concetto di emozione da quello di irrazionalità, esortando il lettore a indagare sulla propria sfera emotiva per arrivare a un benessere individuale e sociale.

Goleman racchiude l'azione sull'intelligenza emotiva in cinque sfere:

- *Conoscenza delle proprie emozioni/consapevolezza* come capacità a percepire e dare un nome all'emozione che si presenta e compiere un dialogo interiore
- *Controllo delle emozioni* come capacità di autoregolazione, adattamento e di adeguamento del comportamento a seconda del contesto
- *Motivazione di se stessi* come capacità di orientare i propri comportamenti verso un obiettivo riconosciuto di valore per se stessi, enfatizzare l'ottimismo e allontanare pessimismo e locus of control esterno
- *Riconoscimento delle emozioni altrui/empatia* come capacità di percepire emozioni e stati d'animo degli altri, interpretando correttamente i linguaggi verbali e non verbali altrui

⁷¹Gardner, Howard (1983; 1993) "stati d'animo: la teoria delle intelligenze multiple" New York: Basic Books

⁷² ibidem

- *Gestione delle relazioni e dei conflitti* come capacità di relazione con le emozioni altrui, capacità di leadership e comunicazione positiva⁷³

Secondo Goleman, le emozioni possono essere educate e allenate, è possibile migliorare nel loro riconoscimento in se stessi e negli altri e nel controllo di esse.

Il “modellamento” dell’intelligenza emotiva è possibile, per Goleman, tramite l’assertività e l’emotività, intese come il giusto equilibrio tra la passività e come motore del comportamento prosociale.

Per Goleman, la felicità non può che dipendere da un’idea di collettività e dalla capacità di stare insieme agli altri, dall’intelligenza emotiva deve scaturire quindi un’intelligenza sociale, per questo l’educazione delle emozioni può passare dal modellamento, dalla simulazione e dal compito di realtà.

Dal concetto di intelligenza emotiva nel 1994 nasce CASEL, Collaborative for Academic Social and Emotional Learning, da qui deriva la definizione di SEL (Social and Emotional Learning), basato principalmente su queste cinque competenze:⁷⁴

- Autoconsapevolezza (Self-Awareness)
- Autogestione (Self-management)
- Consapevolezza sociale (Social-Awareness)
- Capacità relazionali (Relation Skills)
- Saper prendere decisioni responsabili (Responsible Decision Making)

CASEL definisce un approccio operativo, volto a implementare nei curriculum gli aspetti socio-emotivi, questa metodologia è denominata SAFE e fornisce una possibile sequenza operativa.

- Sequenced, le attività proposte devono essere graduate e coordinate tra loro
- Active, gli studenti devono essere coinvolti in una partecipazione proattiva

⁷³ Goleman (1995) “l’intelligenza emotiva”

⁷⁴ <https://casel.org/>

- Focused, l'educazione di queste competenze deve essere focalizzata e specifica
- Explicit: il focus su queste cinque competenze deve essere chiaro ed esplicitato.⁷⁵

Dallo stesso framework deriva l'approccio "School Wide", questo approccio è sostenuto in un report compilato da CASEL (2013), in cui il 43 % degli insegnanti di scuole secondarie di primo grado lo ha imputato come uno dei fattori più importanti nell'educazione delle competenze sociali ed emotive in alunni e insegnanti.⁷⁶

L'approccio School Wide SEL prevede l'istituzione di un "team specifico", volto a direzionare la comunità educativa verso un ambiente dove poter educare attivamente e collettivamente le competenze socio-emotive

La realizzazione di questo metodo si basa su quattro "focus area" differenti ⁷⁷:

- Creazione di consapevolezza, responsabilità e un chiaro piano di implementazione
- Rinforzare le competenze SEL anche negli adulti protagonisti della comunità scolastica
- Favorire l'acquisizione di competenze SEL negli studenti
- Promuovere una continua esercitazione e miglioramento

La prima fase prevede la creazione, da parte del dirigente scolastico, di un team di esperti SEL, formato da docenti e personale scolastico con la responsabilità di coordinamento condiviso. Il lavoro di questo gruppo sarà volto a favorire un'implementazione di attività e programmi SEL, al fine di permettere a ciascun insegnante di misurare il proprio livello di padronanza sulle competenze socio-emotive e poter essere un esempio per lo studente. Fase importante di questo programma sarà la creazione di un'alleanza strategica con la famiglia e tutta la comunità, favorendo la partecipazione degli studenti.

⁷⁵ <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1743>

⁷⁶ CASEL Guide: *Effective Social and Emotional Learning Programs – Primary Edition*, <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>

⁷⁷ <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1743>

Lo sviluppo di competenze socio-emotive è auspicato dal programma non soltanto per gli studenti, anche per i docenti sono coinvolti nel progetto, elemento principale di innovatività. La formazione specifica dell'insegnante deve essere la pietra fondante di un sistema educativo basato sul SEL, la situazione attuale è molto indietro rispetto da questo punto di vista, con un sistema di reclutamento del personale che avviene in modo asettico e impersonale.⁷⁸

La crescente popolarità del concetto di "educazione emotiva" non può che essere uno stimolo per una sua implementazione all'interno non soltanto dei curricula scolastici ma della formazione dei docenti, la tematica è infatti particolarmente complessa e richiede uno sforzo da parte di tutte le parti in gioco.

L'educazione emotiva ricade nella sfera maggiormente affettiva e personale delle competenze trasversali, essa rischia di essere messa "in secondo piano" rispetto alla sfera dell'apprendimento, è opportuno tuttavia non dimenticare lo stretto collegamento con le dimensioni dell'autodeterminazione e dell'autoregolazione, condizioni fondamentali per lo sviluppo di ogni tipo di capacità.

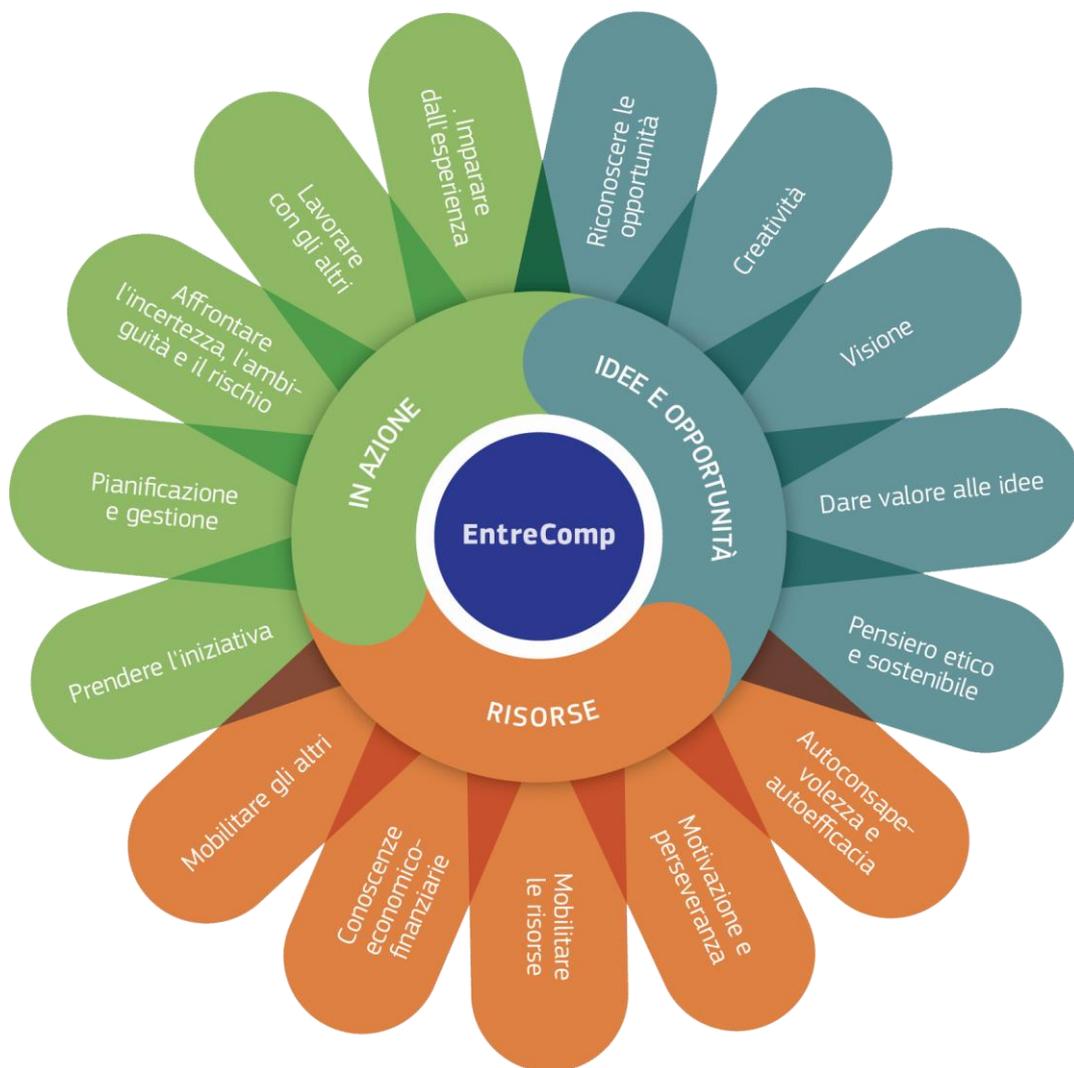
Il sistema della Formazione Professionale, grazie ad un sistema di selezione dei docenti basato sul colloquio, risulta essere particolarmente indicato per la creazione di un personale adatto a questo tipo di sfida.

2.10 COMPETENZA IMPRENDITORIALE NELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

L'EntreComp (Entrepreneurship Competences) è il quadro di riferimento delle competenze imprenditoriali, un elenco delle competenze più richieste nel mondo del lavoro suddiviso in 3 macro aree composte da 15 competenze chiave⁷⁹

⁷⁸ Morganti, Signorelli, Marsili 2019 "Supportare l'educazione socio-emotiva attraverso un modello school-wide"

⁷⁹ <https://www.entrecompitalia.it>



Oltre a certificare e validare i livelli di competenze imprenditoriale Entrecomp mette a disposizione una scheda di valutazione compilabile gratuitamente per riconoscere il proprio livello di padronanza delle competenze imprenditoriali e poterle quindi migliorare.

Secondo questa griglia di valutazione le singole competenze possono essere declinate in 8 livelli, questo permette al formatore di ritrovare il proprio livello attuale, anche in relazione ai partecipanti a cui egli si rivolge. Il quadro propone un programma di training,

successivo alla scelta della competenza imprenditoriale da migliorare e del livello di padronanza, il percorso si chiama “Training design Canvas⁸⁰”.

Come già espresso precedentemente, questo quadro non è stato recepito a nessun livello tra enti e regioni, tuttavia esso si sposa perfettamente per caratteristiche e affinità al sistema di Formazione Professionale, essendo un perfetto strumento di “trasversalizzazione” delle competenze in ottica lavorativa.

Il sito di Entrecamp Italia, particolarmente dettagliato e strutturato, può essere un idoneo punto di partenza per strutturare un’offerta formativa basata sulle competenze.

CAPITOLO 3 “IL CAMMINO VERSO LA PRATICA”

L’aumento della popolarità di modalità formative in contesto lavorativo/esperienziale è indice del riconoscimento di un’esigenza di profondo rinnovamento dell’offerta didattica italiana, con l’obiettivo di preparare davvero i ragazzi alla vita futura.

Le recenti novità, dall’introduzione dei PCTO alla presentazione di un disegno di legge in merito, rappresentano sicuramente un punto di svolta; in questo capitolo proverò a presentare un quadro contenente tutti gli elementi affinché questi cambiamenti possano comportare un definitivo cambio di approccio.

L’introduzione di percorsi extra-curricolari può essere sufficiente per gli scopi prefissati?

Quali cambiamenti sono necessari affinché le esperienze formative esterne ed esperienziali realizzino davvero gli obiettivi auspicati in termini di competenze trasversali?

Con focus particolare sulla formazione professionalizzante, la tesi è che sia auspicabile un’innovazione a livello più ampio, senza affidare il compito di un’educazione socio-emotiva ai soli spazi extra-curricolari, abbandonati a sé stessi.

⁸⁰ Ibidem

In questo capitolo, dopo un'introduzione iniziale in merito alle recenti novità in tema formazione e "competenze per la vita", descriverò alcuni esempi concreti di iniziative "work in progress", le quali intendono apportare ulteriori cambiamenti all'approccio alle competenze trasversali: una proposta di Linee guida per l'educazione socio-emotiva nelle scuole professionali, in corso di valutazione al MIM e una sperimentazione portata avanti da INAPP sulla valutazione delle competenze chiave nella leFP.

3.1 L'ALTERNANZA SCUOLA LAVORO

La scuola italiana ha provveduto ad avvicinarsi al concetto di educazione "per la vita" e all'idea di scuola come "bussola per l'orientamento" con l'introduzione dell'alternanza scuola lavoro in tutte le scuole secondarie superiori, attraverso la legge 107 del 13 Luglio 2015. (legge "Buona scuola").

I contesti di lavoro sono infatti particolarmente indicati in merito allo sviluppo delle soft skill⁸¹; gli approcci metodologici del learning by doing e del compito di realtà, fino ad arrivare alla vera e propria formazione in contesto lavorativo dell'alternanza scuola lavoro, non sono mirati esclusivamente allo sviluppo di competenze specialistiche ma possono rivestire un ruolo fondamentale nello sviluppo delle competenze trasversali.⁸²

Una ricerca sull'interazione tra l'ASL e le soft skills ha richiesto a studenti e docenti quali fossero, e a quale tipologia appartenessero, le competenze acquisite in misura maggiore al termine dell'esperienza di alternanza: le competenze soft sono state citate con una percentuale significativamente maggiore rispetto a quelle tecniche o specialistiche.

⁸¹ NCVER (National Centre for Vocational Education Research) 2003, "Fostering generic skills in VET programs and workplace"

⁸²Tino, Grion, 2019 "Lo sviluppo delle soft skills in Alternanza Scuola-Lavoro: punti di vista degli studenti italiani"

Il 79% degli studenti e l'85% dei docenti ha infatti citato le competenze "soft" tra quelle maggiormente sviluppate, le capacità citate in misura prevalente sono risultate essere quelle relazionali e di teamwork.⁸³

Tuttavia, la ricerca ha evidenziato alcune criticità in merito allo svolgimento e ai risultati dell'alternanza-scuola lavoro, viene sottolineato in primis quanto i docenti siano ancora lontani dal concepire l'alternanza scuola lavoro come parte annessa del curriculum formativo, considerando l'esperienza dello stage come un corpo esterno estraneo rispetto all'orbita scolastica.

È stato evidenziato infatti come, nella maggior parte dei casi, gli studenti abbiano affermato che ad occuparsi delle questioni riguardanti l'ASL fosse soltanto il "docente incaricato (docente-tutor).

Un'altra criticità riscontrata riguarda il tema della valutazione, soprattutto legato alle soft skills: appurato il valore dell'alternanza in merito allo sviluppo delle competenze trasversali, è risultato mancante un focus valutativo specifico e strutturato verso quest'ultime, "If generic skills are not assessed and reported, learners will not see them as important".⁸⁴

Studi hanno dimostrato come tra i fattori di criticità in relazione allo sviluppo delle soft skills, in aggiunta alla mancanza della precisazione di un quadro di riferimento e di un sistema di indicatori, ci sia la mancanza di partecipazione attiva da parte degli studenti al processo valutativo⁸⁵. Risulta quindi importante una progettazione che riesca a coinvolgere tutte le parti in gioco e a implementare la considerazione delle competenze non cognitive come parte dei curricula scolastici.

⁸³ Tino, Grion, (2018) "Competenze trasversali in Alternanza Scuola-lavoro: prospettive di insegnanti e studenti e processi valutativi messi in atto

⁸⁴ NCVER (National Centre for Vocational Education Research) 2003, "Fostering generic skills in VET programs and workplace"

⁸⁵ Clayton B., Blom K., Meyers D., Bateman A. (2003). Andrea (2003) Assessing and certifying generic skills: what is happening in vocational education and training?

3.2 PERCORSI PER LE COMPETENZE TRASVERSALI E L'ORIENTAMENTO (PCTO)

L'evoluzione dell'alternanza nei Percorsi per le competenze trasversali per l'orientamento, introdotti nel 2019, sembra andare in una direzione affine al contrasto delle criticità sopra presentate.

Il profilo operativo dei PCTO, esplicitato all'interno delle linee guida, prevede infatti:

- L'individuazione delle competenze trasversali che si ha intenzione di sviluppare
- La promozione della riflessione degli studenti in merito alle proprie aspettative e tratti attitudinali
- Il coinvolgimento degli studenti nella progettazione dei percorsi
- L'attuazione di una comunicazione continua ed efficace con le famiglie
- Un processo di accompagnamento degli studenti nell'osservazione e lavoro metacognitivo su quanto svolto, specificando che questo lavoro debba includere anche il rapporto con i protagonisti della struttura o organizzazione che ospita i vari percorsi.
- La documentazione di quanto realizzato, se possibile con il supporto della digitalizzazione

Oltre all'accertamento delle competenze attese alla fine del percorso e il relativo appello a strumenti come il compito di realtà, le prove esperte e il project-work, si raccomanda l'applicazione di una valutazione di processo strutturata che possa interfacciare anche gli atteggiamenti e i comportamenti dello studente.

Per fare questo, oltre all'utilizzo di rubriche e schede di osservazione, è consigliato l'utilizzo di un portfolio digitale.

Allo stesso modo dell'individuazione delle competenze da attenzionare, anche la parte valutativa come la scelta e la progettazione degli strumenti rimane in carico del singolo consiglio di classe.

Le linee guida per l'orientamento attivano, a partire dall'a.f. 2023/2024 dei "moduli di orientamento formativo degli studenti, di almeno 30 ore", questi percorsi potranno essere "anche extra-curricolari" per le classi prime e seconde, mentre saranno "moduli curricolari" nelle classi terze, quarte e quinte.

Le linee guida esplicitano la necessità, in linea con le indicazioni europee, di "un più forte accento sullo sviluppo delle competenze di base e di quelle trasversali", a partire dal "riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni" degli studenti".

Lo strumento di raccolta e facilitazione di questo lavoro di integrazione è individuato nell'E-Portfolio, dove saranno considerato anche il PCTO.

La struttura dell'E-Portfolio è stata esplicitata maggiormente nel dettaglio in un documento redatto dal Sistema nazionale di valutazione del MIM nell'Aprile di quest'anno, l'architettura di questo strumento risulta così descritta:⁸⁶

- Una sezione dove è presentata una ricostruzione del percorso scolastico dello studente comprendente anche tutte le esperienze svolte come i moduli di orientamento.
- Una sezione dedicata allo sviluppo delle competenze "anche maturate in ambienti extra-scolastici"
- Un archivio dei "capolavori dello studente", dove viene riportato un prodotto per ciascun anno scolastico svolto dallo studente, opportunamente motivato come particolarmente significativo per la propria formazione
- Una sezione contenente riflessioni "in chiave valutativa, auto-valutativa e orientativa"
- Una sezione in merito alla certificazione delle competenze, formulata dal consiglio di classe e con "funzione di export e stampa del Curriculum dello studente"

⁸⁶ <https://www.fondazione scuola.it/wp-content/uploads/2023/04/Damiano-Previtali.pdf>

3.3 NUOVO DISEGNO DI LEGGE, COMPETENZE NON COGNITIVE NEI CURRICOLA

Il disegno di legge in corso di attivazione di cui ho accennato nel primo capitolo, approvato dalla Camera dei deputati il 3 agosto 2023, teorizza quello che sarà il prossimo passo in materia delle “soft skills”.⁸⁷

A partire da questo documento, le competenze non cognitive non andranno a costituire l’oggetto di una nuova materia bensì l’avvio di una sperimentazione, essa prevederà una “una curvatura” delle materie curricolari verso alcune competenze non cognitive e trasversali⁸⁸“il cui sviluppo è più funzionale al successo formativo degli alunni e degli studenti”.⁸⁹

Essendo un decreto in itinere di approvazione, risulta mancante un “regolamento attuativo”; il disegno di legge accenna infatti in maniera superficiale all’utilizzo di strumenti e criteri per la valutazione di queste competenze e a una relativa formazione dei docenti in merito a questo.

Nonostante i dubbi e le perplessità, è opportuno evidenziare come, almeno a livello teorico, questo provvedimento rappresenti il primo tentativo vero e proprio di incorporazione delle competenze trasversali nei curriculum scolastici.

3.4. IEFP/ISTITUTI PROFESSIONALI, FILIERA FORMATIVA E NUOVI SCENARI

Dal primo capitolo e dalle pagine precedenti è possibile evincere come la struttura della IEFP posseda le caratteristiche ideali per lo sviluppo delle competenze trasversali e

⁸⁷ <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/427637.pdf>

⁸⁸ <https://www.ilsussidiario.net/news/scuola-legge-sulle-soft-skills-i-veri-obiettivi-e-il-compito-dei-prof/2277757/>

⁸⁹ <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/427637.pdf>

attitudinali e di come abbia, di conseguenza, ricoperto una grande importanza contro il fenomeno della dispersione scolastica.

Gli istituti professionali statali hanno intrapreso, di contro, una “deriva liceizzante”, ripiegando in larga parte su modelli teorici e deduttivi, distanti dall’idea della VET europea (Vocational Education Training), essa si distingue infatti per una metodologia basata sul metodo induttivo, i compiti di realtà e la loro contestualizzazione in ambienti di vita reale.⁹⁰

La formazione professione statale è rimasta indietro nelle metodologie e nell’organizzazione, frenata da un’organizzazione scolastica rigida e dalla governance centralizzata del governo.

Questo fenomeno di “scolasticizzazione” è stato riscontrato anche nei casi in cui, soprattutto al centro-sud, le regioni hanno erogato l’offerta dei percorsi di IeFP esclusivamente sotto forma di sussidiarietà all’interno degli istituti professionali.

Questo effetto è riconducibile e paragonabile alle difficoltà riscontrate dagli istituti statali nello svolgimento di attività come l’alternanza scuola lavoro o i PCTO, questi percorsi necessitano infatti di una progettazione sincronizzata con il resto dell’offerta formativa.

L’opinione generale sembra ricondurre le difficoltà legate all’alternanza prevalentemente al problema della sicurezza, l’impressione è che le problematiche non possano essere ricondotte esclusivamente a questa tematica, seppur estremamente importante.⁹¹

L’obiettivo primario della formazione in alternanza non dovrebbe essere visto necessariamente come un’occasione di “professionalizzazione anticipata”, ma un percorso sulla “funzione educativa” del lavoro, un’esperienza di apprendimento diversificata dalle classiche materie curricolare, dove sviluppare quelle competenze chiamate appunto “trasversali”.

⁹⁰ Gotti “la sperimentazione Valditara, un’occasione per tornare a parlare di VET” Rassegna CNOS, 2023

⁹¹ <https://www.ilsussidiario.net/editoriale/2023/5/4/alternanza-alcune-domande-a-valditara/2530980/>

La priorità dovrebbe di conseguenza essere un processo di adeguamento di tutta l'offerta formativa, affinare metodologie e strumenti che consentano ai ragazzi di "prepararsi alla vita" dentro e fuori le ore di alternanza/PCTO.

A tal proposito segnalo le problematiche riportate a Regione Liguria dagli istituti professionali in merito ai percorsi in sussidiarietà leFP; molte scuole hanno infatti espresso difficoltà nello svolgimento dei percorsi di alternanza, in particolare per le classi seconde, a causa di una presunta "immaturità" degli studenti.

Se la responsabilità dello sviluppo delle competenze trasversali fosse considerato un compito in capo a tutta l'organizzazione scolastica/formativa nella sua unità, constatare la non maturazione degli studenti e la loro mancanza di idoneità in vista dello stage sarebbe considerato un fallimento a livello di sistema.

La leFP si distingue grazie a una minore limitazione dovuta all'impianto burocratico e amministrativo statale, i centri di formazione professionale si sono abituati a strutturare le proprie organizzazioni in modo autonomo, personalizzato, dotate di un proprio statuto specifico.

Gli enti professionali hanno sviluppato negli anni una forte collaborazione con le aziende e il territorio locale, un collegamento tale che ha portato alla creazione di qualifiche e diplomi in forte relazioni con i fabbisogni delle zone di riferimento.

Questo rapporto circolare può essere premessa di interesse e qualità," entrambe le parti sono infatti interessate a formare studenti sempre più pronti ad affrontare il mondo lavorativo.

Alla luce di questi elementi, il disegno di legge introdotto dal Ministro del MIM Valditara propone un progressivo avvicinamento dell'istruzione professionale statale con quella regionale, con un'offerta formativa sempre più modularizzabile in relazione alle specifiche esigenze territoriali.

La proposta, già avviata sotto forma di sperimentazione, prevede l'accorciamento di un anno formativo per quanto riguarda gli Istituti Professionali, in linea con i quattro anni della leFP, e la costituzione di filiere formative che consentano ad entrambi di accedere direttamente ai percorsi di ITS Academy.

I nuovi percorsi sperimentali avranno una forte componente territoriale, dovranno prevedere la stipulazione di contratti di prestazioni d'opera con soggetti provenienti dal mondo del lavoro, valorizzare le "opere di ingegno di diritto d'autore o di proprietà industriale" e infine, promuovere "la certificazione delle competenze trasversali e tecniche acquisite".⁹²

Questa legge risulta essere l'ulteriore testimonianza della volontà di un cambiamento, è tuttavia necessario sottolineare ancora che non possono essere apportate modifiche soltanto all'aspetto strutturale, queste devono andare di pari passo con un cambio di approccio definitivo.

3.5 UNA PRIMA IPOTESI DI LINEE GUIDA

3.5.1 UN APPROCCIO DIVERSO

Le novità e gli scenari riportati confermano il riconoscimento di una necessità di cambiamento, il progetto dei PCTO, ad esempio, nasce con delle ottime intenzioni ma la sensazione è che manchi ancora qualcosa per riuscire a concretizzare in effettive competenze quell'impegno aggiuntivo, in termini di ore, richiesto agli studenti.

La possibilità di personalizzazione, a lungo difesa in questo elaborato, non deve coincidere con una totale assenza di una definizione di linee guida operative, considerate come una guida affinché possa avvenire una progettazione sensata ed efficace; il delineamento di una linea comune è inoltre fondamentale per conferire riconoscimento a tutto il processo.

Le linee guida dei PCTO ⁹³rimandano alla competenza dei singoli consigli di classe la scelta in merito alle competenze da sviluppare negli studenti, il fatto che non sia presente alcun rimando ad eventuali dispositivi di valutazione di questi percorsi implica

⁹² <https://www.senato.it/leg/19/BGT/Schede/FascicoloSchedeDDL/ebook/57650.pdf>

⁹³ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf>

la possibilità che il monte ore di queste attività possa scorrere senza che il partecipante riesca a sfruttare a pieno questa opportunità di apprendimento.

Non si può negare la virtuosità della scelta di dedicare ore aggiuntive allo sviluppo di nuove competenze, prima non considerate dalla scuola, lo stesso discorso può valere per le ore di educazione affettiva introdotte recentemente

La sensazione è che per riuscire a sviluppare in modo più efficace le competenze trasversali degli studenti presupponga un cambiamento di approccio più radicale, a partire dalle dimensioni di spazio e tempo, delle modifiche a carattere appunto “trasversale”.

3.5.2. IL PROGETTO 3H E LE PRIME LINEE GUIDA

Da questi presupposti è partito il progetto 3H (Head, Heart, Hand), esso si sviluppa dall’idea che la leFP possa consistere in un’istruzione volta alla formazione di tutte le tipologie di intelligenza, da quella cognitiva (Head), quella manuale (Hand) per arrivare a quella socio-emotiva (Heart).⁹⁴

Da questo progetto è nata una proposta di linee guida in merito all’educazione socio-emotiva nelle scuole professionali, il documento risulta essere ad oggi in corso di valutazione da parte del Ministero dell’Istruzione e del Merito.

Le linee guida nascono con l’intento di supportare la scuola in un percorso di transizione verso un’istruzione olistica, in linea con le indicazioni degli organismi internazionali che spingono verso l’idea di una scuola che debba formare un cittadino e fornisca ai giovani la bussola per orientarsi nel mondo.

Esse invitano la scuola a considerare l’educazione come “cura” della persona e non solamente come “insegnamento-apprendimento”, le indicazioni pratiche in merito a questo consistono nell’adattamento al linguaggio della “cura” di tutti i documenti degli

94

organismi professionali e all’inserimento esplicito di riferimenti all’educazione socio-emotiva all’interno dei progetti di istituto.

il documento, oltre a definire delle indicazioni operative a carattere “generale”, esorta la promozione di un lavoro di “personalizzazione” da parte degli organismi formativi, gli enti professionali sono infatti invitati ad effettuare degli approfondimenti sulla letteratura a disposizione sulla competenza socio-emotiva e a selezionare i modelli più adatti ad essere utilizzati nella propria scuola.

Ciascuna scuola potrà quindi semplificare e modularizzare il proprio curriculum socio-emotivo e dovrà dichiararlo, esso potrà essere una guida per la progettazione, la valutazione e il rapporto con gli studenti.⁹⁵

Inoltre, in coerenza con l’idea di una scuola che consideri il soggetto in modo attivo e corresponsabile del proprio progetto, essa deve riuscire a garantire un’offerta personalizzata dell’apprendimento che tenga in considerazione i singoli e diversificati obiettivi formativi degli studenti, senza dimenticare il punto di partenza e le risorse in capo al singolo.

3.5.3. DIDATTICA E VALUTAZIONE

Le linee guida parlano di un approccio “esplicito” all’educazione socio-emotiva, moduli didattici dichiaratamente rivolti verso lo sviluppo delle competenze trasversali devono essere previsti all’interno del monte ore curricolare. Questo prevede la creazione di “attività didattiche specificatamente dedicate che si avvantaggiano di situazioni, contesti e metodologie diversificate⁹⁶”. L’indicazione è quella di dotare i docenti di direttive operative sull’implementazione dell’aspetto socio-emotivo nelle attività disciplinari e curricolari.

⁹⁵ ibidem

⁹⁶ ibidem

Il curriculum scolastico dovrà essere organizzato “per competenze”, la progettazione didattica dovrà adattarsi a questo, strutturando i risultati attesi in competenze e abilità da perseguire.

Inoltre, all’interno della descrizione di ciascuna competenza o abilità da perseguire, dovrà essere esplicitata la dimensione socio-emotiva implicita affine allo sviluppo di tale competenza; per attuare tutto questo sarà necessario lo sviluppo di strumenti individuali e collettivi di osservazione, valutazione, autovalutazione, feedback e riflessione, i quali possano consentire di individuare e analizzare la trasversalità insita in ogni competenza.

Tutto questo è in linea con quanto espresso nel secondo capitolo, la definizione di competenza non può infatti prescindere da un mix di aspetti cognitivi e non cognitivi che lavorino in ottica sinergica.

In merito alle metodologie didattiche le linee guida raccomandano una forte componente didattica basata su attività di Peer tutoring, Problem based learning e Project Based Learning, modalità che favoriscano le capacità sociali ed emotive dei ragazzi e richiedano un coinvolgimento attivo degli stessi⁹⁷.

Come riscontrato dalla ricerca avviata da Inapp ⁹⁸, presentata in seguito, gli organismi professionali italiani già prevedono all’interno della loro progettazione una metodologia didattica improntata e idonea allo sviluppo delle soft skills, le linee guida del progetto 3h, in analogia rispetto a quanto espresso nel documento di Inapp, invitano ad un approccio maggiormente esplicito e strutturato.

Il documento del Progetto 3h invita a prevedere, in modo continuativo, una diversificazione delle tipologie di feedback valutativi, in merito al comportamento individuale e di gruppo dello studente, al fine di concretizzare e garantire un reale ritorno delle attività.

⁹⁷ ibidem

⁹⁸ Giovannini, Santanicchia “Valutare le competenze chiave nella leFP, fondamenti e sperimentazione di un dispositivo di valutazione” INAPP, 2023

Il report del Progetto 3H parla di “apprendimento auto-diretto” e di condivisione dei criteri di valutazione, sono inoltre indicate metodologie come la classe capovolta per facilitare processi di riflessione su quanto svolto; l’obiettivo è la creazione di strategie e strumenti che facilitino il lavoro meta-cognitivo.

In merito alla valutazione, si raccomanda la presenza e la distinzione esplicita di valutazione formativa e sommativa, particolarmente indicato è l’utilizzo di rubriche che possano conferire alla valutazione trasparenza e intersoggettività.

Ciascuna singola scuola dovrebbe individuare i propri criteri di valutazione delle competenze socio-emotive, predisponendo set di rubriche e indicatori in relazione a queste.

Inoltre, il documento suggerisce che la valutazione di questa tipologia di competenze debba “tenere in considerazione anche evidenze relative a contesti extrascolastici”⁹⁹, un chiaro invito a considerare i percorsi extra-curricolari come parte integrante dell’offerta formativa.

3.6. “BUONE PRATICHE” E STRUMENTI OPERATIVI

3.6.1. VALUTAZIONE E TRIANGOLAZIONE DEI DATI, IL LAVORO DI PELLEREY

In merito alle indicazioni sulla diversificazione delle forme di valutazione risulta particolarmente il lavoro di ricerca svolto da Pellerey M.¹⁰⁰

L’autore ha sottolineato l’importanza di utilizzare molteplici fonti e metodologie informative per conferire maggiore affidabilità alla valutazione, da questo deriva la

⁹⁹ “Linee guida sull’educazione socio-emotiva nei percorsi di istruzione e formazione”, Progetto 3h, 2023

¹⁰⁰ Pellerey (2018) “Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente” CNOSFAP

“triangolazione dei dati”: una raccolta di diverse forme di verifica del livello dello studente.

Un lavoro di diversificazione della valutazione risulta particolarmente rilevante in relazione all’approccio alle competenze trasversali, occorre rilevare strumenti e metodologie in grado di cogliere e indagare quelle capacità risalenti ai tratti caratteriali, disposizioni interiori, competenze strategiche e affettive degli studenti.¹⁰¹

Di conseguenza l’autore individua tre tipologie di fonti fondamentali in vista della valutazione:

- I risultati in capo allo svolgimento di un compito, questa metodologia “tradizionale” può acquisire un valore maggiore nella misura in cui esiste una diversificazione dei contesti di applicazione dei vari compiti, con lo scopo di verificare la capacità di adattabilità, flessibilità e mobilitazione delle competenze nel soggetto
- l’osservazione relativa alle modalità e al percorso dello studente messo in atto dallo studente nello svolgimento del compito, al fine della sua efficacia
- la raccolta di informazioni riguardo all’auto-percezione del soggetto in merito alla sua competenza¹⁰².

La raccolta di queste tre diverse fonti valutative può essere collocata all’interno del “Portfolio delle competenze”, questo strumento possiede, in aggiunta alla valenza valutativa, una forte natura “orientativa”, i formatori potranno infatti fornire una valutazione progressiva che tenga conto delle descrizioni e riflessioni che il soggetto ha espresso, non soltanto della documentazione raccolta.

La funzione di orientamento svolta dal portfolio si esplica in un “potenziamento della persona mediante lo sviluppo di quelle disposizioni interne stabili che gli consentono di affrontare le sfide poste dal mondo del lavoro contemporaneo”, per attuare questo è necessario uno strumento che possa aiutare a valutare ed elaborare in modo

¹⁰¹ Ibidem

¹⁰² Pelleray (2004) “Le competenze individuali e il portfolio”

progressivo e longitudinale il proprio progetto di vita e di lavoro, in base ad attitudini, competenze ed aspirazioni, elementi riconducibili alle competenze trasversali.

Tra i documenti che il portfolio dovrebbe prevedere possiamo trovare infatti:

- I risultati presi dall'utilizzo di questionari e prove in merito alle proprie competenze strategiche e trasversali, anche dette soft skills
- L'esperienza formativa in ambito lavorativo e considerazioni critiche in merito a questa, delle riflessioni critiche in merito a questa che colgano gli aspetti emozionali e cognitivi oltrechè quelli legati alla cultura lavorativa.
- Gli incontri, colloqui e interviste significative per il soggetto in relazione alle sue decisioni di vita, studio e lavoro.

Il portfolio può quindi diventare uno strumento utile a stimolare il lavoro valutativo riguardante l'alternanza scuola lavoro, la componente formativa esperienziale è infatti caratteristica imprescindibile della Formazione professionale.

3.6.2. UN ESEMPIO VIRTUOSO DI PORTFOLIO UTILIZZATO NELLA IEFP

La Regione autonoma Friuli-Venezia Giulia ha costruito, nell'ambito del progetto SWORD-School and Work-related Dual learning, una sperimentazione su un portfolio per l'alternanza scuola lavoro.

Questo documento è stato creato prendendo ad esempio il "Learnpass", strumento in uso in Germania al fine di testimoniare e tracciare i percorsi di alternanza scuola lavoro degli studenti.

Questo strumento è strutturato nel seguente modo¹⁰³:

Il mio portfolio	Una scheda che raccoglie i dati anagrafici dello studente.
-------------------------	--

¹⁰³ https://www.regione.fvg.it/rafvfg/export/sites/default/RAFVG/istruzione-ricerca/regione-per-scuole/FOGLIA006/allegati/SWORD_PORTFOLIO_FVG.pdf

La mia alternanza scuola lavoro e il settore	Una scheda che raccoglie i dati relativi alla tipologia di alternanza realizzata e all'azienda/struttura ospitante.
Obiettivi del periodo di formazione	Una scheda per riflettere sugli scopi e gli intenti che studente si pone per il periodo formativo.
Analisi del luogo di lavoro	Una scheda per riflettere sulle caratteristiche del luogo di lavoro in cui lo studente viene inserito.
Gli apprendimenti in azienda	Una scheda per riflettere sui principali temi riguardanti il mondo del lavoro quali i diritti e i doveri, le competenze comunicative e sociali, quelle linguistiche, la cultura aziendale, etc.
Le attività svolte durante l'alternanza	Una scheda che raccoglie in forma sintetica le attività svolte e i compiti eseguiti nel corso del periodo di alternanza
Conosci i tuoi punti di forza?	Una serie di schede per riflettere sulle caratteristiche personali ed individuare le competenze trasversali o "soft skills"
Autovalutazione	Una scheda di autovalutazione per rilevare dati qualitativi sulle competenze trasversali che lo studente potrebbe aver acquisito nel corso del periodo di alternanza
Quello che so di me	Una scheda riassuntiva sull'alternanza scuola lavoro svolta e una riflessione in merito al profilo professionale ideale
Autovalutazione dello studente (per il tutor)	Una scheda per rilevare dati qualitativi sulle competenze trasversali che lo studente potrebbe aver acquisito nel corso del periodo di alternanza scuola lavoro

Particolarmente strutturata risulta essere la sezione "Conosci i tuoi punti di forza", al suo interno sono presenti varie checklist, introdotte da una serie di domande guida, create con l'obiettivo di auto-valutare il proprio livello in una serie di competenze trasversali.

Le due sezioni di autovalutazione, in capo rispettivamente allo studente e al suo tutor formativo, sono tra loro speculari. La compilazione delle medesime rubriche consente al

dispositivo di valutazione di arricchire il “quadro dei risultati”, confrontando i risultati alle identiche domande e le risposte personali e provenienti dall’osservazione esterna.

3.6.3. COMPETENZE STRATEGICHE.IT, UN ESEMPIO DI PROVE STRUTTURATE

Pellerey ha definito le competenze trasversali come “competenze strategiche”, su di esse ha costruito un’ipotesi di quadro di riferimento, definito in questo modo:¹⁰⁴

- Competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare
- Competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell’apprendimento
- Competenze strategiche nel comunicare e relazionarsi con gli altri
- Percezione soggettiva di competenza
- Stile attributivo e competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali
- Competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà
- Competenze strategiche nel gestire sé stessi nel lavoro e nell’apprendimento: autoregolazione e volizione
- Competenze strategiche nell’affrontare situazioni sfidanti o pericolose nel decidere: coping
- Competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa

Sulla base di questo “framework” di riferimento, Pellerey ha creato una serie di questionari, raccolti su unica piattaforma a disposizione pubblica.¹⁰⁵

¹⁰⁴ Pellerey M. (2017) “Soft skill e orientamento professionale” CNOS-FAP

¹⁰⁵ www.competenzestrategiche.it

In particolare, il questionario sulla percezione delle proprie competenze strategiche (QPCS) e il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni (QPCC), sono stati creati per indagare le dimensioni maggiormente trasversali come la natura cognitiva, affettivo-emozionale, volitiva e motivazionale.¹⁰⁶

La procedura di utilizzo di questi questionari, proposta dallo stesso Pellerey in accordo con i docenti coinvolti nella sua lunga sperimentazione, potrebbe essere strutturata nel modo seguente:

1. Somministrare il questionario agli alunni nella prima parte dell'anno;
2. Analizzare e commentare collettivamente i profili ottenuti;
3. Sollecitare in tutti gli alunni la riflessione sugli esiti individuali ottenuti con riferimento alle schede di autovalutazione presenti nella piattaforma
4. Integrare i profili ottenuti con ulteriori informazioni con riferimento al libretto dell'allievo presente nella piattaforma;
5. Definire un piano d'intervento o patto formativo individuale e/o collettivo in relazione ai risultati ottenuti
6. Approntare interventi compensativi, stimolando comportamenti riflessivi da parte degli alunni;
7. Durante la seconda parte dell'anno, ripetere la somministrazione del questionario e analizzare insieme agli studenti le eventuali modifiche e novità rispetto alla precedente compilazione.¹⁰⁷

3.7. INAPP, VALUTARE LE COMPETENZE CHIAVE NELLA IEFP

3.7.1. DISEGNO DELLA RICERCA

Inapp ha avviato una ricerca-azione sulle competenze chiave/trasversali, all'interno

¹⁰⁶ Margottini (2022) "Competenze strategiche.it un ambiente online per orientare e orientarsi"
Rassegna CNOS

¹⁰⁷ ibidem

degli enti di Formazione Professionale. La prima fase ha previsto la creazione di un quadro di riferimento e un relativo dispositivo di valutazione, in relazione alle quattro competenze chiave europee considerate “trasversali” (competenze personal, sociale e capacità di imparare a imparare, competenza in materia di cittadinanza, competenza imprenditoriale, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale).

La seconda fase ha invece perfezionato il dispositivo, modellandolo in coprogettazione con gli enti e un Raggruppamento Temporaneo di Imprese (RTI), curando anche gli aspetti didattici e metodologici¹⁰⁸.

INAPP ha focalizzato la sua attenzione e avviato una ricerca sulle competenze trasversali in quanto organismo intermedio tra il mondo lavorativo e quello formativo, l’interesse nasce sullo sfondo dell’Agenda per le competenze europee del 2016 e del mismatch rilevato tra richiesta e disponibilità di competenze.

Ruolo fondamentale all’interno della sperimentazione è quello degli enti professionali, l’idea di fondo è che questa ricerca possa essere uno spunto di partenza per i diversi soggetti che operano nella formazione professionale per la creazione e modifica dei propri dispositivi di valutazione, trovando il giusto equilibrio tra standardizzazione e personalizzazione.

In merito alla creazione del dispositivo di attuazione e alle definizioni concettuali utilizzate, Inapp dichiara di avere preso spunto dalle Life Skills dell’OMS, dalle Key competencies De.Se.Co dell’OCSE, sono stati inoltre utilizzati framework come il Civil Competence Composite Indicator per le competenze sociali e civiche e l’Entrepreneurship Competence Framework (EntreComp) per la competenza imprenditoriale.

E’ stato inoltre opportuno ispirarsi a paesi dove sono applicate da anni politiche in merito ad alcune competenze chiave trasversali attraverso modelli specifici, per

¹⁰⁸ Giovannini, Santanicchia “Valutare le competenze chiave nella leFP, fondamenti e sperimentazione di un dispositivo di valutazione” INAPP, 2023

ciascuna delle 4 competenze chiave esaminate sono state infatti selezionate una/due buone pratiche di riferimento:¹⁰⁹

COMPETENZA CHIAVE	MODELLO APPLICATO	PAESE
Imparare a imparare	Qualification PLTS	Inghilterra
Imprenditorialità	Junior Enterprise/TRIO	Danimarca/Austria
Cittadinanza	Qualification PSE	Galles
Consapevolezza, espressione culturale	Global competence	Internazionale

3.7.2. APPROCCIO FORMATIVO DEL DISPOSITIVO DI VALUTAZIONE

La ricerca non adotta un modello formativo high stakes (o selettivo), lo scopo di questi modelli è la verifica del conseguimento di precisi standard prestativi di risultato, esso caratterizza tipicamente prove per raggiungere un titolo di studio o certificazione ed è volto infatti alla misurazione di determinati aspetti e competenze del candidato in relazione al mero contesto d'esame.

Questi modelli, infatti, non tengono conto del percorso e della complessità della formazione dello studente.

In linea con quanto espresso nel capitolo precedente, la ricerca azione sottolinea al contrario la natura "light" e "supportiva" del dispositivo di valutazione da creare, esso nasce infatti con l'obiettivo di garantire sia agli allievi che ai rispettivi formatori elementi e spunti che possano favorire maggiore consapevolezza sugli apprendimenti svolti, definendo inoltre contesti e modalità in merito ai futuri miglioramenti da ricercare.¹¹⁰

¹⁰⁹ ibidem

¹¹⁰ ibidem

3.7.3. MULTIDIMENSIONALITÀ DELLE COMPETENZE CHIAVE

Come già descritto nel secondo capitolo, la creazione di un dispositivo di valutazione delle competenze trasversali non può non prendere in considerazione la forte componente multidimensionale di esse.

Sono infatti le capacità trasversali a consentire lo sviluppo della competenza come un'azione in relazione ad una situazione, alla relativa mobilitazione delle proprie risorse per affrontare specifiche situazioni problema.

In merito a questo la ricerca azione ha strutturato il concetto di competenza chiave articolandolo in quattro dimensioni.

La prima dimensione è quella *cognitiva* o *intellettiva*, la competenza chiave implica infatti una mobilitazione di conoscenza, essa è costituita da “fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento” ¹¹¹

La seconda dimensione individuata è quella *strategica*, essa è importante in quanto concerne la capacità di mobilitazione e di comprensione in relazione a una situazione problema, questo processo implica un'attribuzione di senso.

Essa implica quei procedimenti che terminano con la decisione di azione o di non azione, questi implicano una serie di sottocategorie della componente soggettiva della competenza come quella diagnostico-decisionale, quella progettuale ed organizzativa, quella gestionale e regolativa, quella valutativa e la connessione tra ogni competenza chiave e la capacità di imparare ad imparare ¹¹²

La proposta di struttura derivata da questa ricerca prevede come terza dimensione quella *metodologica*. Le capacità della persona si evidenziano nei comportamenti come output della mobilitazione di risorse volta ad interfacciare una determinata situazione;

¹¹¹ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

¹¹² Pellerrey M (2010) “Competenze: conoscenze, abilità, atteggiamenti: il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi”, Napoli, Tecnodid

questa dimensione concerne il piano operativo, esso consiste nella componente pratico progettuale e negli schemi di azione del soggetto.

Perrenoud definisce l'insieme degli schemi d'azione e di pensiero della persona come "habitus", questo concetto è riconducibile alla quarta dimensione individuata, quella *sociale/valoriale*.¹¹³

L'habitus è infatti influenzato condizioni sociali e contestuali di riferimento, MacIntyre definisce infatti la forte influenza che la comunità esercita sul valore di una competenza, la quale non può essere analizzata senza tenere in considerazione questi elementi.

Queste quattro dimensioni sono uno strumento per poter osservare e descrivere le competenze chiave riuscendo a cogliere la loro trasferibilità e trasversalità,¹¹⁴ durante la fase di strutturazione di un dispositivo di valutazione è quindi necessario tenere in considerazione tutti questi elementi.

3.7.4. NUCLEI DEL SAPERE

Come base fondante delle quattro competenze chiave vengono inoltre definiti i "nuclei del sapere", essi non devono essere visti come semplici nozioni o contenuti, bensì come saperi che possano favorire la mobilitazione delle abilità cognitive e donare struttura al pensiero e ai processi di decision making. Essi sono declinati secondo una progressione per livelli di padronanza e possiedono un carattere "universale", o "trasversale".

I nuclei del sapere evidenziati, da cui scaturirà successivamente una proposta di indicatori, sono i seguenti:¹¹⁵

¹¹³ Perrenoud P. (2010) "Costruire competenze a partire dalla scuola", trad. it., Roma, Anicia

¹¹⁴ MacIntyre (2009) "Dopo la virtù. Saggio di teoria morale", Roma, Armando

¹¹⁵ ibidem

Imprenditoriale	Cittadinanza	Personale, sociale e capacità di imparare ad imparare	Consapevolezza ed espressione culturale
Qualifica (EQF-QNQ 3)			
<ul style="list-style-type: none"> • Organizzazione • Impresa • Cultura progettuale e Problem solving • Valore • Valutazione 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunità e società • Democrazia e costituzione • Sicurezza • Sostenibilità • Partecipazione 	<ul style="list-style-type: none"> • Ragione e conoscenza • Stili dell'intelligenza • Significato • Memoria • Metodo di apprendimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Popolo e storia • Tradizione • Valori culturali • Io e l'altro • Comunicazione di sé
Diploma (EQF-QNQ 4)			
<ul style="list-style-type: none"> • Progetto di impresa • Ciclo di vita del prodotto/servizio • Catena del valore 	<ul style="list-style-type: none"> • Economia green • Conversazione • Accordo • Etica • Cittadinanza digitale 	<ul style="list-style-type: none"> • Esperienza come azione intelligente • Fonti e loro attendibilità • Argomentazione 	<ul style="list-style-type: none"> • Tensione e opposizione • Comprensione e arricchimento • Giudizio morale

3.7.5. COMPITO DI REALTÀ

Il compito di realtà si esplica nella costruzione di un prodotto tecnico-professionale specifico, nel rispetto agli standard formativi dei percorsi di leFP in cui è inserito. Questa metodologia rappresenta un punto cardine della Formazione Professionale, la ricerca ha definito una "proposta di compito di realtà matrice" per ciascuna delle quattro competenze chiave trasversali individuate.

I formatori potranno utilizzare la proposta come esempio, in relazione al quale poter creare la propria prova attraverso un processo di personalizzazione e

contestualizzazione, ciascun ente professionale ha infatti proposto un diverso compito di realtà in modo tale da poter curvare la prova verso le proprie competenze professionali di riferimento.

La prima fase della ricerca ha visto come obiettivo la definizione di tratti osservabili al fine della valutazione delle competenze chiave e, allo stesso tempo, la trasferibilità di essi nella leFP, tutto questo per facilitare l'osservazione dei compiti di realtà in capo ai formatori degli Enti Professionali coinvolti nella sperimentazione.

Sono stati individuati, per ciascuna competenza e divisi per le quattro dimensioni, dei focus descrittivi, i quali sono ulteriormente articolati in specifici indicatori.

Riporto ad esempio l'articolazione degli indicatori individuati per uno dei focus della dimensione intellettuale della competenza imprenditoriale:¹¹⁶

DIMENSIONE	FOCUS
Intellettuale	Essere creativi e immaginare cose anche diverse da quelle che si conoscono
INDICATORI	
<ul style="list-style-type: none"> • Individuare soluzioni creative ossia capacità di individuare modalità di lavoro o risultati diversi da quelli richiesti (valore aggiunto) o pur sempre rispondenti al mandato • Elaborare un'idea funzionale per affrontare il problema • Argomentare le proprie scelte 	

Gli indicatori sono stati inoltre declinati attraverso la creazione di apposite rubriche di competenza, con l'obiettivo di definire una scala di raggiungimento progressiva e aumentare la componente qualitativa del dispositivo di valutazione.

Le quattro competenze chiave individuate come "competenze trasversali" presentano degli elementi in comune, capacità come il pensiero critico, la risoluzione di problemi e abilità comunicative sono sottintese a tutte le competenze chiave.

¹¹⁶ ibidem

Per questo motivo la ricerca ha creato e differenziato due tipologie di indicatori, comuni e specifici.

Sono stati ipotizzati per ciascuna competenza dai 22 ai 29 indicatori specifici, sono invece 32 gli indicatori comuni alle quattro competenze, per la sperimentazione i formatori dei CFP sono stati invitati ad utilizzare per valutare il compito di realtà personalizzando il compito creando delle griglie con alcuni degli indicatori presentati.¹¹⁷

3.7.6. METODO VALUTATIVO MISTO

Sulla scia della triangolazione dei dati, il compito di realtà è soltanto uno dei tre strumenti di valutazione del dispositivo, Pellerey esplicita infatti come il valore della valutazione di una competenza sia direttamente proporzionale alla presenza di numerose e diverse manifestazioni di essa, da qui nasce l'esigenza di creare un dispositivo di valutazione che possa interfacciarsi e verificare i seguenti aspetti¹¹⁸:

- Processo attuato dall'individuo: le strutture interpretative, di azione e di auto-regolazione
- Prodotto: il risultato del processo
- Transfert di apprendimento: capacità di attuare la competenza in situazioni e contesti differenti

Di conseguenza, il dispositivo creato dalla sperimentazione è stato calibrato su tre poli di riferimento, ciascuno a capo di una categoria di strumenti valutativi:

- *Polo soggettivo*: sono relativi ad esso gli strumenti di auto-valutazione, partendo da quello narrativo è possibile ricomprendere in questa "classe" gli strumenti che consentono di indagare sulla padronanza delle risorse, delle strutture interpretative e autoregolative. A questi elementi è possibile aggiungere gli

¹¹⁷ ibidem

¹¹⁸ Pellerey M (2010) "Competenze: conoscenze, abilità, atteggiamenti: il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi", Napoli, Tecnodid

strumenti concernenti l'autoefficacia, il grado di motivazione e lo stile di attribuzione causale (locus of control interno/esterno)

- *Polo intersoggettivo*: esso è legato all'etero-valutazione, si basa su strumenti come le simulazioni, l'osservazione e la peer evaluation.
- *Polo oggettivo*: gli strumenti legati a questo polo costituiscono l'analisi delle prestazioni, del risultato finale e dei processi per raggiungerlo; in sintesi è possibile parlare dell'analisi dei comportamenti osservabili e misurabili ¹¹⁹

3.7.7. PROVE STRUTTURATE E PORTFOLIO

In aggiunta al compito di realtà, il dispositivo sperimentato ha previsto come secondo strumento la somministrazione di tre strumenti altamente strutturati: una prova di comprensione della lettura, un questionario sulla cittadinanza e un questionario sulle strategie di apprendimento (QSA); per le classi terze e quarta è stata aggiunta una prova di problem solving.

Il terzo strumento è la creazione di un portfolio digitale, esso deve comprendere i risultati delle attività pratiche, degli strumenti strutturati e delle esperienze informali e non formali, è stato cruciale nel supportare le decisioni degli operatori educativi nei CFP, quali coordinatori, tutor, docenti e studenti. Questo strumento, come raccolta in continua evoluzione di tutti i contributi, ha dimostrato diverse utilità: ha favorito il potenziamento e il consolidamento delle competenze attraverso la stimolazione della riflessione e dell'auto-regolazione degli studenti, evidenziato in modo sincronico e storico la capacità degli studenti di applicare le competenze in contesti diversi, guidato le scelte didattiche dei docenti e delle istituzioni scolastiche, nonché gli interventi volti a migliorare la qualità dell'offerta formativa nei CFP.¹²⁰

¹¹⁹ Giovannini, Santanicchia "Valutare le competenze chiave nella leFP, fondamenti e sperimentazione di un dispositivo di valutazione" INAPP, 2023

¹²⁰ ibidem

3.7.8. IL SENSO DELLA SPERIMENTAZIONE, ALCUNI SPUNTI

Sono riportati in seguito i principali spunti in esito alla sperimentazione svolta da INAPP:

- Durante la prima fase di tracciamento, l'esplicitazione di tutti i passaggi da analizzare e realizzare è utile a comprendere la significatività metodologica in relazione alla competenza da sviluppare. Tuttavia, la ricerca ha evidenziato come un numero di indicatori eccessivamente ampio, come quello costituito dopo la prima fase di sperimentazione, è spesso segnalato come un fattore di difficoltà.

L'invito è quello di non avere come obiettivo la massima esaustività possibile ma il conseguimento di un equilibrio nella costruzione del set di indicatori, tra un buon grado di esaustività e un numero adatto di indicatori al fine di evitare la dispersione di energie.

- La ricerca ha evidenziato l'importanza di distinguere elementi di specificità e ricorsività all'interno delle competenze chiave, al fine di evidenziare e preservare la trasversalità delle competenze.¹²¹

3.7.9. PROSPETTIVA FUTURA

La multidimensionalità delle competenze trasversali, insieme alla stretta correlazione di queste con quelle culturali e professionali, ha richiesto la disponibilità di una varietà di strumenti per comprendere le dinamiche che influenzano il soggetto nel processo formativo e per cogliere la rete di relazioni che si sviluppano nel campo d'azione educativo.

Le sfide che sorgono sono anche di natura relazionale, organizzativa e culturale, oltre che tecnica, una partita a 360 gradi. Un adeguamento dell'organizzazione non può dipendere solo dalla formazione dei formatori, risulta imprescindibile un coinvolgimento che parta dall'alto, ad iniziare dai dirigenti, essi devono conoscere le

¹²¹ ibidem

competenze dei loro docenti per poter predisporre un ambiente adeguato, senza dimenticare la connessione con il mondo territoriale e lavorativo circostante, come auspicato dal nuovo disegno di legge. È essenziale considerare che l'adozione di un approccio basato sulle competenze debba avere un impatto su tutta l'organizzazione scolastica.¹²²

Ecco un prospetto degli elementi evidenziati dalla ricerca, individuati come obiettivi a breve termine in questo cantiere “work in progress”.

- uscire dall'equivoco che gli standard di apprendimento della leFP siano rivolti soltanto alle competenze tecnico-professionali e di base;
- Esplicitare, rafforzare e avvalorare le didattiche rivolte implicitamente alle competenze chiave, già in gran parte sviluppate nei percorsi leFP;
- Progredire in ottica di sistema, oltrepassando le diversità normative, di approccio e linguaggio.
- qualificare i rapporti con i partner territoriali (imprese, organizzazioni datoriali e sindacali, mondo del lavoro, terzo settore, istituzioni) condividendo e riconoscendo il fabbisogno delle competenze chiave
- proiettare le competenze acquisite verso una spendibilità internazionale;¹²³

3.8. MICROCREDENZIALI E OPEN BADGE, UNA CHANCE PER LE COMPETENZE TRASVERSALI, L'ESPERIENZA DEL PIEMONTE

3.8.1. LE MICROCREDENZIALI, COSA SONO E A COSA SERVONO

Il 16 Giugno 2022, il Consiglio dell'Unione Europea (UE) ha adottato una raccomandazione su un approccio europeo alle microcredenziali per l'apprendimento permanente e l'occupabilità, con lo scopo di sostenere lo sviluppo, la realizzazione e il

¹²² ibidem

¹²³ ibidem

riconoscimento delle microcredenziali a livello trasversale tra le istituzioni, le imprese e i vari settori.¹²⁴

Le microcredenziali consistono nella registrazione dei risultati ottenuti in seguito a un piccolo volume di apprendimento, esse sono concepite per fornire conoscenze, abilità e competenze specifiche che possano rispondere ad esigenze personali, culturali, della società o del mercato del lavoro.

Le microcredenziali sono utili alle persone in quanto consentono di sviluppare percorsi professionali, permettendo di combinare l'apprendimento con altri impegni in modo flessibili. Queste certificazioni sono invece utili alle aziende in quanto possono facilitare la riduzione del "mismatch" descritto nel primo capitolo, facilitando il lavoro di individuazione e riconoscimento delle competenze necessarie ai datori di lavoro.

Le microcredenziali sono infatti particolarmente utili per mettere in trasparenza e validare competenze acquisite in qualsiasi contesto, dal formale all'informale/ non formale.

Affinchè esse siano riconosciute, oltre ad un lavoro di referenziazione con un framework nazionale o europeo di riferimento, esse devono essere costituite tramite un processo di costruzione sociale. Una specifica rete, costituita da una pluralità di soggetti con l'obiettivo comune di favorire il rilascio e il riconoscimento di alcune determinate competenze, deve creare una comunità dove le microcredenziali possano essere spendibili, utilizzate singolarmente per impreziosire il curriculum o "impilabili" per costruire una qualifica completa, o rientrare nel circuito della formazione.

3.8.2. MICROCREDENZIALI E SOFT SKILLS, L'APPRENDIMENTO NEI CONTESTI NON FORMALI

¹²⁴ <https://education.ec.europa.eu/it/education-levels/higher-education/micro-credentials>

Le microcredenziali sono idonee a certificare qualsiasi tipo di competenza, esse possono racchiudere infatti i risultati formativi di qualsiasi specifica esperienza di apprendimento focalizzata su un esito definito, come ad esempio un corso o una formazione di breve durata.

Il vantaggio e l'innovazione di queste certificazioni risiede nel processo di conseguimento delle stesse, esse possono essere infatti strutturate secondo un approccio "competence based", ¹²⁵il loro rilascio può derivare dalla dimostrazione pratica di una competenza, senza la necessaria partecipazione ad un corso/sessione formativa.

Questo meccanismo favorisce il riconoscimento di competenze e abilità acquisite in contesti non formali, apprese dal soggetto in contesti extra-scolastici/extra-curricolari, processo auspicato dall'anno europeo delle competenze, indetto per il 2023.

Grazie a queste caratteristiche e possibilità, il concetto di microcredenziale si sposa perfettamente con le competenze trasversali, capacità che, come analizzato in questo elaborato, sono acquisibili in qualsiasi tipo di contesto.

Queste micro-certificazioni, rilasciate usualmente sotto forma di digital badge, possono essere una possibile chance per riconoscere le soft skills e arricchire i curriculum grazie alla dimostrazione di queste competenze.

Scegliere questa tipologia di strada, per certificare le competenze trasversali, può essere un'alternativa in relazione alle criticità presentate in questo documento, gli enti di formazione professionale potrebbero valutare il conseguimento e lo sviluppo delle life skills utilizzando questo strumento come valvola di sfogo di tutti gli elementi analizzati.

Oltre allo strumento del portfolio, descritto ampiamente nel paragrafo precedente, l'utilizzo di queste micro-certificazioni può essere un canale aggiuntivo per valorizzare l'insieme di attitudini, disposizioni e competenze chiave sviluppate dallo studente.

¹²⁵ Key competences in vocational education and training, CEDEFOP

3.8.3. SPERIMENTAZIONE OPEN BADGE REGIONE PIEMONTE

La sperimentazione avviata da Regione Piemonte, presentata a Maggio 2023,¹²⁶ rappresenta un esempio di creazione di un sistema, dove le microcredenziali costituite possono essere riconosciute e spendibili, favorendo la rappresentazione e la patrimonializzazione delle soft skills acquisite dai giovani in ambiti non formali e informali, per aumentarne l'occupabilità.

Il progetto prevede l'utilizzo dei digital open badge per la validazione delle soft skill, acquisite nel terzo settore, individuato come "palestra" per l'acquisizione di competenze trasversali, spendibili in altri contesti di lavoro e di vita.

La sperimentazione è rivolta ad una platea di beneficiari di giovani NEET tra i 15 e i 29 anni, può risultare tuttavia uno spunto di partenza per applicare un cambiamento anche a tutto il sistema della formazione professionale.

Il progetto ha visto il coinvolgimento di 50 organizzazioni a livello regionale, tra enti professionali e organismi del lavoro.

Il lavoro di rete ha previsto, in una prima fase, una mappatura dei modelli di riconoscimento e validazione delle competenze utilizzati sul territorio, attraverso focus group e la condivisione di "buone pratiche".

A partire dal framework europeo "Lifecomp", viene creato un quadro di riferimento costituito da specifici indicatori, tramite un processo di ibridazione e customizzazione prende vita un modello condiviso di riconoscimento e validazione delle competenze, spendibile all'interno del "modello confederato" costituito dalla rete di partner in questione.

All'interno dell'"ecosistema confederato" è stato costituito un set di competenze soft, descrittori, griglie di osservazione e livelli di badge, in condivisione con gli enti professionali.

¹²⁶ https://www.regione.piemonte.it/web/sites/default/files/media/documenti/2023-05/soft_skill_e_open_badge_-_bogetti_baiunco.pdf

Gli indicatori e le soft skills da inserire nei digital badge sono stati scelti attraverso un processo di co-progettazione tra tutti i partner e stakeholders del progetto, questo ha consentito un lavoro di adattamento e implementazione del modello alle diverse realtà. La flessibilità di queste microcredenziali consente la possibilità di un continuo adattamento dell'offerta relativa, in relazione ai fabbisogni del territorio e delle aziende. I soggetti partecipanti alla sperimentazione possono arrivare ad assumere i seguenti ruoli, all'interno del "circuito" appena costituito:

- Punto informativo: svolgono un puro ruolo di informazione e sensibilizzazione rispetto al tema della validazione delle soft skills attraverso i digital open badge
- Punto di validazione: Gli enti che scelgono di non partecipare a tutto il processo di validazione ed emissione di open badge, possono in ogni caso collaborare alla creazione dei digital open-badge nel ruolo di co-emittenti, e riconoscere il valore di essi al loro interno.
- Punto di validazione e emissione di digital open badge: essi gestiscono l'intero processo di validazione delle soft skills (osservazione strutturata, raccolta di evidenze, valutazione delle competenze), creano ed emettono digital open badge ¹²⁷.

3.8.4. SPUNTI DERIVANTI DA QUESTA SPERIMENTAZIONE

In linea con quanto auspicato dall'anno europeo delle competenze, l'utilizzo delle microcredenziali può donare flessibilità all'offerta formativa e, allo stesso tempo, favorire l'inserimento e il recepimento dei quadri europei di riferimento, favorendo un lavoro di referenziazione.

¹²⁷ ibidem

Favorire il riconoscimento delle competenze, a prescindere dal contesto dove sono state apprese, dai contesti informali a quelli non formali, consente il pieno riconoscimento della persona nell'ottica di empowerment descritta nel primo capitolo.

In merito alle competenze trasversali, l'utilizzo delle microcredenziali e di piattaforme di digital badge può avere la funzione di "contenitore", utile a trovare un posto ad una tipologia di competenze ancora non implementata nei i sistemi formativi attuali.

L'utilizzo di un sistema "open badge" può essere un valido strumento per garantire riconoscibilità e trasferibilità all'insieme di competenze acquisite in contesti esperienziali, caratteristici della Formazione Professionale, affinché il lavoro svolto possa essere valorizzato e "fissato" all'interno del curriculum dello studente.

CONCLUSIONE

L'idea di questo elaborato è nata durante la mia esperienza lavorativa attuale, all'interno dell'assistenza tecnica di Regione Liguria per la Formazione Professionale.

Dalla mancanza di una piena consapevolezza riguardante il quadro complessivo di questa complessa tematica, aspetto sperimentato sul campo, consegue l'esigenza di un rafforzamento della cultura complessiva ed una condivisione delle buone pratiche già in uso.

Questo elaborato ha sottolineato, da una parte, l'importanza della definizione e del recepimento di un framework condiviso in merito alle competenze trasversali, dall'altra, la valenza di un importante lavoro di personalizzazione nella creazione di strumenti di rilevazione e valutazione di queste competenze.

Il quadro delle competenze sociali, personali e di apprendimento in esito all'accordo stato regioni del 1° Agosto 2019 ¹²⁸può rivestire la funzione di cornice su cui le singole scuole possano costruire i loro approcci formativi.

¹²⁸ <https://www.miur.gov.it/-/accordo-in-conferenza-stato-regioni-del-1-agosto-2019-decreto-interministeriale-n-56-del-07-luglio-20-11>

Le regioni possono avere un ruolo di regia in questo processo, garantendo uno standard minimo di qualità, promuovendo un collegamento tra i vari enti professionali e supportando la creazione di “buone prassi”.

L’elaborato ha difeso il valore di un approccio esplicito e dedicato alle competenze socio-emotive, allo stesso tempo è stato evidenziato come esse possano essere inserite anche nella valutazione delle altre competenze di riferimento, in maniera trasversale.

All’interno delle scuole di Formazione professionale le “Soft Skills” possono anche essere incorporate nella valutazione delle competenze professionali, fermo restando la loro valenza formativa e supportiva”.

La condivisione di un approccio esplicito rivolto all’educazione di queste competenze risulta essere il primo passo da fare, un punto di partenza per cominciare a ri-strutturare l’offerta formativa nella sua interezza.

SITOGRAFIA

- https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_CCM_analysis_NLD_curriculum_proposal.pdf
- [https://www. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/.it/](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/.it/)
- <https://www.oecd.org/education/embedding-values-and-attitudes-in-curriculum-ae2adcd-en.htm>
- <https://www.iea.nl/studies/iea/iccs>
- https://excelsior.unioncamere.net/sites/default/files/pubblicazioni/2019/Volume_B5_0807.pdf
- https://www.oecd-ilibrary.org/education/personality-matters_8a294376-en
- https://www.oecd-ilibrary.org/education/emotional-well-being-of-children-and-adolescents_41576fb2-en
- <https://www.roars.it/invalsi-i-test-su-soldi-e-carriera-sono-ok-non-dobbiamo-avere-lidea-di-un-bambino-angelicato/>
- <https://curriculumstudente.istruzione.it/>
- <https://www.tuttoscuola.com/curriculum-dello-studente-emblema-di-una-scuola-classista-vittadini-polemica-assurda-lintervista/>
- <https://www.sussidiarieta.net/cn1692/non-cognitive-skills-la-materia-oscura-che-muove-lo-sviluppo.html>
- <https://www.nber.org/reporter/2017number4/value-soft-skills-labor-market>
- <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26151971/> “The Power of Personality: The Comparative Validity of Personality Traits, Socioeconomic Status, and Cognitive Ability for Predicting Important Life Outcome”
- <https://www.entrecompitalia.it/>

- INAPP (2017) “Professioni e competenze nelle imprese”
<https://oa.inapp.org/xmlui/handle/123456789/378>
- <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/3939>
- OECD (2019) Education 2030 Curriculum Content Mapping: An Analysis of the Netherlands curriculum proposal
- <https://www.sussidiarieta.net/cn1692/non-cognitive-skills-la-materia-oscura-che-muove-lo-sviluppo.html>
- <https://www.tuttoscuola.com/curriculum-dello-studente-emblema-di-una-scuola-classista-vittadini-polemica-assurda-lintervista/>
- <https://curriculumstudente.istruzione.it/>
- <https://www.morningfuture.com/it/2021/12/23/character-skills-orientamento-lavoro/>
- Accordo Conferenza Stato Regioni 1° Agosto 2019, Allegato 4 “Standard minimi formativi delle competenze di base del terzo e quarto anno dell’istruzione e formazione professionale”
- <https://repertoriodellequalificazioni.siciliafse1420.it/STANDARD+MINIMI+FORMATIVI+NAZIONALI+DELLE+COMPETENZE+DI+BASE+DEL+TERZO+ANNO+DI+ISTRUZIONE+E+FORMAZIONE+PROFESSIONALE/aWRwcm9maWxvPTQQ>
- Decreto del Dirigente 02 novembre 2023, n. 7257 “Revisione disciplina esami di leFP (decreto dirigenziale 15 maggio 2023, n. 3216
- Bollettino OMS “Skills for life” n.1 1992
- NCVET (National Centre for Vocational Education Research) 2003, “Fostering generic skills in VET programs and workplace”
- <https://www.fondazione scuola.it/wp-content/uploads/2023/04/Damiano-Previtali.pdf>
- <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/427637.pdf>
- <https://www.ilsussidiario.net/news/scuola-legge-sulle-soft-skills-i-veri-obiettivi-e-il-compito-dei-prof/2277757/>
- <https://www.ilsussidiario.net/editoriale/2023/5/4/alternanza-alcune-domande-a-valditara/2530980/>

- <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf>
- <https://www.senato.it/leg/19/BGT/Schede/FascicoloSchedeDDL/ebook/57650.pdf>
- “Linee guida sull’educazione socio-emotiva nei percorsi di istruzione e formazione”, Progetto 3h, 2023
- https://www.regione.fvg.it/rafv/export/sites/default/RAFVG/istruzione-ricerca/regione-per-scuole/FOGLIA006/allegati/SWORD_PORTFOLIO_FVG.pdf
- www.competenzestrategiche.it
- [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- ¹ MacIntyre (2009) “Dopo la virtù. Saggio di teoria morale”, Roma, Armando
- <https://education.ec.europa.eu/it/education-levels/higher-education/micro-credentials>
- Key competences in vocational education and training, CEDEFOP
- *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs – Primary Edition*, <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1743>
- https://www.regione.piemonte.it/web/sites/default/files/media/documenti/2023-05/soft_skill_e_open_badge_-_bogetti_baiunco.pdf
- <https://casel.org/>

BIBLIOGRAFIA

- Almlund, Duckworth, Heckman, Kautz (2011) “Personality Psychology and Economics”
- Bandura A. (2018) “Autoefficacia: teoria e applicazioni” Erickson.
- Besozzi E., Senso e significati dell’istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza, in “Notiziario - Ufficio Nazionale per l’Educazione, la Scuola e l’Università”, 34 (2009), n. 3, pp. 22-40.

- Bruner (2015) “La cultura dell’educazione” Feltrinelli
- Cegolon (2023) “Soft skills e cultura generale” Open Journal per la formazione in rete.
- Ciappei e cinque (2014) “Soft skills per il governo dell’agire” Franco Angeli
- Clayton B., Blom K., Meyers D., Bateman A. (2003). Andrea (2003) Assessing and certifying generic skills: what is happening in vocational education and training?
- Crispolti, Giuliani (2019) “La dispersione formativa: concettualizzazione e indicatori per l’analisi del fenomeno” Rassegna CNOS
- Cunha, Heckman, Schennach (2010) “Estimating the technology of cognitive and noncognitive formation”
- Dewey (1965) “Democrazia ed educazione”, La nuova Italia.
- Deming (2017) “The Value of Soft Skills in the Labor Market.”
- Dozza L., & Chianese G. (2012). Una società a misura di apprendimento. Educazione permanente tra teorie e pratiche. Milano: FrancoAngeli
- Gardner, Howard (1983; 1993) “stati d’animo: la teoria delle intelligenze multiple” New York: Basic Books
- Goleman (1995) “l’intelligenza emotiva”
- Gotti “la sperimentazione Valditara, un’occasione per tornare a parlare di VET” Rassegna CNOS, 2023
- Heckman, Kautz (2012) “Hard evidence on soft skills”
- J.J. HECKMAN, T. KAUTZ (2016) *Formazione e valutazione del capitale umano*, Bologna, il Mulino.
- J.J. Heckman ,J.E. Humpries, T. Kautz, *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*, Chicago, University of Chicago Press, 2014.
- Heckman Kautz (2016) “Formazione e valutazione del capitale umano.L’importanza dei «character skills» nell’apprendimento scolastico”
- Le Bortef (1999) “De la compétence: Essai sur un attracteur étrange, Les Ed. de l’Organisation”

- Lerman (2013) "Are Employability Skills Learned in U.S. Youth Education and Training Programs"
- MacIntyre (2009) "Dopo la virtù. Saggio di teoria morale", Roma, Armando
- Margottini (2022) "Competenze strategiche.it un ambiente online per orientare e orientarsi" Rassegna CNOS
- McCrae, R. and Costa, P.T. (1986). Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of Personality*
- Morganti, Signorelli, Marsili 2019 "Supportare l'educazione socio-emotiva attraverso un modello school-wide"
- D. Nicoli (2019) "Cultura del lavoro, nuovi contesti di apprendimento e alleanza formativa. Tre prospettive emergenti dalla sperimentazione duale" Rassegna CNOS
- Niewint, Gori (2022) "Osservare e valutare le competenze trasversali per valorizzare il successo formativo nella scuola", INDIRE
- Parsons et al (1998) "The view from the road: Implications for stress recovery and immunization. *Journal of Environmental Psychology*".
- Pellerey, 2017, "Soft skill e orientamento professionale" , Fondazione CNOSFAP
- Pellerey (2018) "Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente" CNOSFAP
- Pellerey (2004) "Le competenze individuali e il portfolio"
- Pellerey M (2010) "Competenze: conoscenze, abilità, atteggiamenti: il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi", Napoli, Tecnodid
- Pellerey, 2016, "Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills o competenze professionali,
- Pellerey M. (2017) "L'esperienza diretta, personale e realistica del mondo del lavoro come fondamentale componente dello sviluppo di una propria identità professionale" Rassegna CNOS
- Pereda, S. y F. Berrocal (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces

- Perrenoud P. (2010) “Costruire competenze a partire dalla scuola”, trad. it., Roma, Anicia
- Ribolzi (2022) “Di che cosa parliamo quando parliamo di Non Cognitive Skills?” Rassegna CNOS
- Wenger E. (2006) “Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità” Raffaello Cortina Editore.
- Savickas, 2015, “Life design counseling manual”, Vendor
- Savickas M (2017) “Career Adaptability
- Tino, Grion, 2019 “Lo sviluppo delle soft skills in Alternanza Scuola-Lavoro: punti di vista degli studenti italiani”
- Tino, Grion, (2018) “Competenze trasversali in Alternanza Scuola-lavoro: prospettive di insegnanti e studenti e processi valutativi messi in atto
- Kautz et al (2014) “Fostering and Measuring Skills *Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success*”