

Fondazione "Marco Biagi" UNIMORE

Definizione, sviluppo ed employability delle soft skills. Dalle conoscenze tecniche alle competenze trasversali nella formazione.

Dottorato XXXII ciclo

Daniele Vezzani

09/12/2019

INDICE ARGOMENTI

ARGOMENTO	CAP/Par..	pag.
INDICE		1
INDICE FIGURE e TABELLE		2
PREMESSA		3
INTRODUZIONE		4
FORMAZIONE E RUOLO DELLE COMPETENZE	cap.1	7
DEFINIZIONE DI COMPETENZA	cap.2	15
CLASSIFICAZIONE E SVILUPPO DELLE COMPETENZE	cap.3	23
COMPETENZE ED EMPLOYABILITY	cap.4	31
RUOLO DELLE COMPETENZE NELL'EMPLOYABILITY	par. 4a	31
COMPETENZE TECNICHE E COMPETENZE TRASVERSALI	par. 4b	35
IL RUOLO DELLE SOFT SKILLS NELLA EMPLOYABILITY	par. 4c	37
BASI POLITICO-NORMATIVE SULLO SVILUPPO DELLE COMPETENZE TRASVERSALI	cap.5	50
LIVELLO MONDIALE	par. 5a	50
UNIONE EUROPEA	par.5b	52
ITALIA	par.5c	61
RUOLO DELLA FORMAZIONE NELLO SVILUPPO DELLE COMPETENZE	cap.6	68
LE VARIABILI IN GIOCO	par. 6a	68
SVILUPPO DELLE COMPETENZE TRASVERSALI	par. 6b	78
TECNICHE DIDATTICHE INNOVATIVE	par. 6c	87
QUESTIONARIO PER RILEVARE SOFT SKILLS	cap.7	98
ANALISI DEL QUESTIONARIO	cap.8	109
ANALISI DEI DATI INFORMATIVI E DI AUTOVALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA	par 8.a	109
ANALISI DELLE DOMANDE DI AUTOVALUTAZIONE DELLE SOFT SKILLS	par. 8.b	123
BIBLIOGRAFIA		134
SITOGRAFIA		136

INDICE FIGURE e TABELLE

IDENTIFICATIVO	FONTE
Cap. 1	
Tab. 1A	S. Barnes, A. Brown and C. Warhurst 2016
Tab. 1B	Employment Projections – 2010-2020
Tabb. 1C – 1D	Rapporto annuale ISTAT 2018
Figg.. 1E – 1F - 1G – 1H	CEDEFOP 2018
Cap. 3	
Tabb. 3A – 3B	autoprodotte
Fig. 3C	Lepida Scuola
Cap. 4	
Fig. 4A	CEDEFOP ESJ survey - 2014
Fig. 4B	EUROFOUND – 2016
Tab. 4C	MODES - 2006
Fig. 4D	WEF - The Future of Jobs Report 2016
Fig. 4E	Soft Skills 4 Talent Germany – 2016-17
Figg. 4F 4G 4H	Soft Skills 4 Talent - 2016
Fig. 4I	Skills Revolution 2.0 - ManpowerGroup- 2018
Fig. 4L	Talent Shortage - ManpowerGroup - 2018
Figg. 4M – 4N – 4O – 4P	CEDEFOP: 2018 European Skills Index (2019)
Cap. 5	
Tab. 5A	Commissione Europea 2010
Tab. 5B	OECD /PISA 2019
Cap. 6	
Fig. 6A	Futuro-Capitale Umano-Formazione - autoproduzione
Fig. 6B	sequenza generazioni - autoproduzione
Fig. 6C	www.schiamazzi.org
Tab 6D	Benigno, A – E-portfolio competenze – AA 2015/16
Fig. 6E	Stella G., Grandi L. 2016
Fig. 6F	Erasmus infographics EC 2017
Fig. 6G	Leonard, S. 2015
Tab 6H	EEF - Teaching and Learning Toolkit - elab.personale
Fig. 6I	Michaelsen, L., Sweet, M. & Parmalee, D. - 2009

PREMESSA

La seguente ricerca nasce dal personale desiderio di approfondire una serie di informazioni e intuizioni raccolte ed elaborate nell' ultimo quinquennio della mia attività di docente di scuola superiore .

L'attività svolta, oltre ad avermi enormemente arricchito da un punto di vista culturale, mi ha permesso di comprendere diversi fenomeni che si stanno sovrapponendo nell'ambito del lavoro e della vita sociale e che avranno un impatto non banale nei prossimi anni.

Trascorrendo la maggior parte del mio tempo lavorativo con dei giovani, ovvero con gli alunni, non posso sottrarmi dal cercare di trasferire a loro quanto ho appreso, ma soprattutto di utilizzare questo nuovo bagaglio culturale per prepararli al non facile futuro che li attende.

Come richiesto anche dalla normativa che regola la possibilità per gli insegnanti di ruolo di partecipare ad un dottorato, non mi sottraggo nemmeno all'opportunità di diffondere non solo i risultati della ricerca ma soprattutto quanto ho esplorato e acquisito culturalmente.

Indubbiamente alcuni dei passaggi e dei giudizi espressi sono frutto della mia condizione di insegnante con trent'anni di permanenza nel mondo della scuola, che mi dà la possibilità di vedere questo complesso mondo non solo dall'esterno, ma soprattutto dall'interno.

Ritengo che la formazione, in un mondo sempre più accelerato, avrà una fondamentale funzione di allenare e preparare i giovani, e non solo, al futuro che appare sempre più liquido, per citare un termine di moda.

A scuola la maggior parte delle componenti sta operando, anche con grande sacrificio, per ottenere il massimo con i mezzi a disposizione che, almeno in Italia, sono in costante diminuzione¹.

Mi auguro che questa ricerca fornisca dati e spunti per proseguire nel compito globale della scuola di formare cittadini attivi e consapevoli.

¹ OECD-PISA 2019

SCOPO DELLA RICERCA

Scopo della ricerca è fare il punto sul ruolo e l'importanza attribuita allo sviluppo delle competenze, in particolare quelle trasversali, da parte del mondo del lavoro, ma anche dagli enti internazionali e nazionali politici e legislativi.

Si è voluto investigare sulle modalità di sviluppo ed employability delle competenze applicati al mondo dell'educazione, individuando alcune modalità didattiche ritenute efficaci allo scopo.

Si è infine voluto verificare se l'alternanza scuola-lavoro, in quanto modalità didattica innovativa per lo sviluppo di soft skills, resa obbligatoria dalla L.107/2015, contribuisca effettivamente al loro sviluppo, oppure rappresenti un inutile spreco di tempo (tempo-scuola) e di energie per la sua organizzazione, gestione e valutazione, come una parte di insegnanti e genitori, sostiene.

PURPOSE OF THE RESEARCH

The aim of the research is to take stock of the role and importance attributed to the development of competences, in particular the transversal ones, by the world of work, but also by political and legislative institutions, both national and international.

We wanted to investigate the methods of development and employability of the competences applied to the world of education, identifying some teaching methods considered effective for their development.

Finally, it was decided to verify if the school-work alternation, as an innovative didactic modality for the development of soft skills, made compulsory by the L.107 / 2015, effectively contributes to their development, or represents a useless waste of time (schooltime) and energy due to its organization, management and evaluation, as some teachers and parents, maintain.

INTRODUZIONE

Nel prossimo decennio è da più parti previsto uno sconvolgimento sociale con prevalente impatto sul mondo del lavoro, innescato da 3 fattori concomitanti: l'automazione industriale, lo sbilanciamento demografico e la disuguaglianza economico-finanziaria fra nord e sud del pianeta, il cui impatto potrebbe protrarsi per diversi decenni².

Alcuni ricercatori del MIT ³, ma anche famosi relatori e docenti, come Jeffrey M. Conte (San Diego State University) nelle diverse edizioni del suo "Work in the 21st century"⁴, hanno ipotizzato profondi cambiamenti nel mondo del lavoro e nel sociale, derivanti appunto dall'automazione, ma non di meno dagli altri due fattori citati.

I giovani che potrebbero entrare nel mondo del lavoro nel 2030 appartengono a queste fasce di età:

- chi inizierà la scuola nel 2020, se frequenterà solo il percorso minimo obbligatorio,
- chi ha iniziato nel 2015 e si troverà in possesso di un diploma,
- chi ha iniziato nel 2012, o nel 2010 se consegnerà una laurea triennale o magistrale.

inizio del percorso scolastico																				
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
										obbligo formativo										
					diplomati															
laureati																				

La scuola, oltre alle numerose problematiche che la stanno attraversando, ha la necessità di dover anticipare il futuro, impresa decisamente ardua.

A più riprese il Labor Dep. USA , stimolato dalle ricerche di C. Davidson, direttrice di "Futures Initiative" alla City University of New York⁵, e codirettrice di MacArthur Foundation Digital Media and Learning Competitions⁶ , ha dichiarato già nel 2016 che "il 65 per cento dei ragazzi che sono oggi a scuola, infatti, farà un mestiere che non è stato ancora inventato".

Una domanda quindi sorge spontanea: come potrà la scuola, in particolare quella superiore di 2° grado (per l'Italia, la K12 per il mondo anglosassone) all'alba del 2020 formare in modo idoneo al lavoro laureati che usciranno dal sistema universitario nel 2030?

² K.Harris, A. Kimson, A. Schwedel - Labor 2030: The Collision of Demographics, Automation and Inequality – Bain&C. - 2018

³ R. Acemoglu, P. Restrepo - Robots and Jobs: Evidence from US Labor Markets - NBER Working Paper No. 23285 - 3/2017 (DOI): 10.3386/w23285

⁴ F. J. Landy, J. M. Conte - Work in the 21st Century: An Introduction to Industrial and Organizational Psychology - Wiley - 2016

⁵ <https://futuresinitiative.org/>

⁶ C. N. Davidson - Now You See It: How Technology and Brain Science Will Transform Schools and Business for the 21st Century PENGUIN BOOKS - 2011

Anche da queste considerazioni nasce il dibattito che da oltre due decenni investe il mondo della scuola e della formazione più in generale: quali conoscenze trasmettere e quali competenze sviluppare per soddisfare le richieste di un mondo del lavoro in continua e sempre più veloce evoluzione?

Prendendo per valide le previsioni citate che esprimono l'indeterminatezza futura delle tipologie di lavoro, associate alla necessità o desiderio sempre più frequente di cambiamento del posto di lavoro (un tabù per il mercato del lavoro italiano), appesantito ulteriormente dalle necessità di rapida evoluzione e innovazione imposte dalla globalizzazione, se ne deduce che la conoscenza, quella tecnica in particolare, raggiunga ormai una obsolescenza estremamente rapida e che non possa rappresentare l'unico patrimonio del lavoratore, e nemmeno del cittadino.⁷ Questo concetto è stato espresso sia da numerosi autori che fatto proprio anche da enti nazionali e sovranazionali, come avremo modo di esporre.

Anche la politica si è ovviamente accorta del fenomeno e da diversi anni si è attivata per stimolare il dibattito, ma soprattutto per indurre gli attori principali coinvolti, partendo dal mondo della formazione, ad adeguarsi a questo trend ineludibile. Vedremo in seguito come OCSE, Unione Europea e MIUR stanno operando per attivarsi in tale contesto.

Rimangono tuttavia irrisolte alcune problematiche in quanto le azioni da predisporre non sono deterministiche e solo una nutrita serie di verifiche sul campo ne potrà affermare la validità. In particolare ci riferiamo alla richiesta di sviluppo delle competenze, che non possono essere insegnate, bensì "sviluppate", e della loro valutazione, che soprattutto in ambito scolastico sta mantenendo aperto un ampio dibattito.

Il problema risulta ancor più ampio se ci si rivolge allo sviluppo delle cosiddette competenze trasversali o soft skills; infatti queste, essendo generaliste, hanno un forte impatto non solo nel mondo del lavoro, ma anche nella vita sociale, diventando fulcro della cittadinanza consapevole. Nel libro "Not for profit", di M. C. Nussbaum⁸ si legge: " ... trattiamo sempre più l'istruzione come se il suo obiettivo principale fosse quello di insegnare agli studenti ad essere economicamente produttivi piuttosto che a pensare in modo critico e diventare cittadini consapevoli ed empatici. Questo focus sulle competenze profittevoli ha eroso la nostra capacità di criticare l'autorità, ridotto la nostra simpatia per gli emarginati e diversi, e ha danneggiato la nostra competenza per affrontare problemi globali complessi". Si evidenzia qui il peso determinante delle soft skills, non solo per il mercato del lavoro, ma per un essere umano completo, al fine di raggiungere anche la felicità nella vita⁹.

⁷ Better Skills Better Jobs Better Lives The OECD Skills Strategy - OECD 2012

⁸ M. C. Nussbaum - Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities – Princeton University Press - 2012

⁹M. Cinque - "Lost in translation". Soft skills development in European countries - DOI: 10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427 -May 2016

1. FORMAZIONE E RUOLO DELLE COMPETENZE

I termini *istruzione*, *educazione* e *formazione* sono spesso utilizzati come sinonimi, tuttavia sussistono alcune differenze non banali che li distinguono.

L'*istruzione* riguarda conoscenze e nozioni disciplinari, quindi il “sapere” della persona in merito a svariati contesti e argomenti; l'*educazione* riguarda la singola persona e i suoi rapporti con gli altri, quindi è legata alla sfera “sociale” ed il suo “saper essere”.

Il termine *formazione* deriva dall'atto di dare una forma e, in una accezione più ampia quindi, possiamo intenderla come l'atto che contribuisce e stimola la crescita della persona e persegue lo sviluppo di competenze legate al “saper fare”.

Tralasciando in questa ricerca l'analisi sul ruolo dell'educazione e il dibattito relativo a chi ne debba essere l'ente attivatore, ci concentreremo sulla formazione in quanto mezzo per lo sviluppo delle caratteristiche essenziali di una persona, affinché acquisisca gli strumenti per la propria crescita sia personale che professionale.

Riteniamo che questi due ambiti non siano affatto disgiunti, confortati in primis dall'art.1 della Costituzione Italiana che recita: «L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro.» che a nostro avviso testimonia come il lavoro rappresenti uno degli strumenti, e forse il principale, di affermazione di cittadinanza e giustificazione del proprio ruolo sociale.





Negli ultimi anni si sono aperti due ampi dibattiti in merito a *istruzione* e *formazione*.

Il primo riguarda il tempo da dedicare a tali attività, in quanto per quasi due secoli la vita dell'individuo è stata nettamente divisa fra una prima fase, dedicata a formarsi, ed una seconda dedicata a spendere conoscenze e competenze precedentemente acquisite, mentre di recente si è fatto strada il concetto di “lifelong learning”, di cui parleremo.

Il secondo dibattito riguarda gli enti preposti a svolgere tale funzione; infatti mentre per tutto il XX secolo l'istruzione è stato appannaggio unico e principale di entità istituzionali, quindi scuola e università, negli ultimi decenni si sono aggiunti attori e ruoli che probabilmente dovranno entrare a far parte del mondo delle entità erogatrici di formazione, a partire dalle aziende.

La necessità di una formazione che segua tutto l'arco della vita, non solo lavorativa, di una persona, e spazi per i più svariati argomenti, è oramai sancita da numerose fonti in tutti i paesi industrializzati a seguito di molteplici cambiamenti nel mondo del lavoro, causa o concomitanti alla 4° rivoluzione industriale .

Fra queste merita segnalazione la ricerca del Government Office for Science del Regno Unito¹⁰ (26/09/2016) che ha riepilogato 24 motivi di cambiamento del mercato del lavoro che riguardano i cambiamenti demografici e sociologici, tecnologici, la globalizzazione e il mercato del lavoro nello specifico, come riepilogato nella tabella A)

 Demographic and societal shifts and trends	 Labour market shifts and trends
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Growing diversity of population and labour force in terms of gender and ethnicity <input type="checkbox"/> Increasing migration <input type="checkbox"/> Ageing population, more of whom are working in later life and remaining economically active past retirement <input type="checkbox"/> Growing inequity between the high and low skilled, high and low qualified <input type="checkbox"/> Expectations that young people will remain in education and training longer and have work experience and higher qualifications <input type="checkbox"/> Participation in education is expected to remain high increasing the supply of skills to the labour market 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Unstable labour markets impacting on companies, sectors and economies <input type="checkbox"/> Continued shift from manufacturing to services requiring new skills and knowledge <input type="checkbox"/> Reconfiguration of organisations with outsourcing and internationalisation of labour market, ICT-based work <input type="checkbox"/> Reconfiguration of work and employment with task-based platform economy <input type="checkbox"/> Increased non-standard employment and need for flexibility and unconventional work patterns and workplaces <input type="checkbox"/> New and emerging occupations <input type="checkbox"/> Shifts in job quality, variations of polarisation by pay and skill <input type="checkbox"/> Average qualification level to rise within all occupations; majority of workforce expected to have Level 4 and above qualifications
 Technological shifts and trends	 Global shifts and trends
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Rapid and constant technological developments and innovations requiring new skills, knowledge and competencies <input type="checkbox"/> Technological developments providing new opportunities for education and work <input type="checkbox"/> Converging technologies requiring cross-disciplinary skills and knowledge <input type="checkbox"/> Technology enabling greater access to information, supporting information sharing and exchange <input type="checkbox"/> Greater digital divide between those with digital skills and IT access, and those who have no or limited skills and access 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Global competition in terms of innovation, productivity and labour <input type="checkbox"/> Increasing globalisation invading all aspects of public, private and work life <input type="checkbox"/> Increasing global networked talent pool, which is expected to continue growing over the next few decades <input type="checkbox"/> Emerging economies contributing more to the global economy in terms of the labour pool and productivity <input type="checkbox"/> Continued rise in international trade, spread of multi-national companies and greater financial integration

Tab. 1A fonte Government Office for Science UK-2016

Il dibattito è alimentato anche da voci italiane che prendono spunto da una situazione nazionale non certo idilliaca.

Nella ricerca “Lavoro 2025” De Masi sostiene come il lavoro rappresenti in tutto il mondo uno dei problemi cruciali, perché il suo mercato è in crescente squilibrio, i numeri che riguardano l’occupazione e la disoccupazione variano di giorno in giorno e da fonte a fonte, i

¹⁰ S. Barnes, A. Brown and C. Warhurst - Education as the Underpinning System: Understanding the propensity for learning across the lifetime”- Government Office for Science UK - 2016

rimedi cui si ricorre risultano di dubbia efficacia.¹¹ Fra i fattori critici che l'autore segnala si pone l'attenzione sul "cultural gap", che nell'era post-industriale si è progressivamente ampliato, ma che attualmente pare in vera esplosione. Già le ricerche di Moretti¹² della Berkeley University dimostrano che dagli anni '80 del XX secolo negli USA si evidenzia il "cultural gap" fra le diverse aree industriali americane: quelle che hanno deciso di puntare tutto sulla conoscenza e l'innovazione, investendo su università e laureati (Silicon Valley, Boston, ecc.), e altre che non riescono neppure a valorizzare gli studenti di recente immigrazione. L'autore le definisce "The Three Americas": "brain hubs", "traditional industries" agli opposti, e "the middle" ovviamente in centro.

In merito a questo argomento De Masi commenta: "La grande divergenza, dice Moretti, «si manifesta in maniera evidente nei dati a partire dagli anni ottanta, quando il destino economico delle città americane ed europee comincia a dipendere in misura sempre maggiore dal livello di istruzione dei rispettivi abitanti». A trent'anni di distanza, comparando alcune aree metropolitane degli Stati Uniti (come Stanford, Washington, Boston, Madison e San Jose) che ormai vantano una percentuale di abitanti laureati vicina o superiore al 50%, con altre che hanno meno del 15% di laureati (come Merced, Yuma, Visalia, Flint, Vineland), Moretti constata che le prime ospitano e attraggono aziende d'avanguardia, presentano un basso tasso di criminalità e di divorzi, alti salari, forte vitalità culturale, alta percentuale di votanti alle elezioni, ottima qualità della vita. Le aree con bassa percentuale di laureati, invece, non riescono ad attrarre né talenti né imprese high tech, presentano un alto tasso di divorzi e di criminalità, bassi salari, scarsa vitalità culturale, notevole astensionismo alle elezioni, modesta qualità della vita. Moretti si sente quindi sicuro nell'affermare che «la scolarità è divenuta la nuova discriminante sociale, a livello sia individuale sia di comunità». Le aree ad alto tasso di scolarità sono diventate i motori del mondo, dove si progetta e si anticipa il futuro."¹³

Analogamente al fenomeno registrato negli USA, Moretti segnala successivamente anche alcune città in Europa particolarmente attrattive e associabili ai "brain hubs": Londra, Stoccolma, Monaco di Baviera, Amsterdam. Contestualmente egli evidenzia la controtendenza italiana, in cui zone periferiche o piccole città risultano essere più attrattive delle metropoli¹⁴. Nella stessa occasione Moretti identifica le debolezze del sistema italiano: dimensione delle aziende che ne limita gli investimenti in R&S; limitati investimenti in human capital; scarsa

¹¹ D. De Masi - Lavoro 2025 - Marsilio - 2017

¹² E. Moretti - The New Geography of Jobs - Houghton Mifflin Harcourt - 2012

¹³ D. De Masi - cit.

¹⁴ The New Geography of Jobs - VIII Rodolfo Debenedetti Lecture - Milano - (30/09/2013)

attrattività per gli skilled emigrants; carenza di venture capital e incapacità strutturale di rispettare e far rispettare le norme di legge.

Va però notato che le ricerche non concordano all'unisono.

Esattamente all'opposto infatti sembra pronosticare la ricerca EMPLOYMENT PROJECTIONS – 2010-2020 del US Bureau of Labor Statistics (Tab 1B) pubblicata nel febbraio 2012. In essa si sostiene che fra le 30 professioni a crescita assoluta più alta, solamente 6 (20%) richiedano un'istruzione equivalente alla laurea, mentre per 11 di queste (33%) sia sufficiente solamente la scuola dell'obbligo.

Occorre tuttavia evidenziare che al 2° posto delle professioni maggiormente richieste compare l'addetto alle vendite al dettaglio (con incremento di oltre 700.000 addetti nel decennio), previsione poi pesantemente ridimensionata nell'outlook del 2018 (previsione 2016-26 di + 92.400 addetti definita "slower than average").

Professioni	Occupazione		Variazione tra 2010 e 2020 Unità (000)	Istruzione
	2010	2020		
Totale, tutte le professioni	143.068	163.537	20.468	-
Infermiere diplomato	2.737	3.449	712	laurea breve
Addetto vendite al dettaglio	4.262	4.968	706	scuola obbligo
Badante	1.018	1.724	706	scuola obbligo
Colf	861	1.468	607	scuola obbligo
Impiegato d'ordine	2.951	3.440	489	diploma sup.
Preparatore, cuoco fast food	2.682	3.080	398	diploma sup.
Rappresentante di commercio	2.187	2.526	339	diploma sup.
Autista di camion e trattori	1.605	1.935	330	scuola obbligo
Manovale carico merci	2.068	2.387	319	scuola obbligo
Professore di college	1.756	2.062	306	laurea, master
Aiuto infermiere	1.505	1.807	302	diploma
Aiuto nidi d'infanzia	1.282	1.544	262	diploma
Contabile	1.898	2.157	259	diploma
Cassiere	3.363	3.613	250	diploma
Maestro scuola elementare	1.476	1.725	249	laurea breve
Receptionist	1.049	1.297	248	diploma
Portiere, addetto lavanderia	2.310	2.557	247	scuola obbligo
Addetto campi e giardini	1.151	1.392	241	scuola obbligo
Rappresentante vendite ingrosso	1.430	1.653	223	diploma
Manovale edile	999	1.211	212	scuola obbligo
Segretaria studio medico	509	719	210	diploma
Supervisore impiegati d'ordine	1.424	1.628	204	laurea breve
Carpentiere	1.001	1.197	196	scuola obbligo
Cameriere	2.260	2.456	196	scuola obbligo
Guardie e body guards	1.036	1.231	195	scuola obbligo
Assistente scolastico	1.288	1.479	191	diploma
Auditor e ragioniere	1.217	1.408	191	diploma
Infermiere	752	921	169	diploma
Medico, chirurgo	691	859	168	laurea, master
Assistente medico	528	690	162	laurea breve

Tab. 1B fonte: Employment Projections – 2010-2020 del US Bureau of Labor Statistics

Questo confermerebbe ancora una volta quanto le previsioni nel campo del futuro del lavoro siano incerte e di forte varianza, anche ad intervalli relativamente brevi, e prendere decisioni

di lungo termine, basate su di esse, potrebbe portare a risultati fuorvianti quando anche completamente errati.

L'Italia conferma invece la "debolezza di sistema" già enfatizzata da Moretti. Le categorie che guidano la crescita 2008-17, riportate nel rapporto ISTAT 2018, sono tutte appartenenti all'area dei Servizi e rispettivamente hotels e ristorazione (+25,1%), sanità e assistenza (+14,1%) e infine i servizi alle famiglie (+84,4%)¹⁵ come evidenti in Tab. 1C e 1D.

SETTORE DI ATTIVITÀ ECONOMICA E PROFESSIONE	Valori 2017	Variazioni 2008-2017		Variazioni 2013-2017		Variazioni 2016-2017	
		Assolute	%	Assolute	%	Assolute	%
SETTORE DI ATTIVITÀ ECONOMICA							
Agricoltura	871	17	2,0	72	9,0	-13	-1,4
Industria	5.986	-895	-13,0	-15	-0,3	41	0,7
Industria in senso stretto	4.571	-358	-7,3	122	2,7	29	0,6
Costruzioni	1.416	-537	-27,5	-137	-8,8	12	0,9
Servizi	16.165	810	5,3	776	5,0	236	1,5
Commercio	3.288	-165	-4,8	-0	-0,0	46	1,4
Alberghi e ristorazione	1.451	291	25,1	223	18,2	56	4,0
Trasporti e magazzinaggio	1.110	45	4,2	76	7,3	25	2,3
Informazione e comunicazione	565	23	4,3	16	2,9	3	0,5
Attività finanziarie e assicurative	638	-9	-1,4	11	1,7	-11	-1,7
Servizi alle imprese (a)	2.567	169	7,0	165	6,9	-24	-0,9
Amministrazione pubblica e difesa	1.260	-173	-12,1	-46	-3,5	-2	-0,2
Istruzione	1.614	18	1,1	124	8,4	71	4,6
Sanità e assistenza sociale	1.863	230	14,1	98	5,6	32	1,7
Servizi alle famiglie	757	346	84,4	55	7,8	-2	-0,3
Altri servizi collettivi e personali	1.053	34	3,4	54	5,4	43	4,2

Tab. 1C fonte : Rapporto annuale ISTAT 2018

SETTORE DI ATTIVITÀ ECONOMICA E PROFESSIONE	Valori 2017	Variazioni 2008-2017		Variazioni 2013-2017		Variazioni 2016-2017	
		Assolute	%	Assolute	%	Assolute	%
PROFESSIONI (b)							
Qualificate e tecniche	8.011	-362	-4,3	404	5,3	145	1,8
Esecutive nel commercio e nei servizi	7.056	861	13,9	360	5,4	104	1,5
Operai e artigiani	5.193	-1.001	-16,2	-81	-1,5	12	0,2
Personale non qualificato	2.523	437	20,9	151	6,4	0	0,0

Tab. 1D fonte : Rapporto annuale ISTAT 2018

Ma ciò che colpisce è l'analisi a livello di PROFESSIONI(b) (Tab 1D) che vede fra il 2008 e il 2017 un aumento di 437mila unità (pari al 20,9%) tra il personale non qualificato e una diminuzione di 362mila unità (-4,3%) tra le professioni qualificate e tecniche. Il trend nel biennio 2016-2017 sembra essersi rallentato: ha visto il personale non qualificato stazionario (0) e una crescita di 145mila occupati tra le professioni qualificate e tecniche.

Quindi anche per l'Italia si manifesta un fenomeno di travaso settoriale nell'andamento delle assunzioni rispetto alle qualifiche, in percentuale ancor più rilevante di quanto analizzato negli USA.

¹⁵ <https://www.valigiablu.it/lavoro-rapporto-annuale-2018-istat/>

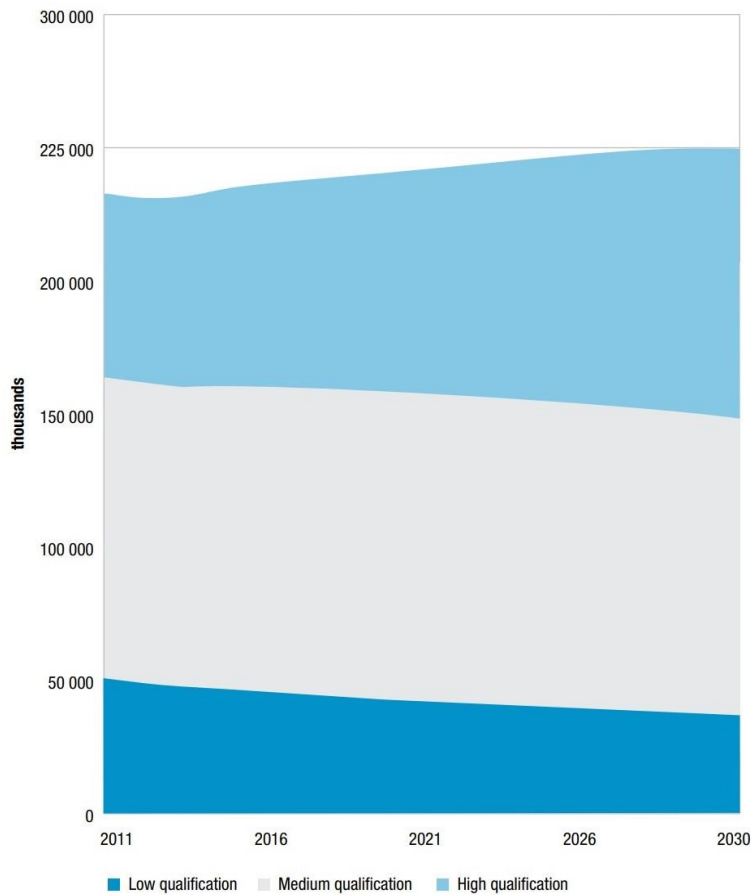


Fig. 1E fonte CEDEFOP

Le fonti europee ufficiali, CEDEFOP¹⁶ nello specifico, riportano trend previsionali in parte diversi da quelli forniti da ISTAT.

A fronte di una intuitiva generale diminuzione di richiesta di lavoratori low qualification e un aumento di quelli high qualification, riportato il Fig. 1E, si evidenzia una sorta di sviluppo “a forbice” nei dati futuri riguardo agli occupati, sia per struttura (Fig. 1F) che per settore (Fig. 1G).

Tale andamento è riassumibile in un aumento di richiesta delle professioni poste agli estremi della classificazione, in una sorta di polarizzazione, ovvero quelle molto tecniche e quelle molto manuali (elementary occupations). Se l’aumento delle prime può risultare intuitivo, quello delle seconde lo è meno, ma ben giustificato nell’analisi. Si suppone infatti che, mentre le professioni “intermedie” (skilled manual occupations e skilled non manual occupations) saranno falciate dalla crescente automazione digitale e robotizzazione, quelle elementari in generale non ne saranno investite a dismisura per la non convenienza economica a farlo.

¹⁶ CEDEFOP Skills forecast trends and challenges to 2030- Publications Office of the European Union -2018

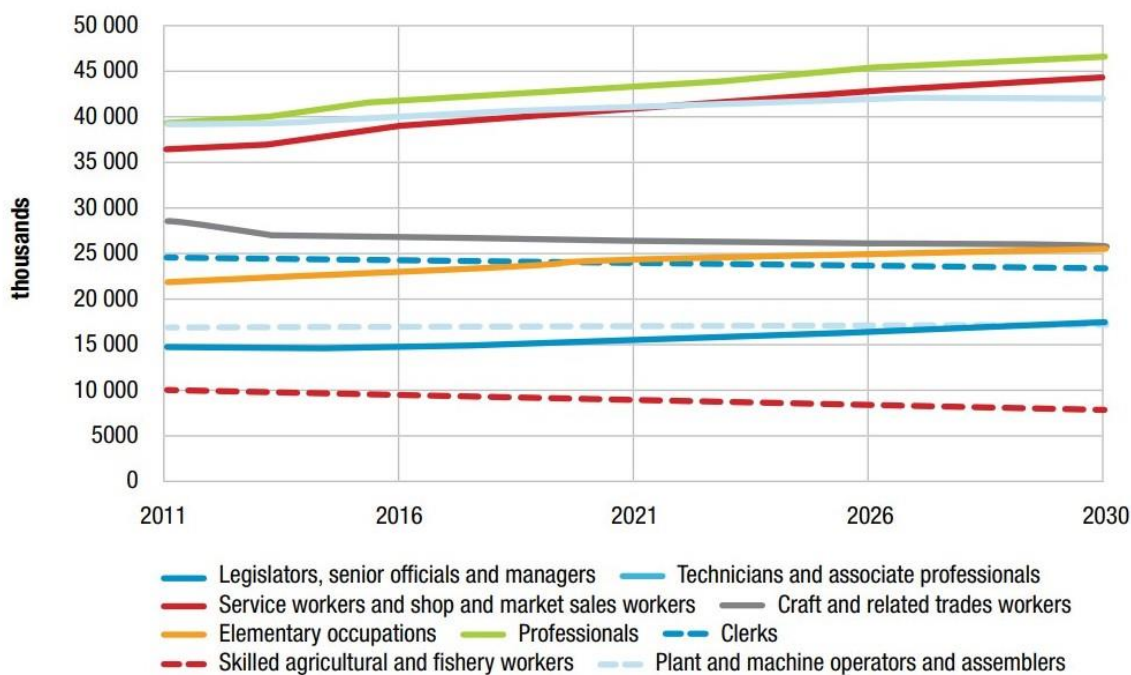
Figure 14. **Past and likely future occupational employment structure (EU-28+3)**



NB: Numbers in employment (estimates based on national accounts).
 Source: Cedefop (2018 skills forecast).

Fig.. 1F fonte CEDEFOP

Figure 15. **Broad trends in occupational employment (EU-28+3)**



NB: Numbers in employment (estimates based on national accounts).
 Source: Cedefop (2018 skills forecast).

Fig. 1G fonte CEDEFOP

In ultima analisi prevedere quali saranno le professioni maggiormente richieste da parte del mercato del lavoro in futuro è sicuramente una esigenza che riveste contemporaneamente importanza e complessità, ma non risulta certamente facile. Quindi basarsi su alcune di queste analisi per pianificare gli indirizzi educativi scolastici può risultare quanto meno rischioso e discutibile.

L'Unione Europea da questo punto di vista si sta attrezzando e nel 2020 è previsto siano completamente operativi 2 portali che, analizzando puntualmente le richieste del mercato del lavoro, riusciranno a fornire una previsione forse più attendibile dei trend di richiesta, sulla cui affidabilità solo il tempo potrà giudicare.

Questi sono:

- Skills-OVATE: Skills Online Vacancy Analysis Tool for Europe
- SKILLS PANORAMA Skills Forecast: key EU trends to 2030

di cui sono riportate in Fig. 1H le rispettive homepages.

The screenshot shows the homepage of the Skills-OVATE tool. At the top left is the CEDEFOP logo (European Centre for the Development of Vocational Training). To the right are links for 'Login', 'Register', and 'English'. Below the navigation bar, the breadcrumb trail reads 'Home > Data visualisations > Skills-OVATE: Skills Online Vacancy Analysis Tool for Europe'. The main heading is 'Skills-OVATE: Skills Online Vacancy Analysis Tool for Europe'. A graphic on the left depicts a person with a magnifying glass over a bar chart. The text on the right welcomes users and states that the tool offers detailed information on jobs and employer skill demands from vacancies collected between July 2018 and December 2018. It lists various sources like private job portals and public employment services. A link is provided for more information about the methodology. At the bottom, it notes that the current data covers the Czechia, Germany, Spain, France, Italy, Ireland, and the United Kingdom, with more Member States to be added by the end of 2019.

<http://www.cedefop.europa.eu/en/data-visualisations/skills-online-vacancies>

The screenshot shows the homepage of the Skills Panorama tool. The header includes the 'SKILLS PANORAMA' logo with the tagline 'Inspiring choices on skills and jobs in Europe'. Navigation links for 'HELP & SUPPORT' and 'LOGIN' are in the top right. A main navigation bar contains 'EXPLORE', 'INDICATORS', 'ANALYTICAL HIGHLIGHTS', 'BLOG', 'INSTITUTIONS', 'RESOURCES', 'NEWS & EVENTS', and 'ABOUT US'. Below this, there is a 'Browse by:' section with buttons for 'Sector', 'Occupation', 'Country', and 'Policy Themes'. To the right is a 'Search for:' section with a search input field and a magnifying glass icon.

HOME / ANALYTICAL HIGHLIGHTS / SKILLS FORECAST: KEY EU TRENDS TO 2030

Skills Forecast: key EU trends to 2030



05/2018 Future Jobs, Business services, Administrative services, Finance & insurance, ICT services, Professional services, Distribution & transport, Accommodation & food, Transport & storage, Wholesale & retail trade, EU, Skills forecast insights

<https://skillspanorama.cedefop.europa.eu>

Fig. 1H fonte CEDEFOP cit.

2 DEFINIZIONE DI COMPETENZA

Prima di addentrarci nell'ambito dello sviluppo delle competenze, occorre svolgere una breve disamina relativa alla definizione stessa di "competenza".

Negli ultimi decenni al termine competenza sono stati attribuiti numerosi significati talvolta anche fra loro contrastanti. Diverse scuole di pensiero si sono avvicinate nel definire la competenza con significati non sempre allineati. Oltre alla disquisizione semantica occorre chiarire il significato di competenza in modo univoco, in quanto negli ultimi due decenni spesso appare anche nei documenti legislativi e nelle procedure ministeriali destinate a scuole ed università. Vale pertanto la pena cercare di fare chiarezza sul significato del termine per poter procedere poi ad una disamina sulla sua applicazione dei contesti politico legislativi.

Etimologicamente parlando, *competere* significa "tendere incontrarsi in un punto è in senso figurato" e, in senso figurato, può riferirsi al latino Cum (con) e Petere (dirigersi verso ma anche cercare).

È nel ventesimo secolo tuttavia che la parola competenza compare reiteratamente e in due contesti specifici assumendo talvolta significati diversi¹⁷.

- in ambito lavorativo *competente* è colui che agisce da esperto in un determinato campo;
- in ambito educativo *competente* è colui che risolve un problema adottando la soluzione migliore o svolge un compito mobilitando diverse capacità.

L'ambito educativo usa il termine "conoscenza" per indicare la rappresentazione astratta di fatti, procedure, principi e teorie in un particolare dominio o settore, informazioni tratte dalle osservazioni, dalle esperienze, dalle credenze e dai pregiudizi in ogni settore della vita, da non confondere con "comprensione". Riprodurre informazioni non presuppone necessariamente comprenderle.

Mentre le conoscenze fanno riferimento ad entità che possono essere archiviate e richiamate alla memoria, le skills, o abilità cognitive, sono associate ai processi mentali che gestiscono le conoscenze. Le abilità cognitive sono le attività mentali che si verificano nel cervello mentre utilizziamo, trasformiamo o incrementiamo le conoscenze disponibili. Le skills sono spesso associate con attività cognitive di alto livello come il problem solving, il ragionamento, il pensiero, la capacità di trarre conclusioni ed includono le capacità di analisi, sintesi e valutazione finalizzate a riprodurre o ad estendere le strutture cognitive esistenti¹⁸.

¹⁷ G. Sandrone Slide UNIBG- 2014

¹⁸ B.S Bloom. Taxonomy of educational objectives. Allyn and Bacon, MA:Boston - 1984

In generale la competenza consiste in una serie di regole che reggono i comportamenti, come teorizzato da Chomsky, o, più specificatamente, in un insieme di atti osservabili raggruppati in un'azione utile. Il comportamento non è solo la risposta a uno stimolo, ma un'azione funzionale a un risultato. L'attivazione di una competenza comprende conoscenze, saper fare, atteggiamenti. Tuttavia non c'è unanimità nella rappresentazione del concetto di "competenza". In area francofona si parla di "sapere – saper fare – saper essere", mentre in area anglofona si parla di conoscenze (knowledges), abilità (skills), competenze (competences). È però abituale tradurre la parola "soft skill" con il termine "competenza trasversale".

Per non addentrarci troppo nella classificazione psicopedagogica, che non rappresenta l'ambito della presente ricerca, si può riassumere che vi siano state inizialmente tre linee di pensiero che hanno influenzato fortemente la definizione di competenza: comportamentismo, costruttivismo, cognitivismo ; ed una quarta che ne riassume in gran parte gli orientamenti: il modello personalista.

Comportamentismo

Il comportamentismo, rappresentato principalmente da Watson¹⁹, parte dall'osservazione dei comportamenti osservabili, trascurando completamente i processi mentali che vengono rappresentati come una sorta di "scatola nera" . Le sue osservazioni prendono spunto dal "condizionamento classico" di Pavlov e dal "condizionamento operante" di Skinner. Questa concettualizzazione influenza profondamente la definizione di Taylor relativa alla competenza, che è alla base dell'applicazione scientifica dei principi della divisione del lavoro, in cui è competente colui che nei tempi stabiliti e con tecniche procedurali e operative standardizzate giunge alla realizzazione di determinati risultati.

Il comportamentismo considera i comportamenti osservabili che devono essere facilmente descrivibili da un osservatore esterno, che dovrebbe poterli esprimere con un verbo di modo infinito (es. calcolare, sommare, scomporre, riassumere, ecc.). Mettendo a confronto le prestazioni relative ai singoli comportamenti osservabili, si ricerca la «migliore prestazione» (o prestazione eccellente) tra le molte possibili.

Viene considerato «competente» chi, data una prestazione che corrisponde ad un comportamento osservabile fissato come obiettivo, la svolge nel minor tempo possibile, con il minor numero di errori. La prestazione è la stessa per tutti, la competenza dipende dalla rapidità e precisione con cui la si compie. Nell'ambito dei comportamenti motori è quella che in genere definiva «destrezza».

¹⁹ J. Watson - Psychology as the Behaviorist Views - Psychological Review - 1913

Il limite della teoria comportamentista risiede appunto nell'escludere nei diversi individui la variabilità possibile dei processi mentali che sottendono alla formazione.

Costruttivismo

Il costruttivismo parte da una concezione della conoscenza come costruzione dell'esperienza personale. Sottolinea la natura attiva della conoscenza umana, in cui ciascuno costruisce "mappe di significati" a partire da apprendimenti significativi, per poi confrontarsi dinamicamente con la realtà concreta e mediare gli stessi significati con gli altri soggetti. Mira a promuovere la "costruzione" della conoscenza (Vygotskij), tende a rappresentare agli studenti situazioni di vita reale (non limitandosi alle semplificazioni che avvengono tra le mura scolastiche), favorisce la costruzione collaborativa della conoscenza (Eckert, Wenger). Concepisce la competenza come *expertise*, ovvero "padronanza del concreto" (Scribner), in cui il soggetto mobilita tutte le proprie risorse (motivazioni, conoscenze, abilità) per affrontare e risolvere in modo versatile e flessibile i problemi continuamente emergenti. Per questo ci si serve di "compiti autentici" e ambienti di apprendimento legati alla vita reale.

Il costruttivismo a livello psicologico prende forte impulso negli anni '50 del XX secolo con i lavori dello psicologo Kelly²⁰, benchè le prime concezioni costruttiviste si possano addirittura far risalire a Gian Battista Vico nella metà del XVII secolo e abbia radici profonde in Piaget e Bruner della prima metà del '900.

Conseguenza diretta dell'approccio costruttivista è che il sapere non esiste indipendentemente dal soggetto in formazione, non può essere ricevuto in modo passivo, ma risulta dalla relazione fra un soggetto attivo e la realtà. La conoscenza quindi è una costruzione soggettiva a partire da una rielaborazione personale di sensazioni, conoscenze, credenze, emozioni.

La realtà, in quanto oggetto della conoscenza, sarebbe dunque creata dal continuo "fare esperienza" dell'individuo, nel corso di processi d'interazione.

Altra conseguenza è che si perde la netta distinzione fra osservatore e osservato, poiché entrambi si definiscono all'interno del rapporto di osservazione e interazioni reciproche. In ultima analisi le caratteristiche e le relazioni non esistono indipendentemente dall'osservatore, ma sono determinate dalle azioni dell'individuo nell'ambiente.

Da un punto di vista didattico un docente può offrire allo studente stimolo ed indirizzamento, ma non può influire automaticamente sul suo apprendimento. Ciò che l'insegnante dice e propone viene sempre interpretato dallo studente e le interpretazioni quasi mai

²⁰ G. Kelly - The Psychology of Personal Constructs - 2 Voll. - Norton - 1955.

coincidono con quello che si voleva trasmettere, in quanto il significato viene ricostruito a partire dalle conoscenze pregresse e dagli scopi personali.

Il limite del cognitivismo è che non tiene conto di una possibile consapevolezza e mediazione del soggetto nel processo di interiorizzazione di quanto esperito. Si giunge così a trascurare i processi cognitivi individuali che stanno alla base dello sviluppo intellettuale.

Cognitivismo

Il cognitivismo, termine che compare per la prima volta in un'opera di Neisser²¹ del 1967, si sviluppa a partire dai primi anni 60 sulla base di alcune intuizioni di J.Piaget. e successivamente della cosiddetta "Scuola di Ginevra"²². Queste riportano in prima linea i processi mentali che erano stati praticamente ignorati precedentemente dal comportamentismo, anche sull'onda di successo che ebbe la nascita dei primi elaboratori elettronici. Per i sostenitori del cognitivismo gli eventi mentali possono essere pensati come un flusso di informazioni che percorre la mente esattamente come i bit transitano nei bus dei computer. La percezione, il pensiero, l'apprendimento, il ragionamento, la risoluzione dei problemi, l'attenzione, il linguaggio e le emozioni rappresentano strutture che elaborano dati in input fornendo informazioni in output. Già però a metà degli anni '70 lo stesso Neisser critica la metafora uomo - computer dando una impostazione definita "ecologica" che mostrerà un maggiore interesse verso la figura umana ed i suoi problemi quotidiani, mentre nasce un altro filone di pensiero, definito "scienza cognitiva", che invece enfatizza ulteriormente il rapporto fra processi cognitivi e intelligenza artificiale.

Il cognitivismo a sua volta influenza fortemente le considerazioni in ambito lavorativo sul concetto di competenza, in diversi autori:

- McGregor del MIT²³, per il quale la persona competente è quella in grado non solo di eseguire meccanicamente un compito, ma di interpretarlo e attribuirgli un senso, eseguendolo in relazione ad altri;
- McClelland dagli anni '70 elabora il proprio modello delle competenze nel celebre articolo "Testing for Competence Rather Than for "Intelligence" del 1973;
- Spencer e Spencer, allievi di McClelland, che definiscono le competenze come "una caratteristica intrinseca individuale che è causalmente collegata a una performance efficace/o superiore in una mansione o in una situazione, e che è misurata sulla base

²¹ U.Neisser - Psicologia cognitivista - 1967

²² La scuola cognitivista di epistemologia genetica, centrata sugli insegnamenti di Jean Piaget.

²³ D.McGregor - The Human Side of Enterprise -1960

di un criterio prestabilito”²⁴, individuando una possibile articolazione in cinque componenti:

- motivazioni = spinte interiori che inducono ad agire per il conseguimento di determinati obiettivi;
 - tratti = disposizioni a comportarsi o a reagire in un determinato modo;
 - immagine di sé = atteggiamenti e valori personali;
 - conoscenza di discipline o argomenti specifici =contenuti professionali indispensabili per svolgere un’attività
 - skills = capacità di eseguire un compito intellettuale o fisico.
- Quaglino²⁵ (1999, 2005), che riprende il modello KSA (Knowledge, Skill and Ability/Aptitude) di matrice anglosassone, distinguendo le componenti della competenza tra:
 - conoscenze (sapere generale, tecnico-specialistico e organizzativo),
 - capacità (abilità logico-strategiche, interpersonali e gestionali, connesse allo svolgimento dell’attività di lavoro e all’utilizzo delle conoscenze)
 - qualità (doti personali di tipo operativo, sociale e soggettivo)

Sul piano della didattica la teoria cognitivista ha prodotto un importante strumento: le mappe concettuali, il cui scopo è, principalmente, la descrizione di un evento, con l’obiettivo non di fornire una tecnica infallibile, ma di mostrare un’applicazione concreta di alcuni temi cognitivisti. Tale rappresentazione raggiunge il suo obiettivo se supporta il discente a raggiungere una migliore consapevolezza delle proprie strategie di apprendimento e se stimola un transfer di conoscenza verso altre applicazioni. Tuttavia occorre anche sottolineare alcuni limiti della teoria, in particolare il trascurare quasi totalmente il peso dei fattori sociali ed emotivi nel processo cognitivo.

Modello personalista

L’evoluzione, da intendersi più come complementare che contrapposta alle precedenti linee di pensiero, ha portato alla fine del XX secolo ad un altro modello utile per la definizione di competenza: il modello personalista.

Partendo dagli spunti di P. Gillet, per il quale: “La competenza è un sistema di conoscenze, concettuali e procedurali organizzate in schemi operativi che permettono, rispetto a una famiglia di situazioni, l’identificazione di un compito-problema e la sua risoluzione

²⁴L. M. Spencer, Jr. and Signe M. Spencer - Competence at Work - New York: Wiley - 1993

²⁵ G.P. Quaglino – Scritti di formazione (1978-1998) - - Fare formazione – 2005 e Manifesto della terza formazione – 2011 – Ed. F. Angeli

attraverso un'azione efficace", di P. Perrenoud, per il quale: "Competenza è la capacità di un soggetto di far agire tutte o una parte delle proprie risorse cognitive o affettive per far fronte a un insieme di situazioni complesse"²⁶ e di G. Le Boterf, che individua la competenza non solo nel "possedere" le risorse, ma soprattutto nella loro "mobilitazione", si giunge al modello personalista di studiosi italiani quali M. Pellerey, E. Bottero, G. Bertagna e A. Cegolon oltre che del belga B. Rey.

Per Le Boterf la competenza è "Un insieme riconosciuto e provato delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilizzati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato"²⁷. Pellerey scrive: "le competenze sono costituite da un insieme integrato di conoscenze, abilità, e atteggiamenti, necessario a svolgere un determinato compito. Le competenze si possono acquisire a livelli diversi e in relazione a contesti specifici"²⁸.

La competenza quindi è vista come convergenza di 3 ambiti; personale, formativo, professionale, evidenziando una forte componente soggettiva. "...il comportamento competente deriva da un'intenzione, da una scelta, da una decisione. Non si tratta di una reazione automatizzata. L'azione ha una causa intrinseca che rinvia al soggetto-agente che l'ha prodotta."²⁹.

Cegolon aggiunge: "Il soggetto rivendica ora un'attenzione che va oltre una sua presenza meramente mentale, vuole essere considerato anche per i suoi aspetti affettivi, volitivi, relazionali, il presente e il passato della sua storia, le sue proiezioni future." ³⁰.

Il modello personalista si connota quindi per il riconoscimento del "valore assoluto" della persona del discente. Nel personalismo la "misura" della maturazione di un allievo è legittima solo se il modello di riferimento è soprattutto soggettivo, inerente cioè alla natura dell'educando; non importato da qualsivoglia media statistica o teoria filosofica e poi adattato all'allievo³¹. La valutazione si configura come pratica ermeneutico-interpretativa che mira al riconoscimento di un valore, quello dell'essere persona, mai completamente "misurabile".

La precedente analisi dei modelli non è fine a sé stessa, ma funzionale allo sviluppo della tesi, in quanto influenzano sia le modalità di sviluppo delle competenze (progettazione), la loro esecutività (esecuzione) e l'eventuale loro valutazione.

²⁶ P. Perrenoud - Costruire competenze a partire dalla scuola – Anicia - 2003

²⁷ G. Le Boterf - De la compétence: Essai sur un attracteur étrange - Les Ed. de l'Organisation -1990

²⁸ M. Pellerey - Progettazione formativa: teoria e metodologia — ricerca ISFOL-CLISE - 1983

²⁹ M. Pellerey - Le competenze individuali e il portfolio- Roma - La Nuova Italia - 2004

³⁰ A. Cegolon - Competenza. Dalla performance alla persona competente – Rubbettino - 2008

³¹ G. Bertagna - Cultura e pedagogia per la scuola di tutti - La Scuola - 1992

Progettazione

Per il modello comportamentista e cognitivista progettare interventi formativi delle competenze significa intendere la competenza come un obiettivo educativo e didattico-disciplinare puntando, soprattutto nel caso cognitivista, a una sostanziale individualizzazione, che nel costruttivismo diviene fondamentale.

Per il modello personalista la progettazione deve individuare contenuti e scenari nei quali far sviluppare le competenze, per arrivare a una totale personalizzazione dell'intervento educativo.

Esecuzione

Nella fase di esecuzione delle competenze i modelli si differenziano sensibilmente:

- comportamentismo: il comportamento, e quindi il risultato, è prova stessa dell'acquisizione delle competenze desiderate e delle tecniche sottese a loro raggiungimento;
- costruttivismo: poiché la conoscenza è “costruita” nella mente di colui che impara, la fase esecutiva dipende essenzialmente dalla persona stessa che la esegue;
- cognitivismo: ci si concentra sull'analisi delle strutture concettuali e cognitive che identificano i diversi saperi previsti nel raggiungimento dell'obiettivo;
- personalismo: si pone l'attenzione alle azioni decise dai discenti per risolvere i problemi eseguendo delle operazioni in situazioni contestualizzate.

Valutazione

Infine anche la valutazione adotta modalità differenti sulla base del modello prescelto:

- comportamentismo: si valuta essenzialmente in modalità quantitativa e/o descrittiva sulla base di una scala docimologica presumibilmente oggettiva
- costruttivismo e cognitivismo: la misurabilità oggettiva e osservabile del risultato viene completata dalle ipotesi o sulle esperienze e sensazioni (costruttivismo) o sui processi mentali (cognitivismo) che ne hanno permesso il raggiungimento;
- personalismo: alla parte quantitativa ed esplicativa dei processi mentali, va aggiunta una valutazione della azione umana che ha permesso la soluzione del problema.

Dogmi e problemi aperti

Va tuttavia evidenziato che il concetto di competenza come entità teorica non è stato del tutto risolto³², partendo dalla tautologia che “una performance competente presuppone competenza”³³.

Alcune definizioni di ricercatori affermati possono ormai essere assunte come dogmi:

³² W. Westera - Competence in education: a confusion of tongues – Journal of Curriculum studies - 2001

³³ G. Cinquepalmi - Su alcune definizioni del termine “competenza” – LLL EdaForum – n.10 -2016

“La competenza è un sistema di conoscenze, concettuali e procedurali organizzate in schemi operativi che permettono, rispetto a una famiglia di situazioni, l'identificazione di un compito-problema e la sua risoluzione attraverso un'azione efficace” ³⁴.

“Competenza è la capacità di un soggetto di far agire tutte o una parte delle proprie risorse cognitive o affettive per far fronte a un insieme di situazioni complesse” ³⁵.

“La competenza non consiste nelle risorse (conoscenze, capacità) da mettere in atto ma nella mobilitazione di queste risorse. La competenza appartiene al campo del “saper mobilitare” le risorse³⁶.

“Solo la presenza di una prestazione è prova dell' esistenza della competenza relativa.”³⁷

“Risulta comunque evidente che la competenza presuppone conoscenze, abilità (skills), attitudini e alcune componenti soggettive (motivazione, consapevolezza, ecc..) che innescano il processo virtuoso. ³⁸”.

Si giunge infine alla definizione “legale” sancita dal D.Lgs. 16 gennaio 2013 n.13,art.2 “Comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale. “

Ma la querelle sulla definizione di “competenza” non può certo dirsi risolta, considerando il rapidissimo evolversi delle necessità richieste dalla 4^a rivoluzione industriale, che vedono nel lavoratore, e nelle sue competenze, un pilastro fondamentale che ha ricadute, come prodromo, nell'ambito della formazione, e come conseguenza nel suo comportamento sociale.

³⁴ P. Gillet - Per un'ecologia del concetto di competenza – in Competence at Work -Continuing Education, n. 135-giugno 1998

³⁵ P. Perrenoud - Costruire competenze a partire dalla scuola - 2004

³⁶ G. Le Boterf, Construire les compétences individuelles et collectives - Paris - Éditions d'Organisation - 2000

³⁷ B.G. Bara - Pragmatica cognitiva – Torino - Bollati Boringhieri - 1999

³⁸ G. Cinquepalmi - Timeless Vol. I — Five Fundamental Business Design Principles - 2017

3 CLASSIFICAZIONE E SVILUPPO DELLE COMPETENZE

La Classificazione Delle Competenze

Dopo aver definito il significato di competenza anche all'interno dei vari modelli comportamentali ed educativi, occorre analizzare le tre macro-categorie in cui vengono comunemente suddivise:

- competenze di base
- competenze trasversali
- competenze tecnico professionali

Le competenze base o, come oggi si preferisce dire, le “competenze chiave” del cittadino e del lavoratore, hanno oggi un'incidenza sulla vita e sui progetti di inserimento sociale e professionale della massa degli studenti assai più forte e decisiva rispetto a pochi decenni or sono.

La Commissione Europea ha dato delle competenze chiave la seguente definizione:

<<Le competenze chiave costituiscono un bagaglio trasferibile e polivalente di conoscenze, di saper-fare e di disposizioni, che sono necessarie alla completezza e sviluppo personale, all'inclusione nella vita sociale e civile e all'impiego di ognuno. Si suppone che esse siano acquisite alla fine del periodo di formazione obbligatoria e che costituiscano il fondamento dell'educazione e della formazione lungo tutta la vita.>>

Non soltanto la CE ha fornito una definizione di tali competenze, ma le ha espressamente declinate nel 2006. Tuttavia nel 2018 ha sentito il bisogno di aggiornarle, alla luce delle evoluzioni tecnologiche e del mercato del mondo del lavoro. Tale aggiornamento, seppur non sostanziale, dopo solo 12 anni dalla prima definizione, fa riflettere sulla velocità di cambiamento del contesto socio-lavorativo attuale e non può non essere messo in relazione a un certo immobilismo ancora presente nel settore scolastico.

2006	2018
1.comunicazione nella madrelingua	1.competenza alfabetica funzionale
2.comunicazione nelle lingue straniere	2.competenza multilinguistica
3.competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia	3.competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria
4.competenza digitale	4.competenza digitale
5.imparare ad imparare	5.competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare
6.competenze sociali e civiche	6.competenza in materia di cittadinanza
7.spirito di iniziativa e intraprendenza	7.competenza imprenditoriale
8.consapevolezza ed espressione culturale.	8.competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Tab. 3A comparazione competenze di base CE 2006-2018

La seconda macro-categoria riguarda le competenze trasversali o soft skills. ISFOL le definisce: << un insieme di abilità di ampio spessore che sono implicate in numerosi tipi di compiti, dai più elementari ai più complessi, e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente generalizzabili.>>³⁹

In generale si può affermare che le competenze trasversali fanno riferimento ad operazioni e attività fondamentali proprie di qualunque soggetto, posto di fronte ad un compito non necessariamente lavorativo; infatti una delle peculiarità delle soft skills è la loro presenza in tutte le esperienze di vita del soggetto. Altra peculiarità è la trasferibilità in compiti e contesti diversi, pertanto spendibili ad ampio raggio. Infine una caratteristica che ne complica lo sviluppo è che non possono essere “insegnate”, ma vengono sviluppate dal soggetto, per lo più in un contesto esperienziale. Questo argomento verrà approfondito in seguito.

Un elenco definitivo delle soft skills non è ancora stato compilato, e probabilmente non vedrà mai luce, ma alcuni studi e progetti europei ne hanno individuato un numero sicuramente interessante. Ne diamo ampio riscontro nel par. 4.b.

La terza macro-categoria riguarda le competenze tecnico-professionali, specifiche di una mansione o di un compito. Sono ormai consolidate due argomentazioni che le riguardano. La prima è che nell'attuale contesto lavorativo le competenze tecnico-professionali necessarie sono sempre più specifiche e dettagliate; la seconda è che l'acquisizione delle medesime è subordinato alla presenza nell'individuo di varie competenze appartenenti alle due macro-categorie precedenti.

Lo Sviluppo delle Competenze

Il problema principale che riguarda lo sviluppo delle competenze, ed in particolare di quelle trasversali, consiste nel fatto che si possono solamente *sviluppare* e non insegnare.

Tale affermazione trasferita nell'ambito prettamente scolastico significa che nella tipica lezione frontale, orale e/o supportata da testi, l'allievo non è messo in condizione di applicare immediatamente quanto percepito nella lezione stessa. La comprensione contestuale non è prevista in questo modello didattico e viene demandata all'atto individuale successivo dell'allievo, mentre, come vedremo, l'applicazione e contestualizzazione è parte fondamentale dello sviluppo di una competenza.

³⁹ G. Di Francesco (a cura di) - Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro e I repertori sperimentali- ISFOL F. Angeli - 1998

È da più parti stato dimostrato, da John Dewey⁴⁰ all'inizio del XX secolo, fino a Bernard Rey⁴¹ nel XXI secolo, che lo sviluppo di una competenza, in quanto costruito complesso, presuppone una attivazione cosciente del discente, che non è semplicemente parte in causa del processo educativo, ma è il centro stesso del processo.

Il processo di mobilitazione attiva del discente presuppone il suo inserimento in un contesto specifico per indurlo alla ricerca di una soluzione di un problema, anche non necessariamente di soluzione nota, con il fine di spingerlo ad attivare al proprio interno strategie, processi e conoscenze già presenti, senza escludere l'eventuale utilizzo di creatività.

La nuova sfida nei sistemi educativi è quindi quella di sviluppare competenze, soprattutto trasversali, attivando percorsi formativi specifici, sostenendone la diffusione all'interno delle scuole, sia per aumentare la employability dei giovani⁴², ma anche, e forse soprattutto, per sviluppare le competenze di cittadinanza⁴³, come peraltro fortemente raccomandato anche dal Parlamento Europeo e ripreso dai governi nazionali.

In Italia, forse più che in Europa, a causa del pesante impatto della recente crisi sull'occupazione e di una trasformazione in atto, non ancora pienamente colta dai sistemi imprenditoriali, si registra una crescente richiesta da parte nel mondo lavorativo di soft skills⁴⁴.

Per quanto concerne infatti le competenze non tecniche disciplinari possedute al termine di un percorso anche universitario, le indagini condotte rilevano che vi sia ancora un notevole lavoro da svolgere⁴⁵.

Quello che deve cambiare ovviamente è la progettazione didattica, che è costretta ad un ripensamento con logiche diverse da quelle finora utilizzate. Due sono le logiche ampiamente discusse e argomentate in letteratura⁴⁶: *parallel* e *embedded*.

Logica parallel

La logica *parallel* nasce con l'obiettivo di offrire allo studente una serie di attività parallele al normale dispiego delle lezioni: workshops, seminari, ricerche, attività laboratoriali, lavori di gruppo, progetti focalizzati sullo sviluppo di specifiche competenze trasversali. A tali attività si accompagna in genere un riconoscimento formale.

⁴⁰ J. Dewey - Democrazia ed educazione – 1° edizione 1916 – ed. italiana di Ed.Ancia - 2018

⁴¹ B. Rey - Ripensare le competenze trasversali – F.Angeli - 2003

⁴² M. Cleary et al - Employment Conditions and Essential Employability Skills - 2006

⁴³ Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for life-long learning

⁴⁴ Vedi rapporto Excelsior – Unioncamere 2016

⁴⁵ Le competenze trasversali nell'higher education- I Quaderni dell'Osservatorio Università-Imprese CRUI 2016-1

⁴⁶ M. Yorke, P. Knight, Self-theories: some implications for teaching and learning in higher education - Journal Studies in Higher Education Volume 29, - Issue 1 – 2004 e The professional learning of teachers in higher education – Journal Studies in Higher Education Volume 31, Issue 3- 2006

Il processo organizzativo per attivare questa logica *parallel* di innovazione didattica è così esplicitato:

- a) individuare e associare un set di soft skills ad un percorso di studio
- b) costruire appositi moduli che puntino allo sviluppo di competenze non-disciplinari

Logica embedded

L'approccio *embedded* parte dalla logica di non differenziare fra modalità per insegnare i contenuti disciplinari e le competenze trasversali. Il tratto distintivo di questa logica di progettazione è quello di muoversi con un criterio di *growing* (lavorare sulle pratiche esistenti) e *integration* (modifica qualitativa e non quantitativa).

Le soft skills sono un task impossibile da separare dai processi di acquisizione di altri saperi o competenze tecniche. Dal punto di vista dello studente e del processo di apprendimento non vi è separazione infatti tra 'ciò che si apprende' e 'come lo si apprende'⁴⁷.

In questa ottica le soft skills non sono pensate come item su cui operare separatamente rispetto ad un contenuto, ma vero punto focale su cui progettare e realizzare le modalità didattiche.

Attività tipica in questo campo è il *problem solving*, in cui uno studente tenta di individuare una soluzione realizzabile a un problema dato e, nel fare questo, ha bisogno di poter accedere ad una serie di conoscenze specifiche, di dominare dei saperi relativi al contesto, di individuare, mutuando o inventando, una strategia di azione e di sperimentare vedendo in corso d'opera gli effetti della sua azione, non escludendo la possibilità di validare insieme agli altri un'idea⁴⁸.

In tale prospettiva, più che distinguere tra hard skills e soft skills, si preferisce utilizzare il termine 'conoscenza situata', indicando che l'apprendimento si sviluppa normalmente come risultato⁴⁹.

	parallel	embedded
base epistemologica	La conoscenza è il prodotto finale di un processo di elaborazione del sapere	La conoscenza è l'utilizzo che ne fanno i soggetti che la posseggono

⁴⁷L. Treleaven, R. Voola, Integrating the Development of Graduate Attributes Through Constructive Alignment- Journal of Marketing Education vol. 30 – issue 2 - 8-2008

⁴⁸ Y. Engeström, Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization - Journal of Education and Work Vol. 14, - Issue 1- 2001.

⁴⁹ J. Lave, E. Wenger, L'apprendimento situato dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali - Erickson Trento - 2006

progettazione	Sequenziale: si individuano le soft skills e si promuovono singole attività ad hoc	Integrata: si individua il set di SS su cui operare, impostando una situazione in cui lo studente deve attingere a risorse proprie o acquisibili
Impatto organizzativo	Alto sulle procedure formali Basso sulla cultura organizzativa/didattica	Alto sulle procedure formali Alto sulla cultura organizzativa/ Didattica
Assessment	Valutazione qualitativa e/o quantitativa con basso uso di peer review	Valutazione qualitativa e/o quantitativa con medio-alto uso di peer review
Ruolo dell'ente formativo	Organizza attività formative su specifiche soft-skills affiancandole al percorso di studio e scegliendo di volta in volta come formalizzarne il riconoscimento	Sostiene l'innovazione didattica attraverso percorsi di formazione rivolti ai docenti e fornendo strumenti specifici
Costi	Medio- bassi	Medio-Alti
Tempi di implementazione	Bassi	Elevati

Tab. 3B comparazione logica *parallel - embedded*

Le due logiche, pur diverse, non sono contrapposte e si possono facilmente integrare; risulta tuttavia evidente da alcune ricerche che la logica *embedded* ha un migliore impatto sul processo di apprendimento e, nel lungo periodo, una sostenibilità più duratura, pur considerando un costo iniziale nettamente più elevato.⁵⁰

Valutare le competenze

Il tema della valutazione delle competenze esula dal perimetro del presente lavoro. Tuttavia nell'ottica specifica relativa allo sviluppo di competenze in ambito scolastico, la componente della valutazione non è un fattore trascurabile, tanto più se riferita alla Alternanza Scuola Lavoro, di cui abbiamo interesse a verificarne l'efficacia nel prosieguo della ricerca.

“Pretendere di affermare che una competenza è misurabile è tutto da dimostrare, riconoscerla è diverso.⁵¹”, questa citazione di Piergiorgio Reggio del dip. di Pedagogi dell'Università Cattolica lascia presupporre che l'identificazione e la valutazione delle competenze siano operazioni assai complesse.

⁵⁰ L. Treleaven, R. Voola, cit.- 2008

⁵¹ P. Reggio - Conferenza Reflect - Lugano - 2007

Occorre intanto chiarire che valutazione di profitto e di competenza non sono sovrapponibili, perché assolvono a due funzioni diverse.

La valutazione di profitto rileva la padronanza di conoscenze e abilità nelle diverse materie e si realizza mediante raccolta di elementi tramite prove strutturate, semistrutturate, pratiche e in base ad essa si decide sulla carriera scolastica degli allievi.

La valutazione di competenza rileva “il sapere agito” e si effettua mediante osservazioni, diari di bordo, compiti di realtà, unità di apprendimento, prove esperte, oltre che con le prove tradizionali che rilevano l’aspetto della conoscenza.

Infatti per individuare se una persona è competente ci si può focalizzare su due aspetti diversi:

- esaminare se l’individuo ha le caratteristiche personali da cui dipende una prestazione professionale di buon livello (risorse personali);
- osservare l’individuo mentre svolge determinati compiti e verificare se riesce a svolgerli secondo parametri-obiettivi ottimali predefiniti (prestazione).

Il docente, o il valutatore in generale, è chiamato ad applicare un sistema di valutazione, in una didattica per competenze, che preveda sì una valutazione degli apprendimenti, ma soprattutto una registrazione dei processi in cui si applicano le competenze.

Queste si evincono solo mettendo gli alunni “in azione” al lavoro, di fronte a situazioni, a indagini, a problemi, a prodotti da realizzare. Si può descrivere ciò che sanno fare, in quali contesti e condizioni, con quale grado di autonomia e responsabilità e si possono osservare in compiti significativi (c.d. “autentici”, o “di realtà”⁵²), unità di apprendimento e prove autentiche (o “esperte”).

Si verificano conoscenze, abilità, atteggiamenti attraverso elementi di osservabilità che si definiscono “evidenze”⁵³, attraverso diari di bordo e soprattutto rubriche (“rubric”) per la registrazione delle osservazioni.

Nel momento di valutare le competenze, occorre rifarsi a situazioni complesse reali in cui si attivano le diverse capacità e risorse necessarie per raggiungere un obiettivo. È pertanto necessario elaborare strumenti di valutazione multi-prospettici che tengano conto dei vari elementi su cui si fonda la competenza.

Se, di fatto, una competenza non è misurabile, può però essere “riconosciuta” prendendo in considerazione le tracce che manifestano la presenza delle risorse attivate per l’agire competente. La valutazione delle competenze è allora un’operazione che coniuga

⁵² Pagelle più ricche, al via la Certificazione delle competenze – C.M. 13 febbraio 2015

⁵³ F. Da Re - Valutare e certificare a scuola. Valutazione dell’apprendimento, valutazione e certificazione delle competenze – Pearson - 2018

contemporaneamente capacità di analisi e di sintesi da parte di chi osserva, come accade nel riconoscimento di una fisionomia quando, attraverso l'analisi e la contemporanea sintesi di una serie di elementi somatici, riusciamo a identificare un soggetto come conosciuto o non conosciuto. Allo stesso modo, quando vogliamo dettagliare gli elementi (le risorse) che concorrono in una competenza, di fatto facciamo un'operazione di rilevamento di "tracce", di elementi che ci segnalano la presenza o meno di talune conoscenze, abilità metodologiche o caratteristiche personali.

Ovviamente la rilevazione delle competenze necessita di un costante aggiornamento dell'analisi del processo messo in atto per la ricerca di "tracce" del percorso effettuato, in funzione dell'evolversi ed il divenire della competenza stessa.

La valutazione di una prestazione complessa comporta alcune fasi ⁵⁴:

- osservare lo studente durante la realizzazione di compiti o prodotti;
- scegliere compiti o prodotti vicini al quotidiano, meglio se extra scolastico;
- chiedere agli studenti di costruire una risposta o un prodotto e non di scegliere fra risposte predefinite.

Lo strumento principale per classificare il livello di prestazione è la "rubric", un modello che contiene la descrizione del "sistema alunno" effettuante una prestazione, che elenca tutti, e solamente, gli elementi importanti che servono per valutare la prestazione stessa e i criteri per misurarli⁵⁵.

Senza addentrarci nella metodologia di progettazione e realizzazione di una rubric, se ne riporta un esempio generico (vedi Fig. 3C) relativo alla realizzazione di un progetto, elaborato da Menozzi e Bossini – Lepida scuola (www.lepidascuola.org), sottolineandone soltanto una particolarità, ovvero che tramite la compilazione della rubric, che avviene rigorosamente dall'osservazione del processo e non del risultato ottenuto, si possono evidenziare anche le competenze trasversali messe in atto dagli studenti.

Concludiamo riportandoci all'ambito specifico di nostro interesse, ovvero la valutazione di efficacia dell'esperienza di alternanza scuola-lavoro. In questo caso la problematica della valutazione è ulteriormente complicata dal fattore relativo all'attore deputato a realizzarla⁵⁶. La normativa infatti prevede che la valutazione spetti sempre ad un operatore scolastico (il tutor scolastico), ma la maggior parte del tempo lo studente lo passa in azienda, sotto agli occhi del tutor aziendale. Si ha quindi un "passaggio di giudizi" che allontana il risultato finale dalla oggettività che necessiterebbe.

⁵⁴ G. Wiggins - The case for authentic assessment. Practical Assessment, Research and Evaluation -n.2 vol.2 - 1990

⁵⁵ E. Zecchi - Le Rubric, Per una valutazione autentica in classe – Rivista.istruzione.it/innovazioneecerca - 2004

⁵⁶ Attività di ASL – Guida operativa - www.alternanza.miur.gov.it

Rubric di Valutazione dello Studio di Fattibilità							
Punti	1	2	3	4	5	Punti	Life Skill
Rispetto dei termini della consegna	Lo studio viene consegnato con un ritardo superiore ai sette giorni	Lo studio viene consegnato con un ritardo di oltre tre giorni	Lo studio viene consegnato con un ritardo inferiore ai tre giorni	Lo studio viene consegnato in tempo			Responsabilità
Individuazione delle attività	Gli studenti non sono in grado di scomporre gli obiettivi in attività che testimonino la fattibilità del progetto		Gli studenti scompongono l'obiettivo in attività nucleari secondo criteri non del tutto rigorosi ma comunque sufficienti per garantire la fattibilità del progetto.	Gli studenti scompongono l'obiettivo in attività nucleari, quasi sempre secondo criteri di priorità, sequenzialità logica, e fattibilità.	Gli studenti scompongono l'obiettivo in attività nucleari, sempre secondo criteri di priorità, sequenzialità logica, e fattibilità.		Risolvere problemi e Progettare
Descrizione delle attività in termini di azioni e risorse	Gli studenti non individuano tutte le azioni e/o le risorse necessarie per la realizzazione del progetto.		Gli studenti individuano le risorse e le azioni sufficienti per la realizzazione del progetto. L'articolazione non è sempre dettagliata e precisa.	Gli studenti individuano tutte le azioni e le risorse necessarie per la realizzazione del progetto. L'articolazione è quasi sempre dettagliata e precisa.	Gli studenti individuano tutte le azioni e le risorse necessarie per la realizzazione del progetto. L'articolazione è dettagliata e precisa.		Risolvere problemi e Progettare
Successione delle attività (stima dei tempi)	I tempi non sono dimensionati sulle attività. Manca un principio organizzativo ed esistono forti dubbi sulla realizzabilità del progetto.		I tempi sono dimensionati sulle attività. Emergono talune criticità che non impediscono la realizzabilità del progetto.	I tempi sono dimensionati sulle attività in maniera strategica e organizzata. Il progetto è realizzabile.			Risolvere problemi e Progettare
Interazione con i docenti (valutazione di processo)	Gli studenti chiedono sostegno occasionalmente e senza applicare una strategia di indagine e di ricerca	Gli studenti chiedono sostegno con continuità ma senza applicare una strategia di indagine e di ricerca	Gli studenti chiedono sostegno con regolarità nel tentativo di definire una strategia di indagine e di ricerca	Gli studenti chiedono sostegno al docente per definire alcuni aspetti della loro strategia di indagine e di ricerca	Gli studenti interrogano il docente in maniera problematica, dimostrando di possedere una strategia di intervento e un'autonoma metodologia di lavoro		Imparare ad imparare
Argomentazione dello studio di fattibilità al momento della presentazione (valutazione di processo)	Gli studenti non sono in grado di argomentare le scelte fatte in materia di attività, risorse e tempi prefissi	Gli studenti argomentano solo parzialmente le scelte fatte in materia di attività, risorse e tempi prefissi	Gli studenti argomentano le scelte fatte in materia di attività, risorse e tempi prefissi	Gli studenti argomentano le scelte fatte in materia di attività, risorse e tempi prefissi, dimostrando notevole consapevolezza dei processi di interpretazione e di soluzione di problemi			Comunicare
						TOTALE PUNTI	

Di Roberto Menozzi e Orfeo Bossini

Fig.3C Fonte: Lepida Scuola www.lepidascuola.org

4 COMPETENZE ED EMPLOYABILITY

4a RUOLO DELLE COMPETENZE NELL'EMPLOYABILITY

Employability è un termine che non ha esatta corrispondenza in italiano, in quanto la sua traduzione letterale in “occupabilità” fa riferimento principalmente alla condizione di essere collocato in un nuovo posto di lavoro, mentre nel termine inglese sono ricompresi tre differenti contesti:

- l'entrata, principalmente dei giovani, nel mondo del lavoro;
- il mantenimento del posto di lavoro rendendo possibili passaggi ad altre mansioni, ruoli o livelli;
- il ricollocamento, anche in contesti completamente differenti da quelli precedenti, grazie alle caratteristiche della persona⁵⁷.

L'associazione del già citato “sconvolgimento sociale” dovuto ai 3 fattori concomitanti⁵⁸, dell'onda lunga della crisi economica, che pesa ancora sensibilmente, e della nascita della “gig economy” creata da internet, ha radicalmente mutato il mercato del lavoro.

Le numerose e citate ricerche sulla rapidità di evoluzione nelle esigenze delle aziende per restare sul mercato ovviamente impattano pesantemente sulla employability della popolazione attiva. Compaiono fenomeni nuovi, come la abnorme crescita di NEET (Not in Education, Employment or Training), prevalentemente giovani che avrebbero le caratteristiche per rientrare nella popolazione attiva, ma deliberatamente non vogliono appartenervi e che in Italia raggiungono livelli da primato, e contemporaneamente si estendono in modo globale meccanismi come la rapida ricollocazione, riconversione e migrazione lavorativa anche oltre confine, tipici dei mercati anglosassoni.

E' da più parti evidenziato che le sole competenze tecniche non sono sufficienti a garantire il lavoro, né risultano essere un patrimonio eterno per il lavoratore. Numerose ricerche e survey, di cui daremo ampio riscontro nel presente capitolo, testimoniano come si siano ampliati il tipo e lo spettro delle competenze ricercate dalle aziende e di quanto siano differenti dalle richieste anche solo del ventennio passato.

La formazione di persone con alta employability spinge alla ricerca delle skills necessarie per ottenere il risultato; d'altronde una loro individuazione univoca si scontra con le difficoltà della loro previsione, o meglio dei lavori che le richiedono. Nella ormai nota ricerca *Shift*

⁵⁷S. Ghoshal, P. Moran, C. A. Bartlett - Employment security, employability and sustainable competitive advantage – INSEAD 1997

⁵⁸ K.Harris, A. Kimson, A. Schwedel (cit.)

happens del 2005 McLeod e Fisch dichiararono che “Il 65 % dei bambini che fanno oggi il loro ingresso nella scuola elementare probabilmente svolgerà in futuro professioni che non esistono ancora.”⁵⁹. Da qui, sulla base dei tempi di una pianificazione scolastica che abbiamo già evidenziato nell’introduzione, si evince che è tecnicamente impossibile impostare una programmazione scolastica esclusivamente basata su mansioni e lavori specifici, come invece era stato possibile nel 20° secolo .

Una formazione scolastica che sia funzionale alla employability degli studenti non potrà che prevedere l’acquisizione di competenze ampiamente spendibili e trasversali a vari ambiti lavorativi, per divenire via via più specifica e mirata solo in prossimità dell’entrata nel mondo del lavoro.

Ai lavoratori inoltre sarà richiesto un costante aggiornamento delle proprie competenze lavorative, sia per interfacciarsi con strumenti aggiornati e/o innovati, sia per consentire al lavoratore cambiamenti, anche repentini, della mansione o addirittura del posto di lavoro⁶⁰.

Dice Butera⁶¹: “Il lavoro nella quarta rivoluzione industriale sarà costituito da innumerevoli e cangianti ruoli nuovi o profondamente modificati, generati non da ineluttabili <<effetti delle tecnologie>> ma da una progettazione capace di costruire ruoli, mestieri e professioni dotati di senso.”

Risulta evidente che per ricoprire gli *innumerevoli e cangianti ruoli nuovi o profondamente modificati* occorrono competenze multiple assai sfaccettate, che coprano diversi campi sia della tecnica che delle scienze sociali e, non ultimo, una buona dose di competenze trasversali, che vanno dalla comunicazione alla capacità di trasformarsi, al workgroup e prioritariamente al problem solving.

Proprio in questo ambito il citato autore conia il termine di *broadband service professions*, perché questi mestieri devono poter contenere una altissima varietà di attività per contenuto, livello, background formativo, permettendo alle persone di passare da un ruolo all’altro senza perdere l’identità.

Che cosa richieda il nuovo contesto formativo è ormai abbastanza esplicito: da un lato le cosiddette e-skills che toccano i punti essenziali della digitalizzazione e dall’altro notevoli dosi di soft skills, come in seguito dettaglieremo.

⁵⁹ La ricerca era stata pubblicata su Wikispaces, un sito creato nel 2005 e utilizzato dagli educatori di tutto il mondo. A causa di vincoli finanziari, il sito ha chiuso nel 2018. La ricerca è stata tuttavia riportata in numerosi siti istituzionali e autorevoli fra cui il Bill & Melinda Gates Foundation e <https://futuresinitiative.org/> (cit.)

⁶⁰ D. De Masi - cit. (2017)

⁶¹ F. Butera - La progettazione del nuovo lavoro e il ruolo degli ITS - Trasformazioni Digitali – Fond. Achille Grandi - 11/2018

Hard Skills And Qualification

A livello tecnico è ormai intuitivo ritenere che le competenze ICT (le c.d. e-skills) siano fondamentali nella stragrande maggioranza dei lavori ed anche a livello statistico questo è stato confermato più volte, come nella ricerca di CEDEFOP da cui deriva la fig. 4A.

Livello delle competenze ICT necessarie per svolgere il lavoro, dipendenti adulti, 2014, UE-28

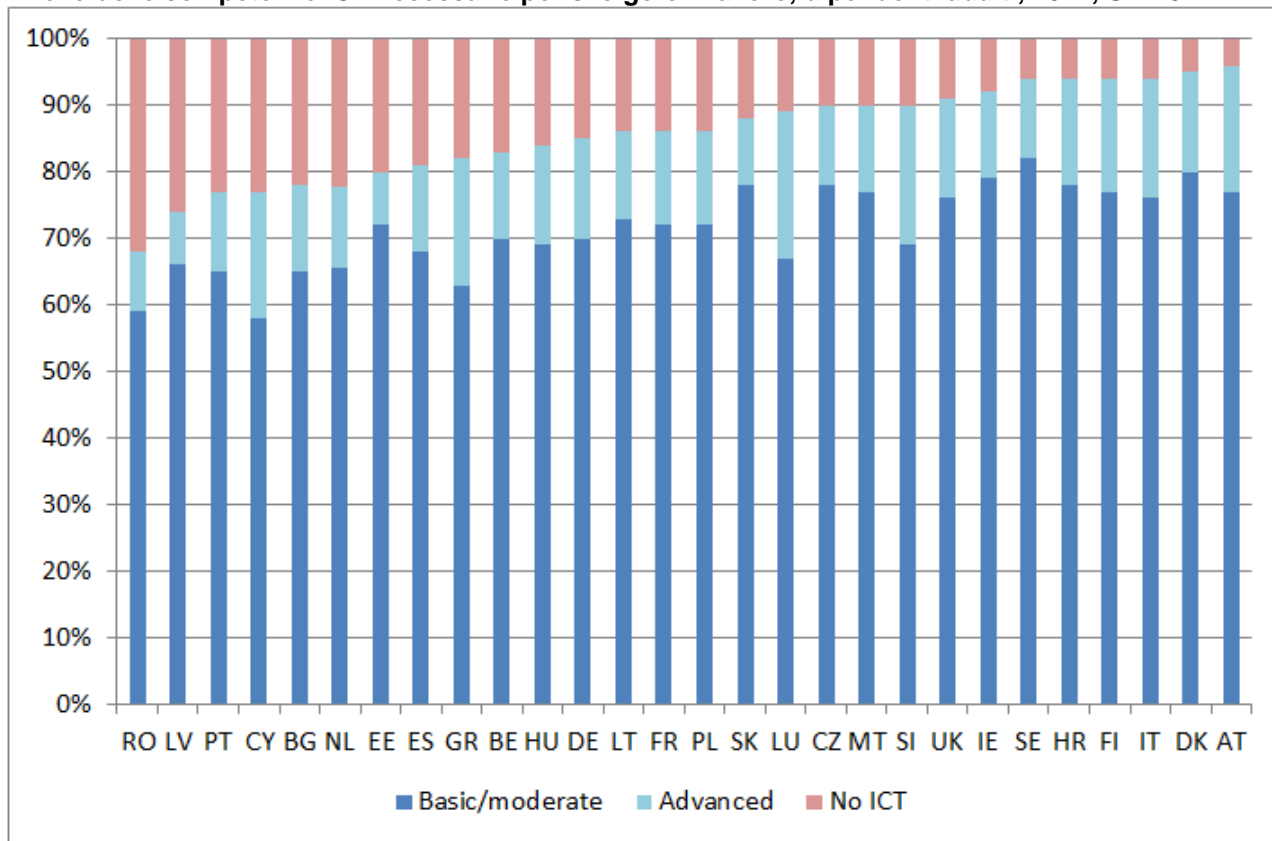


Fig. 4A- fonte CEDEFOP ESJ survey - 2014

In 11 paesi sui 28 dell'UE il survey CEDEFOP riporta che oltre il 90% dei lavoratori ritengono necessarie le competenze ICT per svolgere il proprio lavoro.

E' ampiamente dimostrato che lo sviluppo di tali competenze necessita di continuo aggiornamento per la rapida obsolescenza alle applicazioni e agli strumenti informatici utilizzati. L'ambito delle hard-skills primariamente da sviluppare e da aggiornare riguarderebbe le competenze informatiche.

Altre ricerche hanno confermato questa opinione evidenziando anche nel dettaglio che, mentre le competenze ICT di base sono ampiamente utilizzate, le competenze specifiche di programmazione e sviluppo di coding lo sono in verità molto meno.

Ci riferiamo in particolare alla ricerca di EUROFOUND "What do Europeans do at work? A task-based analysis" – European Jobs Monitor 2016⁶², di cui riportiamo 3 grafici in fig. 4B.

⁶² Fernández, E.- Hurley, M.J. – Bisello, M. - Publications Office of the European Union - 2016

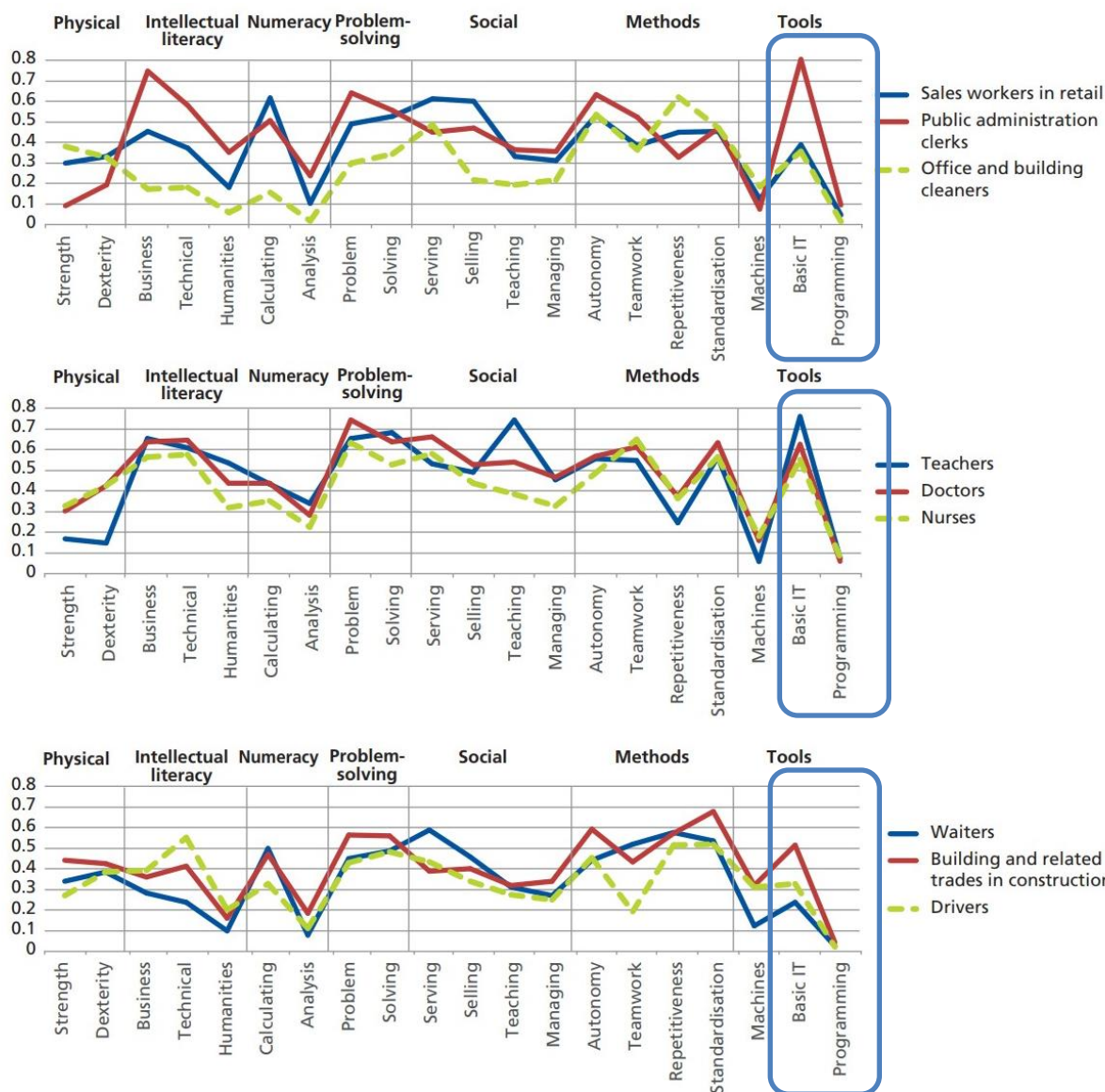


Fig.. 4B – fonte EUROFOUND - 2016

I tre grafici riportano i principali task svolti da 9 categorie di lavoratori fra le più diffuse. Nel penultimo e ultimo task, sotto la categoria “tools”, si riportano i livelli di intensità richiesti per il proprio lavoro in merito a: competenze di base di IT e competenze di programmazione, con il minimo a 0 e il massimo a 1. E’ evidente lo scarto fra Basic IT e Programming. Mentre le competenze di base di IT sono richieste intensamente (0,3-0,5) per camerieri e lavoratori dell’edilizia e molto intensamente (0,6-0,8) per medici, insegnanti e operatori office, le competenze di programming raramente superano la soglia di 0,1.

Emergono anche altri spunti, quali ad esempio le competenze in area “business” che sono maggiormente richieste nel 1° e 2° gruppo di lavori, rispetto alle competenze “calculating” e di “strength” e “dexterity” generalmente meno richieste. I risultati di questa ricerca avvalorano quanto in seguito proposto dalla Commissione Europea con le azioni DIGCOMP e

ENTRECOMP per la definizione di linee guida per lo sviluppo di competenze digitali e di entrepreneurship.

Si evince che le competenze tecniche non sono sufficienti per entrare nel mercato de lavoro e essere impiegabili. Prima però di analizzare la appetibilità delle soft skills è bene considerare alcune differenze fra hard skills e soft skills.

4b COMPETENZE TECNICHE E COMPETENZE TRASVERSALI

Esistono skills specifiche, che si acquisiscono in un ambito/compito o settore/azienda specifico, e skills generiche, che si acquisiscono in diversi contesti e modalità. In gergo formativo e aziendalistico si parla più comunemente di Hard e Soft Skills.

- Le Hard Skills sono strettamente specifiche di una mansione o tipologia di lavoro, fortemente connesse alla conoscenza acquisita in un percorso formativo e risultano facilmente osservabili, descrivibili e misurabili, il che rende relativamente semplice il loro apprendimento; esse costituiscono il nucleo dei requisiti professionali di una data posizione lavorativa e il loro apprendimento è validato e quindi dimostrabile con certificati e diplomi.
- Le Soft Skills non sono correlate specificatamente ad una attività; sono strettamente connesse invece ad atteggiamenti personali che sono intangibili e ciò le rende più difficili da descrivere, sviluppare e misurare.

La distinzione tra Hard e Soft Skills non è sempre così elementare perché la percezione di un'abilità può variare da contesto a contesto: un'abilità può essere considerata "soft" in un certo ambito lavorativo, ma "hard" in un altro.

A titolo di esempio la comunicazione interculturale potrebbe essere utile per un manager chimico, ma è assolutamente indispensabile ad un responsabile delle risorse umane in una società multi-culturale; quindi nel primo caso sarebbe indubbiamente una skill generale e quindi soft, mentre nel secondo potrebbe essere classificata come specifica del ruolo e quindi hard.

Classificazione delle soft skills

La classificazione delle competenze trasversali non ha ancora raggiunto una convergenza esaustiva e questa è una delle tante cause che ne rallentato il processo di inserimento nei contesti formativi.

Un ampio e fondamentale lavoro in tale direzione è stato svolto dal consorzio MODES (ModEs – MODernising higher Education through Soft skills accreditation), creato per l'omologo progetto europeo, finanziato nel 2006 dalla allora DG Education and Culture, oggi DG EAC, che si occupa, oltre che di educazione e cultura, anche di linguaggi, giovani e sport..

Il progetto ha raggruppato ben 16 fra università e istituzioni pubbliche e private deputate alla formazione, in 8 paesi: Austria, Germania, Italia, Lettonia, Olanda, Polonia, Spagna, U.K.

L'attività svolta dal consorzio nella classificazione delle soft skills è stato trapiantato con i risultati di un altro progetto europeo, denominato TUNING ("Tuning Educational Structure in Europe", finanziato dall'asse Socrates-Tempus), che ha avuto una parte fondamentale nello sviluppo del Processo di Bologna.

A titolo di menzione va ricordato che Il Processo di Bologna è un processo di riforma del sistema di istruzione superiore a carattere europeo. Costituito nel 1999 presso l'Università di Bologna, si prefiggeva di realizzare, entro il 2010, uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS). Il meccanismo non è vincolante per i Governi dei paesi che vi aderiscono, infatti ogni Stato decide di volta in volta se e quale procedimento adottare. Obiettivo finale è creare un'offerta ampia di conoscenze di alta qualità per assicurare lo sviluppo economico e sociale dell'Europa, così da rendere la Comunità più competitiva a livello internazionale.

La classificazione delle soft skills proposta dal progetto europeo MODES⁶³ fa riferimento a 3 ambiti : Sociale, Metodologico, Personale

Sociale	Metodologico	Personale
Comunicazione	Creatività/innovazione	Apprendimento
Orientamento cliente/utente	Prendere decisioni	Impegno
Teamworking	Analisi	Etica professionale
Leadership	Gestione	Tolleranza allo stress
Negoziazione	Adattabilità	Consapevolezza
Mediazione	Object oriented	Equilibrio personale
Networking	Miglioramento continuo	Adattabilità culturale
	Ricerca e gestione informazioni	

Tab 4C – classificazione soft skills – progetto MODES 2006

Il progetto europeo, oltre alla individuazione e relativa classificazione, ha proposto una attività di descrizione delle singole soft skills piuttosto efficace nella sua sinteticità.

Lo sforzo dei progettisti e dei ricercatori si è spinto non solo alla classificazione e definizione di ogni singola soft skill, ma anche alla individuazione sia delle correlazioni con altre

⁶³ www.modesproject.eu "mediating soft skills at higher education institutions" - 2006

soft skills, sia soprattutto alla proposizione di metodi didattici, che ne promuovano lo sviluppo, e di valutazione, desunti da best practices dei partecipanti al progetto.

Queste ultime proposte rappresentano un ottimo punto di partenza per le entità di formazione che si avvicinano a metodi per lo sviluppo delle soft skills. Nonostante il mondo del lavoro reclami sempre più fermamente la necessità di competenze trasversali, il mondo della formazione istituzionale, scuola superiore e università in particolare, si è attivato in modo disomogeneo e poco coordinato. Questo accade per il motivo intrinseco alla natura stessa delle soft skills, ovvero le soft skills non “si insegnano” bensì “si sviluppano”, costringendo a integrare fortemente, fino a stravolgere, la modalità didattica tradizionale per cercare di ottenere i risultati desiderati.

4c IL RUOLO DELLE SOFT SKILLS NELLA EMPLOYABILITY

“Upgrading, adapting and widening the skills portfolio of individuals to create and fill the jobs of tomorrow is one of the greatest challenges facing Europe today”

“Improving people’s skills is a real ‘win, win’ for all – for the economy, for society, for employers and, of course, for individuals themselves. In every single EU country, unemployment rates systematically vary with qualification levels.”⁶⁴

Date per acquisite le considerazioni fatte, in base a cui gran parte dei lavori del prossimo decennio deve ancora essere inventata e la scuola non può preparare a mansioni non ancora esistenti, se ne deduce che il ruolo formativo delle istituzioni preposte debba concentrarsi sullo sviluppo di skills di ampia valenza che consentano agevolmente di acquisire le necessarie competenze tecniche, una volta definite. Si tratta di competenze di base o trasversali, che preparino il terreno per innescare rapidamente, e in modo autonomo, le hard skills necessarie per i nuovi lavori, quali imparare ad imparare, a fare ricerche, a migliorarsi in un apprendimento continuo.

I giovani, le cui competenze trasversali sono state attentamente, ripetutamente e consapevolmente sviluppate e allenate, potranno specializzarsi nelle attività necessarie o desiderate in modo rapido, in quanto dotati degli strumenti necessari.

In un'economia globale e in rapida evoluzione, le abilità determineranno la competitività e la capacità di guidare l'innovazione. Si tratta di un fattore di attrazione per gli investimenti e un catalizzatore nel circolo virtuoso per la creazione di occupazione e di crescita, elementi considerati chiave per una crescita sostenibile.

⁶⁴ New Skills for New Jobs: Action Now. A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission – 2010 - pag. 4

Affrontare la sfida delle competenze trasversali richiederà sforzi politici significativi e riforme strutturali in materia di istruzione istituzionale e formazione continua. Non solo, ma si richiederanno investimenti “intelligenti” per il capitale umano, sia da fonti pubbliche che private.

Quella che viene definita “Digital transformation” o “Digital Revolution” viene spesso relegata come una mera questione tecnologica, mentre sempre da più parti si rileva come tale trasformazione sia di fatto una rivoluzione strategica, che viene comunemente definita “quarta rivoluzione industriale”.

Come in ogni rivoluzione occorre saper interpretare velocemente i cambiamenti necessari altrimenti si è inevitabilmente travolti dalla inarrestabile avanzata del nuovo. Ogni rivoluzione industriale ha avuto le proprie “cassandre” e non di meno quella attuale vede enfatizzata la paura della robotizzazione "sostitutiva". Ma la recente letteratura in merito tende a scongiurare, oltre il breve periodo, problematiche di licenziamenti di massa e di aumento della disoccupazione⁶⁵.

Emblematicamente nel report "The Future of Jobs" (2016) del World Economic Forum⁶⁶ emerge come “*changing nature of work, flexible work*” rappresenti di gran lunga il driver principale di cambiamento del prossimo futuro (vedi fig. 4D) con il 44% delle preferenze degli intervistati, contro il 23% di coloro che lo attribuiscono a “*climate change*” e ad altre cause a scalare.

Figure 2: Drivers of change, industries overall
Share of respondents rating driver as top trend, %

DEMOGRAPHIC AND SOCIO-ECONOMIC

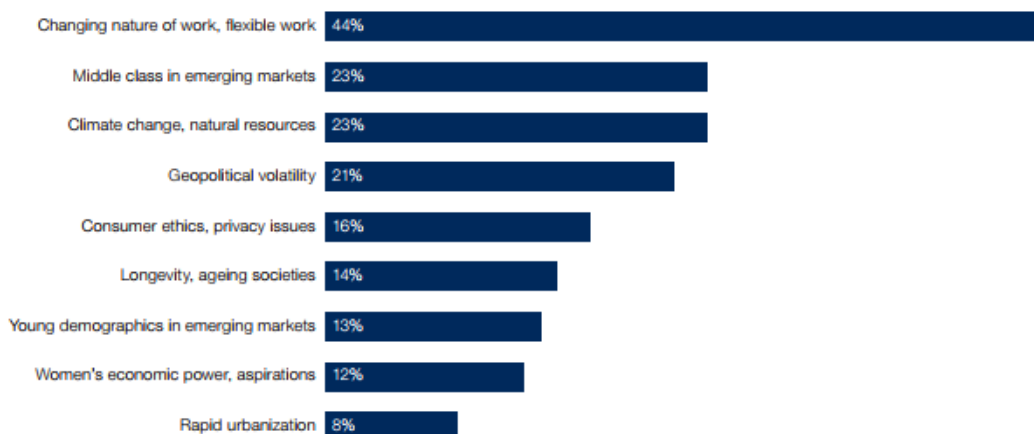


Fig. 4D Fonte: WEF - The Future of Jobs Report 2016

⁶⁵ Frey, C. B. Osborne, , M. A.- *The Future of Employment: How susceptible are jobs to computerisation?* - Technological Forecasting & Social Change - 2016

⁶⁶ World Economic Forum - The Future of Jobs - 2016

Le tecnologie dell'informazione (ICT) hanno una diffusione pervasiva con impatto sull'economia e sul funzionamento dei mercati (dei beni, dei servizi, del lavoro) rilevante, ma non ancora chiaramente prevedibile⁶⁷.

Brynjolfsson e McAfee⁶⁸ (2011, 2014) hanno ripetutamente cercato di individuare le tendenze maggiormente salienti e le principali implicazioni economiche del rapido progresso tecnologico. Le analisi dei due ricercatori del MIT confermano l'idea ormai comune che l'accelerazione nel progresso delle nuove tecnologie sia un processo ormai irreversibile, con un andamento praticamente esponenziale, che porterà verso cambiamenti radicali per l'economia, sia sul fronte delle imprese che dei consumatori, come confermato anche dagli sviluppi nel campo dell'automazione e della robotica. Tali evoluzioni avranno un impatto enorme sui processi produttivi ma anche, e forse soprattutto, sul mercato del lavoro.

In modo intuitivo e confermato da ampia letteratura tecnica, si può affermare che l'infrastruttura ICT porterà ad aumenti di produttività di diversa intensità a seconda dei comparti industriali in cui è applicata.

La maggior parte delle ricerche sul tema rileva però la centralità degli investimenti complementari alla pura acquisizione tecnologica. In particolare risultano determinanti gli investimenti verso gli "asset intangibili" (modelli di business, organizzazione dei processi produttivi, adozione di best practices, sviluppo di competenze etc.)⁶⁹ a riprova che il solo ICT non è in grado di innescare rilevanti aumenti di produttività.

Quindi più che una rivoluzione *digitale* e meramente *tecnologica*, quella attuale pare essere una vera rivoluzione in tutto l'ambito del capitale umano, e da qui la rilevanza delle soft skills.

Le soft skills sono qualità umane acquisite, il cui possesso ed esercizio tende a permettere di raggiungere quelle performance richieste dal contesto, la cui mancanza impedisce effettivamente di sortire esiti apprezzabili, qualunque sia il livello di capacità tecniche possedute. Si possono identificare come una capacità di realizzare le proprie intenzioni grazie ad abilità che non comportano l'uso di tecniche o comunque di saperi deterministici.⁷⁰

Alcuni autori francesi hanno inoltre asserito⁷¹ che il ruolo centrale dei valori che animano e guidano le persone nel corso della vita e della propria esperienza lavorativa consista sia nell'impostare scelte iniziali di base, che nel decidere in seguito la propria carriera

⁶⁷ Intraligi, V. , Naticchioni P. - *Cambiamento tecnologico e mercato del lavoro: una survey* - Università degli Studi di Roma Tre- 2016

⁶⁸Brynjolfsson, E. , McAfee, A.- *The second machine age* - Digital Frontier Press.- 2014

⁶⁹ Intraligi, V. , Naticchioni P. (*cit*)

⁷⁰ Ciapperi, C., Cinque, M. - *Soft Skills per il governo dell'agire* - Franco Angeli – 2014 - pag. 16

⁷¹ BERNAUD, J. et alii, *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nel - l'orientamento professionale*, Trento, Erickson - 2015.

professionale, che si andrà evolvendo su due binari paralleli: da una parte in funzione delle necessità, ma dall'altra anche in funzione delle modifiche della visione di vita.

Partendo da un tale contesto l'approccio che appare più sensato e promettente è quello di basare l'azione educativa sull' *empowerment*, cioè il potenziamento delle caratteristiche basilari della persona, affinché possa dare senso e prospettiva alla propria vita e consenta di crescere armonicamente nelle proprie competenze personali, sociali e lavorative in modo da essere pronto ad affrontare sfide sia nel mondo del lavoro che nel contesto sociale e personale.⁷²

Numerose sono le ricerche, sia di società internazionali di selezione del personale, che operanti nell'ambito della scuola e dell'università, che testimoniano come il mondo del lavoro sia particolarmente attento alle soft skills dei candidati in fase di assunzione⁷³.

Uno studio condotto negli Stati Uniti evidenzia che i datori di lavoro sono addirittura più interessati alle skills sociali dei candidati piuttosto che alle loro abilità cognitive (Hogan et al. 2013)⁷⁴; un altro studio evidenzia che i datori di lavoro nel settore IT e manifatturiero ritengono fondamentali le competenze umane/personali nel 42% dei casi mentre le technical skills solo nel 14% dei casi⁷⁵.

In Italia analoghe considerazioni si desumono dai report del SISTEMA INFORMATIVO EXCELSIOR⁷⁶ di UNIONCAMERE; ma ancor più diretta ed esplicativa in tal senso è la ricerca che ciclicamente commissiona MANPOWER allo Human Age Institute, denominata SOFT SKILLS 4 TALENT⁷⁷. Nell'ultima edizione disponibile per l'Italia, del 2016, si legge:

- Emerge una maggiore consapevolezza del mix di competenze chiave alla base del Talento, anche tra le aziende di piccole dimensioni, e non solo all'interno della funzione risorse umane.
- Le competenze trasversali sono considerate un elemento importante in egual misura per tutte le generazioni. In particolare la peculiarità dei Millenials sottolinea l'importanza di investire nelle competenze digitali e questo risponde alle esigenze di diversi settori e mercati.

⁷² Pellerey, M. - Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali - Rassegna CNOS_FAP - 2017

⁷³ <https://www.etjca.it/candidati/soft-skills-qualita-piu-cercate-dalle-aziende>

<https://www.adecco.it/come-trovare-lavoro/soft-skill>

<https://www.almalaurea.it/lau/consigli-carriera/cv-soft-skill/soft-skill>

<https://forbes.it/2018/02/17/quali-sono-le-soft-skills-da-allenare-per-trovare-lavoro/>

⁷⁴ Hogan, R., Chamorro-Premuzic, T., Kaiser, R.B. - Employability and Career Success: Bridging the Gap Between Theory and Reality - Industrial and Organizational Psychology – vol.6-1 – 3/2013

⁷⁵ Kulkarni, N., Chachadi, A.H. - Employability of Engineering Graduates - SCMS Journal Jul-Sep 2014-64-70-Skills for employability – 7- 9/2014

⁷⁶ <https://excelsior.unioncamere.net/>

⁷⁷ www.manpowergroup.it/Ricerche-internazionali

- L'approccio vincente per il Talento nei prossimi anni è basato sulla "liquidità", che si esprime nella capacità di adattamento all'ambiente organizzativo, nella trasversalità e nella flessibilità.

Tuttavia è anche possibile leggere che:

- Nonostante la crescente consapevolezza del mix di competenze alla base del Talento, la retention e la valorizzazione del Talento costituiscono sfide importanti per il futuro.

Ciò testimonierebbe come il tessuto imprenditoriale italiano registri ancora un ritardo di reazione rispetto alla controparte europea e anglosassone.

Tale ritardo è ben evidenziato dalla fig. 4E relativa alla omonima analisi di MANPOWER: SOFT SKILLS 4 TALENT 2016/2017 ma relativa principalmente al mercato tedesco. Le analisi svolte nei due report omonimi sono ovviamente dedicate ad aree europee differenti, con analisi confrontabile ed alcune fra loro diverse. Infatti l'analisi di cui tratteremo ora non compare nel report italiano.

Quest'ultima misura la capacità di sviluppo dei talenti, e vede la Germania al primo posto, seguita da UK e Svezia, relegando l'Italia al 10° e praticamente ultimo posto! (all'11° posto "altri" paesi europei)

La capacità di sviluppo, ma anche di trattenimento, del talento non è una semplice richiesta sociale, ma in realtà rappresenta un reale problema per le aziende, in quanto il costo di una selezione per il rimpiazzo, e delle successiva fase di adattamento di un lavoratore non è affatto banale.



Nel seminario organizzato dal progetto europeo Adriatic IPA "SOFT SKILLS and their role in employability",⁷⁸ nel novembre 2015, Sydney Engelberg della Hebrew University di Gerusalemme ha affermato: «Studi recenti dimostrano che il 46% dei neo dipendenti

⁷⁸ <https://www.almalaurea.it/en/informa/news/2015/07/23/soft-skills-and-employability>

“fallisce” nei primi 18 mesi dall’assunzione. Solo il 19% raggiunge il successo. Contrariamente alla credenza popolare, la motivazione principale alla base di tale fallimento non risiede nella mancanza di competenze tecniche ma piuttosto nelle scarse capacità interpersonali. Comprendere i processi di assunzione, formazione e fidelizzazione dei dipendenti in possesso di tali capacità può pertanto risultare in un miglioramento del processo decisionale, del coinvolgimento dei dipendenti e delle prestazioni, portando a risultati migliori».

Le soft skills rappresentano quindi un nodo critico nel mancato incontro tra domanda e offerta di lavoro, messo in evidenza in numerosi studi (Busana & Banterle, 2008; Maeran, Fluperi & Fontana, 2010; Deloitte, 2011; Manpower Group, 2012), che hanno indicato come necessaria, per la formazione di un buon professionista, un’esperienza operativa sul campo, oltre ad un percorso formativo non solamente focalizzato sull’acquisizione delle hard skills, ma anche e soprattutto sullo sviluppo di un “saper essere”.

Questo tipo di approccio è stato incluso nel set di politiche di Europa 2020, la strategia decennale proposta dalla Commissione Europea nel 2010, e rappresenta uno dei nuovi paradigmi di riferimento per tutti i Paesi membri, come vedremo in dettaglio più avanti.

L’importanza attribuita alle soft skills ai fini dell’employability è riconosciuta in varie sedi a livello europeo, come ne daremo atto nel cap. 5b. Un documento stilato dall’European Economic and Social Committee nel 2010⁷⁹, che è parte delle strategie generali di Europa 2020, sottolinea l’opportunità di sviluppare capacità imprenditoriali, Soft Skills e Coping Skills (capacità di affrontare un problema in maniera creativa).

Sulla stessa linea d’onda, l’OCSE ha messo a punto una *skill strategy* dal 2012⁸⁰, suddivisa in 4 linee di azione, con l’obiettivo di favorire l’investimento in competenze, incrementandone l’offerta e l’utilizzo, che dettaglieremo nel cap. 5°.

Non stupisca da questo punto di vista il cronico ritardo del tessuto economico italiano al recepimento delle novità organizzative e all’adeguamento ai mutamenti sociali. Tuttavia la struttura formativa del nostro paese non può esimersi dal trovarsi preparata, in quanto la sua attività risulta sempre prodromo ad eventi che poi inevitabilmente si scateneranno, e la L. 107/2015 si è mossa proprio in questa direzione, come chiarito in seguito nel cap. 5c.

⁷⁹ Communication from the Commission - An agenda for new skills and jobs – COM - 2010

⁸⁰ www.oecd.org/skills

Le Soft Skills Piu' Ricercate Dalla Aziende

Per analizzare le competenze trasversali più ricercate dalle aziende è possibile partire dalla già citata ricerca “Soft Skills 4 Talent” che, nella versione italiana, si basa su un survey ad oltre 1900 aziende.

La domanda posta era la seguente: “Quali sono le sette competenze chiave (tra quelle riportate) che ritiene essenziali nel contesto lavorativo in cui opera?”.

Le risposte delle imprese italiane (vedi Fig. 4F) citano ai primi posti le competenze espressione di pragmatismo e concretezza: Problem Solving (71% di citazioni nel campione totale), Collaborazione (62% di citazioni), Orientamento al risultato (59% di citazioni) e, infine Gestione delle persone (52%). Anche la Flessibilità cognitiva rappresenta una competenza chiave per le aziende italiane, mediamente rilevante per le altre aziende campione.

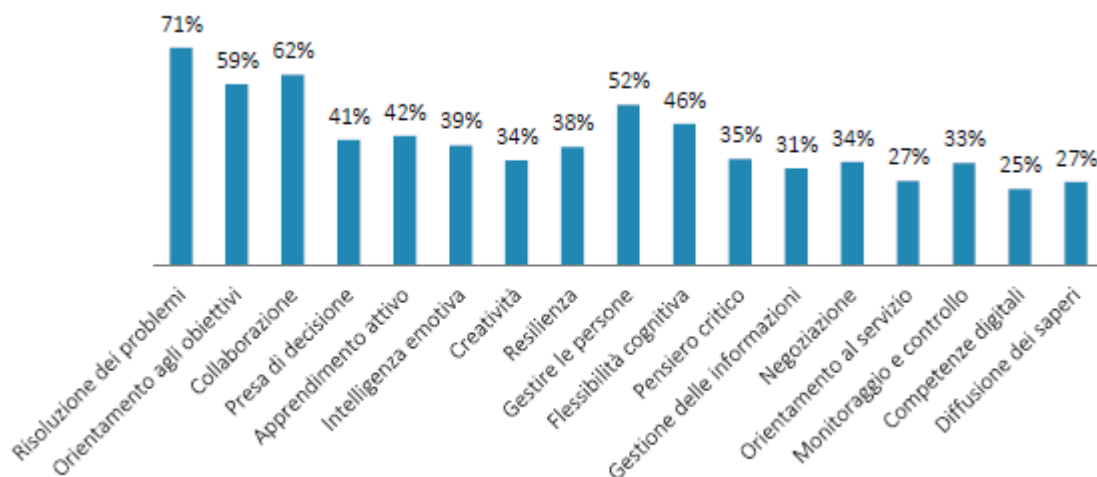


Fig. 4F – fonte Soft Skills 4 Talent - 2016

Minore importanza viene assegnata al Decision making (Presenza di decisione) ed alla dimensione innovativa ed emotiva, comprendente fattori come la Creatività o l'Intelligenza emotiva.

I risultati cambiano, ma solo parzialmente, e non in modo significativo, se l'analisi viene differenziata fra aziende multinazionali ed aziende con una sede in un unico stato; in entrambi i gruppi la soft skill maggiormente citata come rilevante è il *problem solving*.

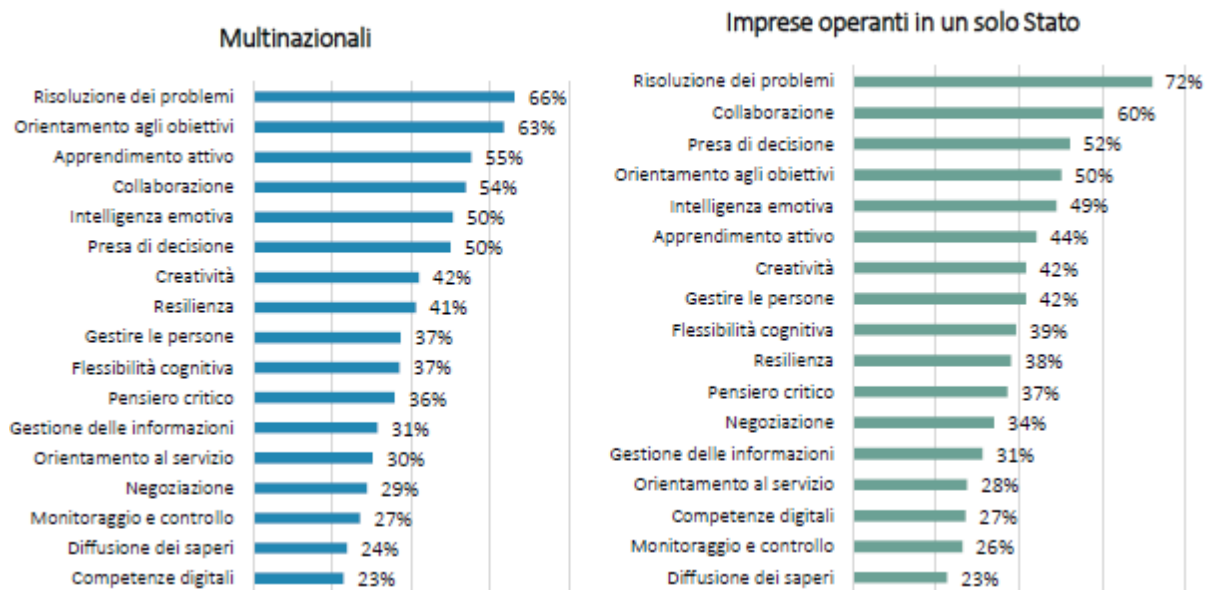


Fig. 4G – fonte Soft Skills 4 Talent - 2016

Comparando anche l'analoga ricerca svolta in Germania e la media di 15 paesi UE (Tab 4H) emergono alcune differenze, ma non eclatanti (per la ricerca in Germania ed Europa sono disponibili solo dati da una infografica, pertanto alcuni sono mancanti).

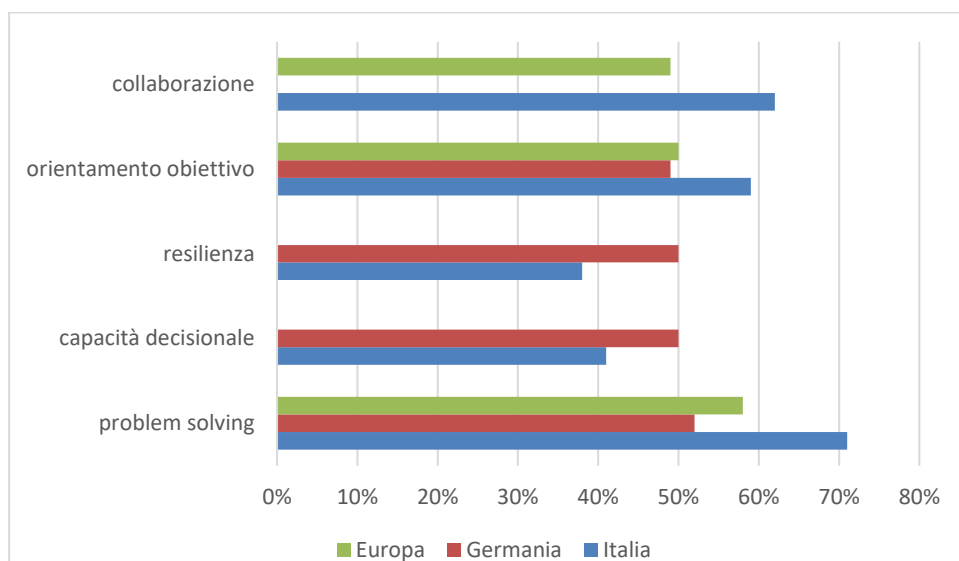


Fig.. 4H – fonte dati Soft Skills 4 Talent cit. – elaborazione autonoma

I dati vengono confermati anche da altre fonti, quali la ricerca “Skills Revolution 2.0” svolta dal Manpower Group in UK e pubblicata nel 2018, da cui deriva la fig. 4I. Di nuovo emerge l'importanza di soft skills quali: problem solving, comunicazione e collaborazione, e la relativa difficoltà nel reperirle nei candidati.

HUMAN STRENGTHS STAND OUT IN THE DIGITAL AGE

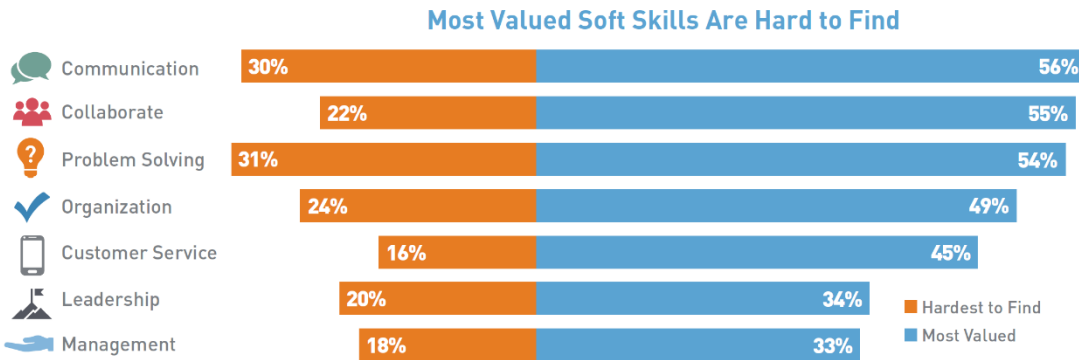


Fig. 4I – fonte Skills Revolution 2.0 - ManpowerGroup- 2018

Circoscrivendo le considerazioni all'Italia, si evidenzia (fig. 4L) come la difficoltà di assunzione trova ostacoli nella mancanza di esperienza dei candidati, che pesa per il 34% (una richiesta prevalentemente italiana, visto che la media dei 24 paesi analizzati la ritiene importante in fase di assunzione solo per il 20% del campione), seguita dalla carenza nelle competenze tecniche (17%), in cui l'Italia si allinea alla media del campione, e dalla carenza di soft skills adeguate (14%), in cui di nuovo l'Italia si distacca dal campione.

HOME PAGE

Top Drivers of Talent Shortage

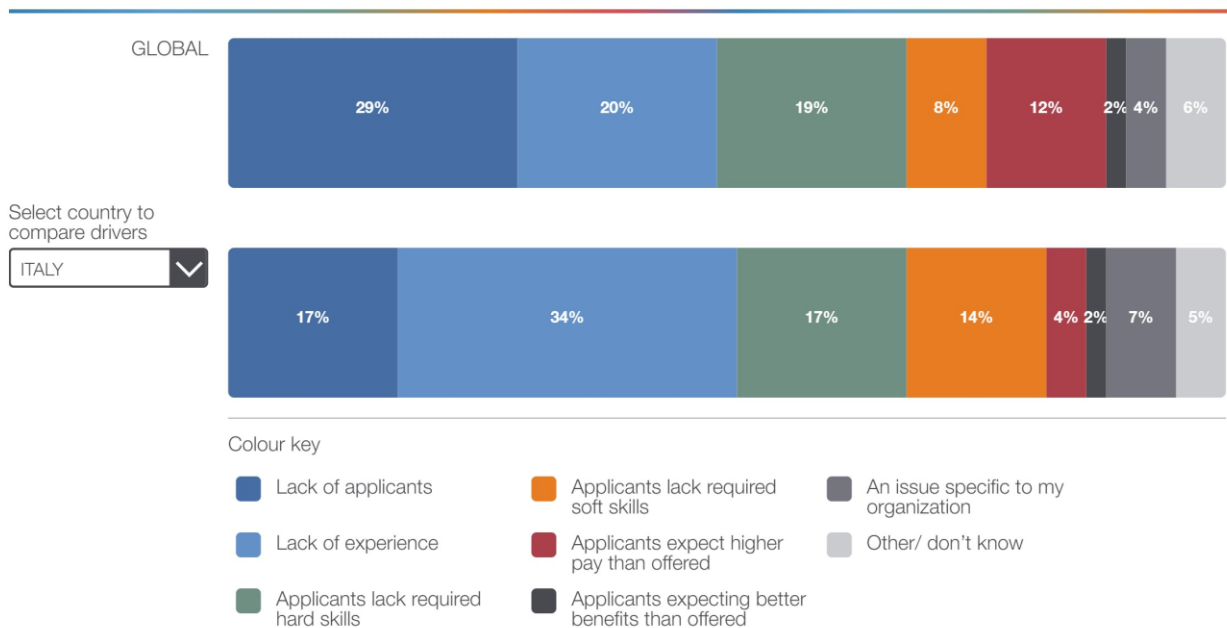


Fig. 4L – fonte Talent Shortage - ManpowerGroup - 2018

Quanto già detto testimonia inequivocabilmente l'importanza delle soft skills per la employability sia dei giovani che degli adulti. Ne consegue che il loro sviluppo diventa parte fondamentale sia della formazione istituzionale che di tutto il processo di *lifelong learning* per poter consentire la collocazione ed eventuale ricollocazione dei lavoratori.

Nessuna entità interessata alla formazione dovrebbe esimersi dall'affrontare la problematica dello sviluppo delle competenze ed in particolare delle competenze trasversali, tuttavia in Europa, e in Italia in particolare, assistiamo ad un dibattito ancora acceso e molto polarizzato in merito alla validità sullo sviluppo delle competenze e della loro effettiva ricaduta sullo sviluppo sociale e formativo dell'individuo .

L'ultima analisi disponibile di CEDEFOP: 2018 European Skills Index (2019)⁸¹ risulta per l'Italia alquanto impietosa. Essa testimonia come il prolungarsi della diatriba sulla validità dello sviluppo delle competenze, che investe il settore dell'istruzione, in particolare secondaria superiore, in Italia, oltre ad alcune incertezze e prese di posizione in merito all'Alternanza Scuola Lavoro degli ultimi due Governi, comporti un mancato sviluppo in generale, che si riflette nell'allargarsi del gap tra domanda e offerta di lavoro (report Excelsior 2018).⁸²

⁸¹ <https://skillspanorama.cedefop.europa.eu>

⁸² Lavoro, cresce il gap tra domanda e offerta: personale difficile da trovare in un caso su 4 - <http://www.unioncamere.gov.it> – 3/2019

Table 1. ESI ranking, scores, trend

Rank	Country		Score (0-100)	Trend 2014-16	ESI score and room for improvement (*)
1	CZ	Czech Republic	75.5		
2	FI	Finland	72.2		
3	SE	Sweden	71.6		
4	LU	Luxembourg	71.1		
5	SI	Slovenia	69.2		
6	EE	Estonia	67.7		
7	DK	Denmark	66.6		
8	PL	Poland	62.2		
9	DE	Germany	62.1		
10	AT	Austria	61.9		
11	LT	Lithuania	60.6		
12	HR	Croatia	59.6		
13	SK	Slovakia	59.3		
14	LV	Latvia	59.1		
15	NL	Netherlands	57.8		
16	MT	Malta	56.2		
17	HU	Hungary	55.2		
18	BE	Belgium	53.2		
19	UK	United Kingdom	51.5		
20	FR	France	48.2		
21	PT	Portugal	44.8		
22	IE	Ireland	36.5		
23	BG	Bulgaria	32.6		
24	CY	Cyprus	31.8		
25	RO	Romania	31.4		
26	IT	Italy	24.6		
27	EL	Greece	22.9		
28	ES	Spain	22.8		

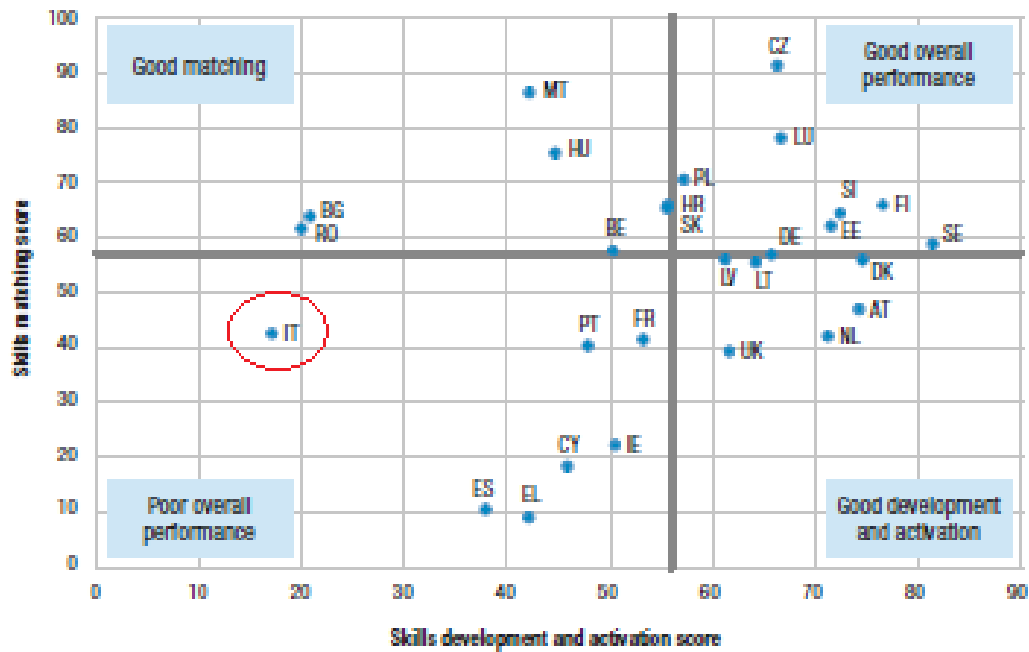
(*) The blue bar represents the ESI score and the white part the distance to be best outcome (100).
 NB: Member States are sorted from highest ESI score to lowest.
 Source: Cedefop, ESI 2018.

La prima tabella che analizziamo (table 1.ESI ranking, scores, trend in FIG. 4M) già mostra come il parametro globale ESI (european skills index) releghi al terzo ultimo posto della classifica il nostro paese, con un gap enorme rispetto ai paesi del nord Europa (24,6 rispetto ad una media di 70.0), ma anche con un gap sensibile rispetto a Portogallo (44,8) Irlanda (36,5), Bulgaria (32,5) e Romania (31,4).

Fig.. 4M – fonte CEDEFOP: 2018 European Skills Index (2019)

Successivamente (Figure 5 – Fig. 4N) gli indici relativi ai punti di forza e di debolezza dei sistemi formativi fotografano la posizione dell'Italia in un contesto lontano da quello di altri paesi, anche di quelli a fondo classifica, identificando il tallone d'Achille del sistema nella fragilità dello sviluppo e dell'attivazione.

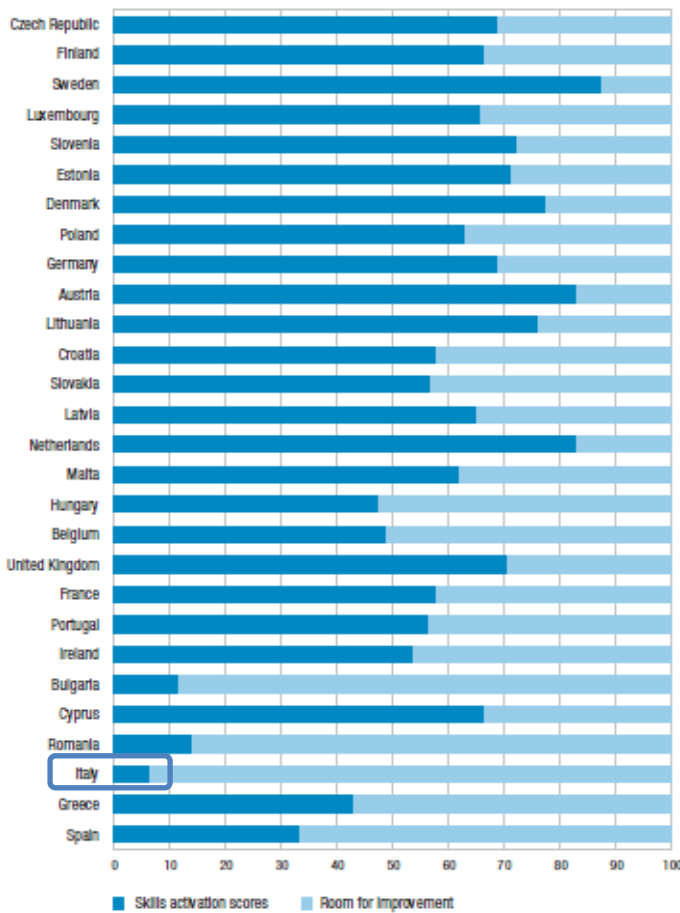
Figure 5. Relative strengths and weaknesses of the skills system measured by ESI



NB: The lines represent the median score value for each of the axes.
Source: Cedefop, ESI 2018.

Fig. 4N – fonte CEDEFOP: 2018 European Skills Index (2019)

Figure 15. Skills activation scores



NB: Member States are sorted by ESI ranking.
Source: Cedefop, ESI 2018.

Fig. 40 – fonte CEDEFOP: 2018 European Skills Index (2019)

La figura n.15 del report (Fig. 40) indica infine proprio nella carente attivazione, la peggiore per inciso dell'intero panel, la causa probabile di una stagnante situazione nel rinnovamento dei sistemi formativi.

Tutto questo innesca conseguentemente pesanti ricadute nel modo del lavoro (vedi figure.8 Better skills systems have higher employment rates), in cui di nuovo l'Italia ristagna nel fondo della classifica; ma le ricadute si sentono anche nell'ambito sociale, di cui il nostro paese svetta in classifica per la maggior percentuale di NEET (vedi figure 7 NEETs).

Figure 7. Better skills systems have fewer NEETs

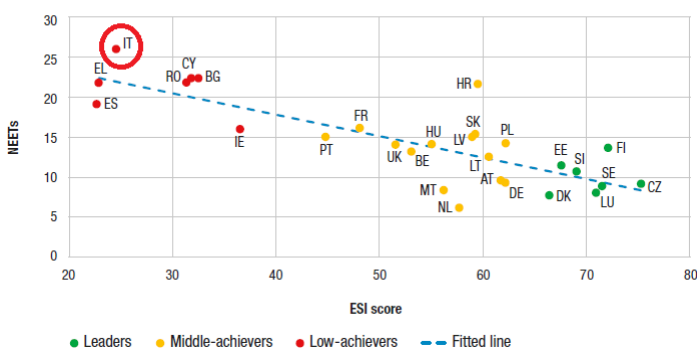
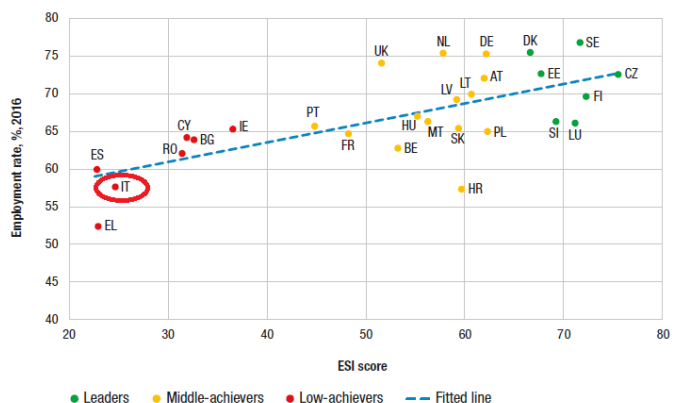


Figure 8. Better skills systems have higher employment rates



Tab. 4P – fonte CEDEFOP: 2018 European Skills Index (2019)

5 BASI POLITICO-NORMATIVE SULLO SVILUPPO DELLE COMPETENZE TRASVERSALI

Anche il legislatore si è spinto nella definizione di competenza.

A livello europeo l'UE ha ripetutamente affrontato il problema della definizione nella Raccomandazione UE del 2006 ("Competenze chiave per l'apprendimento permanente") e nelle raccomandazioni di Cracovia (2000) e Vassiliou (2012) relative alle competenze di cittadinanza.

In Italia il D.lgs 16 gennaio 2013, n.13, art.2 definisce la competenza: "comprovata capacità di utilizzare, in situazioni di lavoro, di studio o nello sviluppo professionale e personale, un insieme strutturato di conoscenze e di abilità acquisite nei contesti di apprendimento formale, non formale o informale."

Ma la definizione di competenza è solamente uno degli argomenti su cui si articolano le politiche formative dalla fine del XX secolo, supportate da ricerche e raccomandazioni sempre più accurate da parte di Organismi nazionali e sovranazionali.

5a Livello mondiale

A livello mondiale l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OECD e OCSE in italiano) si occupa di competenze, dagli anni '90 del XX secolo.

Con il progetto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) lanciato nel 1997, l'organismo internazionale vuole identificare le competenze chiave per un inserimento di successo nella realtà sociale ed economica

Il progetto DeSeCo vede nelle competenze chiave lo strumento che contribuisce a una vita partecipata e consapevole, oltre che al buon funzionamento della società. Coerentemente con il concetto ampio di competenze, ogni competenza chiave è una combinazione di capacità cognitive, atteggiamenti, motivazione ed emozione e altre componenti sociali correlate.⁸³ Esse si articolano in tre aree: 1) usare gli strumenti in modo interattivo (linguaggio, informazione, tecnologia); 2) interagire in gruppi sociali eterogenei (relazionarsi, cooperare, gestire i conflitti); 3) Agire autonomamente (agire all'interno di contesti e prospettive, ideare e condurre progetti di vita e progetti personali).

Sempre nel 1997 viene lanciato il progetto PISA (Programme for International Student Assessment), con l'obiettivo di monitorare in quale misura gli studenti, prossimi a completare

⁸³D.S. Ryken, L.H. Salganik - Competenze chiave per una vita di successo ed una società ben funzionante – OECD -2007

il ciclo di istruzione obbligatoria, avessero acquisito le conoscenze e le capacità essenziali ai fini di una piena partecipazione alla società.

PISA, avviato nel 2000, parte confrontando le conoscenze e le abilità acquisite dagli studenti negli ambiti di lettura, matematica, scienza e problem solving. La valutazione delle prestazioni degli studenti nelle materie scolastiche selezionate è avvenuta con la consapevolezza che il successo degli studenti nella vita dipende da una serie di competenze in realtà molto più allargata, ma la base comune di riferimento si acquisisce negli argomenti scolastici di base.

A cadenza biennale l'OECD pubblica e invia ai governi e stakeholders, il report sulle strategie per le competenze. Quello inerente all'Italia del 2017, iniziava con un sottotitolo inequivocabile: "L'Italia ha bisogno definire rapidamente una strategia di sviluppo delle competenze che promuova lo sviluppo in tutto il territorio nazionale"⁸⁴. In questa breve frase si riassume una serie di problemi che affliggono il sistema scolastico nazionale, ovvero la mancanza di una strategia di sviluppo delle competenze e la disparità di comportamenti, metodi, ma anche strutture, fra le varie aree del paese.

L'abstract pubblicato a maggio 2019 recitava però: " L'Italia ha fatto notevoli passi in avanti nello sviluppo delle competenze dei più giovani. La performance degli studenti quindicenni in lettura (reading), matematica (numeracy) e nelle scienze è recentemente migliorata. Inoltre, negli ultimi dieci anni, il tasso di istruzione terziaria è incrementato."⁸⁵

Purtroppo però continuava con: " A dispetto di queste tendenze positive l'Italia mostra ancora degli elementi di debolezza i quindicenni italiani restano ancora indietro rispetto ai quindicenni in altri paesi per quanto riguarda lettura e scienze....I giovani laureati e gli adulti italiani hanno, in media, un più basso tasso di competenze rispetto ai loro pari in altri paesi dell'OCSE. il tasso di istruzione terziaria rimane uno dei più esigui tra i paesi dell'OCSE"

OECD ha a più riprese promosso e pubblicato ricerche in merito all'importanza delle competenze e alla necessità del loro sviluppo sistematico con il duplice scopo di supportare i cittadini nella loro vita sociale e lavorativa, ma anche con lo scopo di evidenziare l'impatto delle loro carenze sull'economia dell'intero paese. Vale la pena citarne alcune: New Skills 4 new jobs (2010), Better Skills Better Jobs Better Lives (2012), Future Of Work And Skills (2017) e Skills for the 21st century (2018) i cui grafici sono stati a più riprese analizzati per il presente lavoro e talvolta riportati, in particolare nei capitoli 1 e 4.

⁸⁴ OECD – Strategie per le Competenze – Italia - 2017

⁸⁵ OECD – Skills strategy Italy - 2019

5b Unione Europea

Le premesse

Il libro bianco della Commissione Europea: "Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza", curato da Edith Cresson (Bruxelles, 1995) ha rappresentato un punto di riferimento nello studio dei sistemi scolastici.

Pur partendo da una angolazione ristretta nell'esame dei problemi, peraltro espressamente dichiarata fin da subito, che collega istruzione ed educazione alla soluzione del problema della disoccupazione in Europa, il libro bianco ha il pregio di aver messo in evidenza il forte e talvolta devastante impatto di 3 grandi "shock": società dell'informazione, globalizzazione, sviluppo scientifico e tecnologico.

Vale la pena di riportare un ampio tratto in cui si mostrano nella loro chiarezza, con oltre 20 anni di anticipo, le problematiche che stanno affliggendo l'attuale mercato del lavoro, con evidenti riflessi sull'ambito sociale, dal profetico titolo:

<<Una prima risposta centrata sulla cultura generale>>

"In futuro l'individuo dovrà sempre più comprendere situazioni complesse che evolvono in maniera imprevedibile, ma di cui dovrebbe comunque avere una maggiore padronanza grazie ai progressi della scienza. Egli si troverà in presenza di una varietà crescente di oggetti fisici, di situazioni sociali, di contesti geografici o culturali. Sarà infine sottoposto ad una profusione di informazioni cellulari e discontinue oggetto di numerosissime interpretazioni e analisi parziali. Esiste quindi il rischio che la società europea si divida fra coloro che possono interpretare, coloro che possono soltanto utilizzare e coloro che sono emarginati in una società che li assiste. In altri termini, fra coloro che fanno e coloro che non fanno. La sfida per la società conoscitiva è di ridurre il divario fra questi gruppi, permettendo nello stesso tempo la progressione e lo sviluppo dell'insieme delle risorse umane. Del pari, lo sviluppo della cultura generale, ossia della capacità di cogliere il significato delle cose, comprendere e dare un giudizio, è il primo fattore di adattamento all'evoluzione dell'economia e a quella del lavoro. Questa esigenza di una base culturale solida e ampia, letteraria e filosofica, scientifica, tecnica e pratica, non concerne soltanto la formazione iniziale. Numerosi esempi mostrano che la riqualificazione professionale dei lavoratori dipendenti, poco qualificati o molto specializzati dal taylorismo, implica l'acquisizione di una tale base, punto di passaggio necessario verso l'acquisizione di nuove competenze tecniche."

I temi del divario tecnologico, dello sviluppo parallelo di competenze scientifiche e competenze sociali, il depauperamento culturale indotto dal taylorismo e la necessità di ampliare

la cultura generale come humus sul quale acquisire la competenza tecnica necessaria per affrontare nuovi lavori, compare con preveggenza e lucidità.

Altrettanto profetici risultano alcuni successivi capitoli quali: *Lo sviluppo dell'attitudine al lavoro e all'iniziativa*, in cui emerge il tema dell'enterprise; così come risultano proiettati al futuro i 5 obiettivi generali:

1° obiettivo generale: "incoraggiare l'acquisizione di nuove conoscenze" prodromo della soft skill imparare ad imparare;

2° obiettivo generale: "ravvicinare scuola e impresa" che risulta auto esplicativo ;

3° obiettivo generale: "lottare contro l'esclusione" che affronta l'attualissimo tema dell'inclusività;

4° obiettivo generale: "conoscere tre lingue comunitarie" che supporta il tema della transnazionalità europea, ben interpretato dal programma Erasmus del 1987;

5° obiettivo generale: "mettere sullo stesso piano l'investimento materiale e l'investimento nella formazione" che riporta il focus sulla importanza della formazione per ottenere in seguito lavoratori preparati e cittadini consapevoli.

Europa 2020

*“Il 2010 deve segnare un nuovo inizio. Voglio che l'Europa esca rafforzata dalla crisi economica e finanziaria.”*⁸⁶ Così iniziava la Comunicazione della Commissione Europea nel 2010, con le parole dell'allora Presidente J.M. Barroso, intitolata *“EUROPA 2020 - Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva”*.

A livello comunitario si discute molto sulle possibili azioni da intraprendere per rilanciare l'economia generale e la strategia “Europa 2020” rientra, infatti, in una serie di iniziative per *«colmare le lacune del diritto sociale europeo nel campo delle politiche attive del lavoro e della lotta alla disoccupazione»*⁸⁷. Prima ancora di osservare “Europa 2020” è bene però dare uno sguardo d'insieme alle strategie che l'hanno preceduta in ordine di tempo. In tal senso ricordiamo, in particolare, la “Strategia di Lisbona” del 2000, con la quale si intendeva stimolare l'occupazione e la crescita economica europea attraverso un miglior coordinamento delle politiche economiche e un potenziamento di una “economia basata sulla conoscenza”.

La “economia basata sulla conoscenza”, a suo modo, si proponeva di avvicinare l'Unione europea alla nuova era tecnologica che la stava investendo. Internet, con la sua evoluzione, si proponeva di avvicinare tutti i cittadini dei Paesi membri, creando così una forma di estesa

⁸⁶ Comunicazione della Commissione Europa 2020 COM(2010) 2020 - Bruxelles, 3.3.2010

⁸⁷ S. Sciarra - L'Europa e il lavoro. Solidarietà e conflitto in tempi di crisi – Ed. Laterza – 2013

inclusione sociale. Un ruolo importante, assunto in questa strategia, era rappresentato dalle Università che trovano la loro importanza nella formazione di una offerta di lavoro qualificata.

La Commissione vedeva nell'istruzione, ad ogni livello, una base di sviluppo per l'economia europea. Per il raggiungimento di questi obiettivi, che richiedevano grande lavoro e capacità di coordinamento, la Commissione Europea decise di emanare delle linee guida agli Stati membri, che avrebbero dovuto farvi riferimento come indicazioni per le politiche nazionali da adottare.⁸⁸

Lo scopo che la Commissione si prefiggeva era di incentivare, in questo modo, attraverso la loro delineaazione, la cooperazione fra Stati e l'emulazione dei comportamenti positivi che consentissero il raggiungimento degli obiettivi. Si diede grande rilevanza, da allora, all'imitazione delle best practices degli Stati più virtuosi. In questo contesto si crea il cosiddetto Metodo Aperto di Coordinamento⁸⁹, meglio conosciuto come MAC. Esso rientra nella categoria delle *soft law*, allontanando le tanto usate e vincolanti *hard law*, in favore di un più ampio potere decisionale per gli Stati.

Attraverso il Mac si deve perseguire l'obiettivo di un coordinamento al fine di «*ottenere un adattamento delle diverse politiche nazionali a standards comuni così da creare una convergenza politica senza ricorrere a strumenti di natura vincolante*»⁹⁰. Il metodo aperto di coordinamento, e le *soft law* in genere, è molto usato anche per questioni relative al mercato del lavoro e molto criticato per la sua debolezza che, come si sostiene nel c.d. rapporto Kok⁹¹, alimenta la divisione tra insiders e outsiders creando maggior squilibrio tra *flexibility* e *security*.

Dal 2010, anno di lancio della strategia "Europa 2020", l'Unione ha dovuto affrontare grandi sfide a causa di una profonda crisi economica che ha colpito in modo più o meno profondo tutti i suoi territori. Questa strategia si proponeva come strumento per una economia più sostenibile, in riferimento alla sfera economica, sociale ed ambientale.

Il punto cardine su cui si fonda l'intera strategia è favorire un modello di "*crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*"⁹².

⁸⁸ S. Sciarra – cit. -2013

⁸⁹ Il Metodo Aperto di Coordinamento, o MAC, nasce come strumento della strategia di Lisbona, nel 2000. Attraverso questo metodo di cerca di far cooperare gli Stati membri - anziché vincolarli - al fine di realizzare obiettivi di politica comune. La commissione europea, può così limitarsi alla funzione di sorveglianza. Suddetto metodo si basa su ambiti che rientrano nelle competenze degli Stati, come, appunto l'occupazione, la formazione, l'inclusione sociale, e altro.

⁹⁰ D. Strazzari, Tra soft e hard law: prima riflessioni in favore della giustiziabilità degli atti emanati nell'ambito del metodo aperto di coordinamento, Collana del dipartimento di scienze giuridiche dell'Università degli Studi di Brescia, M. Barbera (a cura di), Giuffrè Editore, 2006, p. 319.

⁹¹ Il rapporto prende il nome da Wim Kok, incaricato di presiedere il gruppo di esperti della redazione del rapporto, a Novembre 2004, sulla Strategia di Lisbona.

⁹² Decisione del Consiglio del 21 ottobre 2010 sugli orientamenti per le politiche degli Stati membri a favore dell'occupazione (2010/707/UE).

La *crescita intelligente* deve sviluppare un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione. Si punta a un miglioramento della qualità dell'istruzione e ad una superiore accessibilità, a un potenziamento della ricerca e a un perfezionamento del quadro normativo, così da favorire l'innovazione e il trasferimento delle conoscenze.

La *crescita sostenibile*, necessaria per un'economia efficiente sotto il profilo delle risorse, deve risultare competitiva e sostenibile dal punto di vista sociale, con un'equa ripartizione di costi e benefici. Obiettivo prioritario per un'economia sostenibile è il rispetto dell'ambiente attraverso lo sfruttamento di tecnologie che riducano l'inquinamento energetico, acquatico e atmosferico.

Con *crescita inclusiva/solidale* s'intende un'economia in grado di rendere partecipi tutti i cittadini facendoli sentire parte della società in cui sono inseriti.

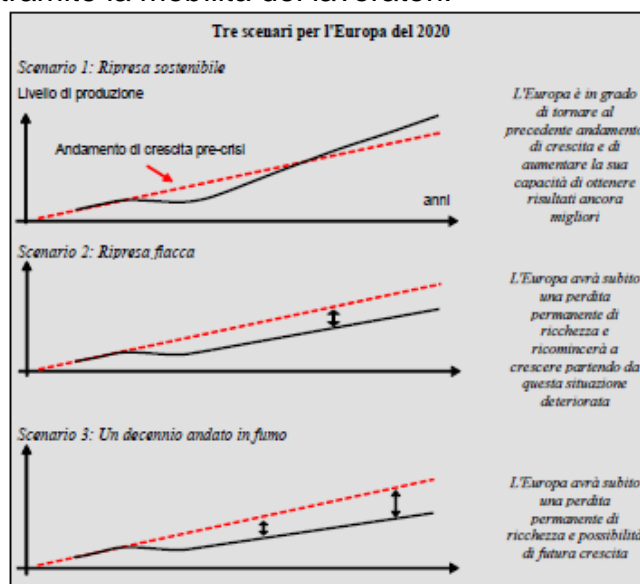
Per il raggiungimento di tali traguardi la Commissione Europea ha presentato sette "iniziative faro" che interessano la sfera dell'innovazione, della società digitale, dell'energia, del clima, della mobilità, della competitività, dell'occupazione, delle competenze e della povertà e dell'istruzione⁹³ ; nel dettaglio di quest'ultimo argomento si evidenziano:

- "Youth on the move" per migliorare l'efficienza dei sistemi di insegnamento e agevolare l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro;

- "Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro" per modernizzare i mercati occupazionali e consentire alle persone di migliorare le proprie competenze in tutto l'arco della vita al fine di aumentare la partecipazione al mercato del lavoro e conciliare meglio l'offerta e la domanda di manodopera, anche tramite la mobilità dei lavoratori.

Riposizionandosi in un clima di realismo la Commissione si è spinta nella formulazione di tre possibili scenari che vanno dall'ottimistico "Ripresa sostenibile", passando alla "Ripresa fiacca" e concludendo nel pessimistico "Un decennio andato in fumo", tutti ben rappresentati da semplici grafici.⁹⁴

Il documento tuttavia prosegue con un moderato ottimismo, sostenuto dall'incipit: "L'Europa ce la può fare", che vede nelle tre



Tab. 5A – fonte CE2020 (2010)

⁹³ Per dettagli ulteriori <http://europa.foromez.it/content/europa-2020-strategia-crescita-intelligente-sostenibile-e-inclusiva>

⁹⁴ Comunicazione della Commissione Europa 2020 (cit.)

priorità iniziali il motore e allo stesso tempo lo scopo finale “dell’Europa che vogliamo nel 2020”.

Agenda per le nuove competenze e nuovi lavori

Come evidenziato in precedenza, fra gli obiettivi che la Commissione Europea si è preposta, vi è il raggiungimento di un tasso di occupazione pari al 75%, per la fascia di età compresa tra i 20 e i 64 anni.

A questo, seguono altri obiettivi inerenti alla sfera dell’occupazione come una riduzione del 10% del tasso di abbandono scolastico, un aumento del 40% del numero di giovani con istruzione universitaria o equivalente e una riduzione di 20 milioni di persone in situazione di povertà o emarginazione sociale.

Una delle azioni su cui abbiamo posizionato l’attenzione per il nostro approfondimento è l’ “Agenda per nuove competenze e per l’occupazione”, che è composta da un insieme di azioni volte fra l’altro ad aumentare la flessibilità e la sicurezza del mercato del lavoro, migliorando la cosiddetta *flexicurity*⁹⁵, a dotare di competenze e a qualificare le persone, a incrementare la qualità delle occupazioni, e soprattutto, a favorire la nascita di nuovi posti di lavoro, con lo scopo di far crescere e rendere competitiva l’economia.

L’Agenda intende affrontare le tre sfide individuate dalla Commissione come più rilevanti ed urgenti, in particolare:

- la mancanza di competenze di base (digitali e matematiche in particolare) e trasversali, come sempre più richiesto dal mercato del lavoro;
- la mancanza di trasparenza e visibilità delle competenze e delle qualifiche, a livello locale, nazionale ed europeo
- la difficoltà di anticipare il fabbisogno di competenze.

Non si deve però credere che l’attenzione verso le new skills sia limitata al solo mondo del lavoro. Come recita la raccomandazione del CE del 21/9/2016 ⁹⁶

“Nel mondo di oggi e di domani i cittadini hanno bisogno di un insieme più ampio e approfondito di competenze per poter lavorare, comunicare, accedere alle informazioni, ai prodotti e ai servizi e partecipare alla vita sociale e civica.”

Da anni, su scala europea, si parla delle competenze base di cui tutti in Europa necessitano “per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione” di cui abbiamo già dato ampio riscontro nel cap. 3.

⁹⁵La “flexicurity” è una strategia integrata per migliorare contemporaneamente la flessibilità e la sicurezza nel mercato del lavoro. Tenta di conciliare il bisogno di flessibilità della forza lavoro e il bisogno di sicurezza lavorativa.

⁹⁶ RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO sul Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente, che abroga la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente

Correttamente la CE ha intuito l'importanza fondamentale di nuove skills per lo sviluppo completo di cittadini europei responsabili e consapevoli, ed ha quindi configurato un piano in 10 mosse per contrastare le criticità legate alle competenze che li espongono al rischio di disoccupazione, di povertà e di esclusione sociale.

Priorità dell'Agenda

Le priorità dell'Agenda sono declinabili in quattro punti sostanziali:

- Dare ai cittadini gli strumenti per acquisire le competenze necessarie all'esercizio della professione
- Dare nuovo impulso alle strategie di "flexicurity"
- Migliorare la qualità del lavoro e le condizioni di lavoro
- Sostenere la creazione di posti di lavoro

Vediamoli in dettaglio il 1° che riguarda direttamente lo sviluppo della presente tesi:

<<Dare ai cittadini gli strumenti per acquisire le competenze necessarie all'esercizio della professione>>

Nella comunicazione del 2008 "Nuove competenze per nuovi lavori"⁹⁷ la Commissione ha indicato come obiettivi: una miglior previsione del futuro, un maggior equilibrio tra domanda e offerta nel mercato del lavoro e una diminuzione del gap tra istruzione e attività lavorativa.

Si punta quindi ad un incremento del tasso occupazionale e ad una riduzione del tasso di inattività. In tal senso all'Unione europea si chiede di concentrare gli sforzi verso delle priorità fondamentali⁹⁸ riguardanti il mercato del lavoro e i soggetti che vi operano. È importante migliorare il mercato del lavoro stimolando l'interesse dei giovani e prevenendo un ritiro prematuro dalla vita lavorativa che porterebbe, in caso contrario, ad una forma di esclusione sociale. Inoltre, bisogna puntare su una manodopera più qualificata in grado di seguire i cambiamenti tecnologici e, dove è possibile, anticiparli, generando così innovazione. Indubbiamente la sfida posta è notevole "considerati la rapida evoluzione delle competenze necessarie e lo squilibrio persistente tra domanda e offerta di competenze sul mercato del lavoro dell'UE". Si rende necessario, in questo modo, "investire nei sistemi di istruzione e formazione, anticipare le esigenze in termini di competenze, fornire servizi di collocamento e di orientamento sarà fondamentale per aumentare la produttività, la competitività, la crescita economica e infine l'occupazione"⁹⁹

⁹⁷ Si veda: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=822&langId=it..>

⁹⁸ Così la Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo, e al Comitato delle Regioni, Un'agenda per nuove competenze e per l'occupazione: un contributo europeo verso la piena occupazione, 2010. Versione scaricabile da: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0682:FIN:IT:PDF>.

⁹⁹ In tal senso si veda la Comunicazione della Commissione europea del 23/11/2010

Citiamo di seguito i cinque ambiti di azioni principali, dettagliandone solamente 2 in quanto pertinenti col presente lavoro:

A. Sviluppare i servizi di informazioni sul mercato del lavoro e gestire le competenze.

B. Garantire la giusta combinazione delle competenze. I sistemi di istruzione e formazione devono offrire la giusta combinazione di competenze, comprese quelle informatiche e trasversali ritenute fondamentali, alfabetizzazione mediatica e capacità di comunicare in una lingua straniera. Tenuto conto del ruolo trasversale delle competenze informatiche nell'economia, l'agenda digitale europea è un catalizzatore essenziale che può contribuire a dotare i lavoratori e i disoccupati in cerca di lavoro delle adeguate competenze informatiche, con azioni mirate a promuovere un'alfabetizzazione informatica di base per i cittadini meno qualificati, meno specializzati e più anziani, nonché per i lavoratori delle PMI, oltre a promuovere competenze avanzate e specializzate nel campo delle ICT.

C. Far coincidere le competenze individuali con le opportunità di lavoro e trarre vantaggio dai potenziali posti di lavoro in Europa. Offrire la giusta combinazione di competenze è tanto essenziale quanto evitare di sottoutilizzare il talento e le potenzialità delle persone. Ciò richiede una migliore cooperazione tra il mondo del lavoro e quello dell'istruzione e della formazione, nonché una maggiore trasparenza sul mercato del lavoro, al di là dell'approccio tradizionale che consiste nel misurare le competenze solo sulla base delle qualifiche formali.

D. Valorizzare la mobilità geografica in tutta l'Unione Europea.

E. Valorizzare il potenziale della migrazione.

La Commissione Europea conferma ancora una volta il concetto che occorre investire nell'apprendimento e nella formazione di tutti gli adulti durante tutto l'arco della loro vita, per creare una forza lavoro più qualificata. Allo stesso tempo, ciò rappresenta una delle sfide più importanti da vincere, insieme a quella dell'incremento degli incentivi per la formazione. In questo contesto si ribadisce l'importanza dell'istruzione e della formazione professionale che negli anni ha ricoperto un ruolo secondario, così come quella della formazione continua, che non è stata apprezzata in maniera uniforme in Europa, creando uno sviluppo a macchia di leopardo.

Per ovviare al limite di operatività di Europa 2020, nel 2009, su input della Commissione Europea, è stato istituito un gruppo indipendente di esperti con il compito di supportare, attraverso raccomandazioni chiave, lo sviluppo ulteriore dell'iniziativa *New Skills for New Jobs* nell'ambito della strategia europea per il 2020. Il lavoro del gruppo di esperti è sfociato

nella pubblicazione del documento *New Skills for New Jobs: Action now* il quale ha evidenziato come gli Stati membri si siano attivati per migliorare il sistema dell'istruzione professionale. Nel settore dell'istruzione terziaria, diversamente, numerosi Paesi hanno cercato di collegare i programmi dell'istruzione terziaria al mercato del lavoro, senza tuttavia creare un collegamento con l'istruzione professionale. In altre parole, i casi di riforme omnicomprensive sono piuttosto rari.

L'Unione europea si è spinta anche a dettagliare le esigenze in termini di competenze, definendo il Quadro di Riferimento Europeo delle competenze chiave nel 2006¹⁰⁰ e aggiornata successivamente nel 2018. Se ne è già trattato nel presente lavoro al capitolo 3.

La definizione delle competenze chiave a livello europeo ha l'evidente scopo di uniformare, almeno nei livelli minimi di base, le competenze necessarie ai lavoratori e ai cittadini europei. La problematica della equiparazione dei saperi e, a livello formale, dei titoli di studio conseguiti, è un altro degli argomenti chiave affrontati per l'Unione Europea in tema di formazione e di riconoscimento delle competenze, affrontato con la denominazione di "*European Qualifications Framework*" (EQF).

L'EQF è un quadro comune europeo di riferimento che collega fra loro i sistemi di qualificazione di paesi diversi, fungendo da dispositivo di traduzione utile a rendere le qualifiche più leggibili e comprensibili tra paesi e sistemi europei differenti. Due sono i suoi principali obiettivi: promuovere la mobilità transfrontaliera dei cittadini e agevolare l'apprendimento permanente.

Secondo l'EQF la competenza è la "comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale"

I risultati di apprendimento vengono definiti in termini di *Conoscenze (Knowledge)*, *Abilità (Skill)* e *Responsibility and autonomy*

Il risultato è il Quadro Europeo delle Qualifiche (QEQ) costituito da una tabella suddivisa in 8 livelli con una serie di descrittori, declinati per "conoscenze", "abilità" e "competenze", che indicano gli esiti di apprendimento rilevanti e si propone di identificare in modo veloce ed univoco il livello di approfondimento raggiunto in un certo ambito.

Progetti Europei

Numerose sono stati i programmi di finanziamento atti allo sviluppo delle competenze, sia in termini diretti, su studenti e cittadini, sia in termini di indicazioni, per le istituzioni scolastiche e gli enti formativi in generale.

¹⁰⁰ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18/12/2006, ripresa dal D.M. 22/8/2007 n. 139

Solo a titolo informativo vale la pena citare forse il più famoso programma in merito: ERASMUS, che nasce nel 1987 e dal 2014 assume il nome di ERASMUS+. Solo quest'ultimo, in 5 anni di attività, ha sostenuto le attività di studio di oltre 4 milioni fra studenti e docenti, mentre tutto il programma in 30 anni ha supportato la crescita di quasi dieci milioni di persone, creando anche luoghi comuni quali "generazione Erasmus".

Non ci addentreremo negli enormi meandri di questo fondamentale programma europeo, che ha finanziato oltre 26.000 progetti, ma citeremo due di questi, che hanno esercitato una influenza determinante nella definizione e nella realizzazione del presente lavoro.

Il primo dei progetti che ricorderemo è MODES (Modernising Higher Education through Soft Skills) finanziato nel 2006 e finalizzato all'integrazione di un programma europeo comune sulle soft skill nei vari curricula accademici e nel diploma supplement (supplemento al diploma), già ampiamente citato nel capitolo 4b.

Il secondo è SOCCES (Social Competences, Entrepreneurship And Sense Of Initiative), finanziato nel 2015 dal programma ERASMUS+ nell'ambito di applicazione di ENTRECOMP.

Quest'ultimo fa riferimento alla "Nuova agenda per le competenze per l'Europa" un macroprogramma per lo sviluppo di competenze per il nuovo orientamento sociale e lavorativo promosso nel 2016, che è stato declinato finora in 2 quadri di riferimento: DigComp, per lo sviluppo e riconoscimento delle competenze digitali; EntreComp, per lo sviluppo e riconoscimento delle competenze di imprenditorialità.

Il progetto SOCCES, a cui ha partecipato anche l'Università di Bologna¹⁰¹, ha avuto lo scopo di sviluppare una proposta per la valutazione e certificazione delle competenze legate all'imprenditorialità ed al senso di iniziativa in generale. Fra i risultati del progetto vi è stata l'elaborazione di un questionario atto allo scopo. Previo ripetuti contatti con i docenti coinvolti nel progetto e un accordo quadro fra l'Università di Bologna e l'Università di Modena e Reggio, si è potuto utilizzare il suddetto questionario come base per il sondaggio condotto all'interno della presente ricerca.

¹⁰¹ <https://www.unibo.it/en/international/european-projects-of-education-and-training/socces-social-competences-entrepreneurship-and-sense-of-initiative>

5c Italia

Quadro Normativo sulle competenze

Il quadro normativo sulle competenze prende spunto da due importanti raccomandazioni dell'Unione Europea:

- a) Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 – “Competenze chiave di cittadinanza per l'apprendimento permanente”;
- b) Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018, “Competenze chiave per l'apprendimento permanente. - European Qualifications Framework “ (EQF)

Le suddette Raccomandazioni sono state recepite in Italia di fatto dai DM 139/2007 e 9/2010: “Obbligo di istruzione decennale”. Alla Raccomandazione b) si aderiva già con l'Accordo Stato-Regioni del 20/12/12; successivamente con decreto MLPS-MIUR 8 gennaio 2018 è stato istituito il Quadro Nazionale delle Qualificazioni (QNQ) quale strumento di descrizione e classificazione delle qualificazioni rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze. Il QNQ rappresenta il dispositivo nazionale per la referenziazione delle qualificazioni italiane al Quadro Europeo delle Qualifiche, con la funzione di raccordare il sistema italiano delle qualificazioni con i sistemi degli altri Paesi europei. Il QNQ ha anche l'obiettivo di coordinare e rafforzare i diversi sistemi che concorrono all'offerta pubblica di apprendimento permanente e dei servizi di individuazione, validazione e certificazione delle otto competenze chiave per l'esercizio della cittadinanza attiva e per l'apprendimento permanente.

Facendo un passo indietro però si evidenzia che in Italia la nozione di competenza, insieme alla procedura della sua certificazione, entra a far parte del lessico scolastico già verso la fine degli scorsi anni '90.

Di competenze si parla, infatti, per la prima volta nella legge n. 425/1997, che istituisce il nuovo esame di Stato conclusivo dei corsi di istruzione secondaria superiore. Per il primo ciclo, e per tutto il sistema educativo di istruzione e di formazione, i primi riferimenti si trovano invece nel Regolamento dell'autonomia scolastica di cui al DPR n. 275/1999.

Si può ripercorrere la genesi della certificazione delle competenze richiesta alle scuole attraverso alcune tappe principali della più recente normativa.

- La legge n. 53/2003 che istituendo l'attuale sistema educativo di istruzione e formazione, si fa carico dell'esigenza di certificazione, limitandola però alle sole competenze (art. 3, c. 1, lett. a). Il Regolamento attuativo per il primo ciclo, D. Lgs n. 59/2004, conferma tale obiettivo con distinte forme di certificazione delle competenze nella scuola primaria (art. 8, c. 1) e nella scuola secondaria di primo grado (art. 11, c. 2). In entrambi i casi, in attesa della

modulistica nazionale, è temporaneamente rimessa alle singole scuole l'elaborazione dei rispettivi modelli di certificazione.

- DM n. 139/2007: certificazione e obbligo di istruzione. Con il nuovo obbligo di istruzione, introdotto dalla legge n. 296/2006, art. 1, c. 622, e attuato dal DM n. 139/2007, si estende la procedura di certificazione anche al termine del percorso decennale di istruzione obbligatoria. Nel documento tecnico allegato al Regolamento, la certificazione è relativa ai “saperi e alle competenze che assicurano l'equivalenza formativa dei diversi percorsi frequentati”.

- DM n. 9/2010: viene emanato un modello di certificazione che prevede la valutazione dei livelli acquisiti nelle diverse competenze relative agli assi culturali individuati dal citato documento tecnico. In tale occasione le competenze chiave di cittadinanza non sono oggetto di certificazione diretta, ma costituiscono il quadro di riferimento per la certificazione delle competenze di base.

- DM n. 254/2012: certificazione e Indicazioni. La certificazione delle competenze trova ampio riscontro nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012). In esse viene ribadito l'impegno ad emanare una modulistica nazionale, sollecitando le scuole a «progettare percorsi per la promozione, la rilevazione e la valutazione delle competenze».

- D. Lgs n. 13/2013: sistema nazionale di certificazione. Si riconosce anche alle scuole, insieme ad altri enti pubblici titolari o enti titolati, il compito di certificare «le competenze acquisite dalla persona in contesti formali, non formali o informali, il cui possesso risulti comprovabile attraverso riscontri e prove» (art. 3, c. 1).

- C.M. n. 3 del 13.02.2015, con Linee Guida allegate, per fornire indicazioni per accompagnare le scuole del primo ciclo ad effettuare la certificazione delle competenze mediante l'adozione di un modello che è stato sperimentato negli anni scolastici 2014/2015 e 2015/2016.

- Legge n. 107/2015 La delega contenuta nella c.d. “Buona Scuola”, all'articolo 1, comma 181, lett. i) prevede: “la revisione delle modalità di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti del primo ciclo di istruzione, mettendo in rilievo la funzione formativa e di orientamento della valutazione, ...”.

- Decreto Legislativo n. 62 del 13 aprile 2017 “Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato”. Si dà attuazione alla delega della l. 107/15 disciplinando la valutazione nel primo ciclo di istruzione; la struttura dell'esame di Stato al termine del primo e del secondo ciclo di istruzione; la certificazione delle competenze nella scuola primaria e secondaria di primo grado; le prove nazionali INVALSI, integrate dalla prova di lingua inglese, nel primo ciclo e nell'ultimo anno del secondo. (Il D. Ivo

62/2017 sostituisce le disposizioni del DPR 122/09 riguardanti la valutazione nel primo ciclo di istruzione)

- D.M. 742 del 03 ottobre 2017, che disciplina la certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione e licenzia i modelli nazionali di certificazione che entrano a regime nell'a.s. 2017/18. Disciplina, inoltre, la sezione integrativa predisposta da INVALSI sui livelli conseguiti dall'alunno nelle prove nazionali di italiano, matematica e inglese.

- L.145/2018 (Legge di bilancio 2019) ha riformato i percorsi formativi dell'Alternanza Scuola-lavoro nella Scuola Secondaria di II grado. Le ore obbligatorie (minime) di ASL diminuiscono in tutti gli indirizzi partendo già dall'anno in corso. Inoltre i nuovi percorsi di ASL vengono ridenominati: "percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento" (PCTO).

Le competenze trasversali nella scuola

In Italia occorre arrivare al Piano Nazionale della Scuola Digitale, con la legge 107/2015 (la c.d. "buona scuola") per sentir citate le soft skills nei documenti ministeriali ufficiali. La buona notizia è che il concetto di sviluppo delle competenze trasversali è ripetutamente reiterato negli articoli di legge e soprattutto nei piani attuativi dei PON (piani operativi nazionali) che stanno pesantemente finanziando la formazione dei formatori. Infatti proprio qui sta il nodo cruciale: per sviluppare le competenze trasversali negli alunni occorre ripensare la formazione e riprogettare l'approccio, abbandonando la classica "lezione frontale", abbracciando le nuove tecniche, ovvero: flipped classroom, cooperative learning e learning by doing, le più note degli ultimi anni. A tale scopo è sufficiente analizzare le schede delle soft skills proposte dal progetto europeo Modes suddetto, per rendersi conto delle nuove tecniche più funzionali.

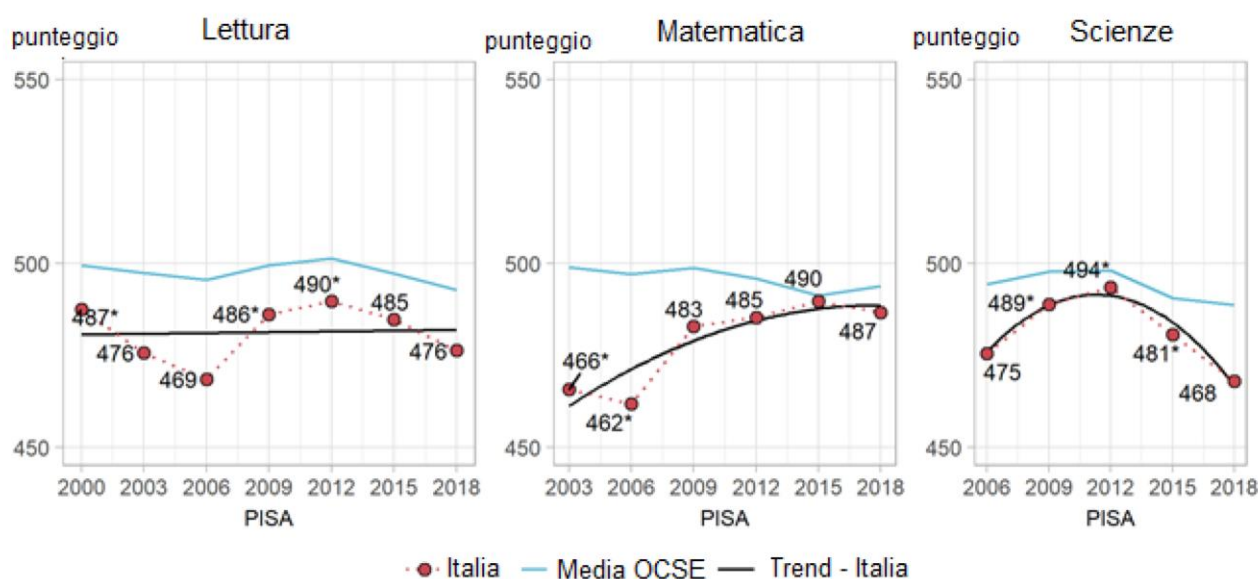
Tuttavia questo cambiamento comporta una radicale riprogettazione nella modalità di lavoro di quasi un milione di docenti, la maggioranza dei quali ha più di 20 anni di lavoro alle spalle¹⁰², affrontati con modalità totalmente diverse (e probabilmente ormai obsolete), difficili da modificare in quanto sono ormai una rassicurante abitudine. Il PNSD ha messo sul piatto fondi per centinaia di milioni di euro per formare i docenti a nuovi metodi di insegnamento¹⁰³, indotti dalle mutate esigenze del mondo del lavoro. Tuttavia la problematica principale non riguarda la "quantità" di formazione da erogare ai docenti, ma la "qualità", e soprattutto

¹⁰² Key data on Teachers and School Leaders in Europe – Eurydice EACEA (2015)

¹⁰³ Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. "Una scuola aperta, inclusiva e innovativa. 840 milioni di euro in 10 azioni" http://www.istruzione.it/pon/pon_avviso-quadro.html

la motivazione al cambiamento che occorre promuovere, per convincerli ad affrontare questo radicale cambiamento.

Questa riteniamo sia una sfida fondamentale per l'Italia, sia per il livello di disoccupazione giovanile raggiunto, sia per il gap culturale che separa i nostri giovani dai loro coetanei europei e di altri paesi del mondo. Quest'ultimo fattore è ben testimoniato dal Programme for International Student Assessment (PISA) promosso da OECD¹⁰⁴, che dal 2000 monitorizza il livello di preparazione in alcune competenze di base come le Scienze, la Matematica e la Lettura. Anche nel report diffuso il 3 dicembre 2019 si confermano dati non incoraggianti sui nostri quindicenni. (in fig. 5B la comparazione fra Italia, la media dei paesi OCSE).



Tab. 5B – fonte oecd.org/pisa (2019)

Nonostante la didattica per competenze si appoggi su raccomandazioni, norme e dati oggettivi per validare la propria autorevolezza e legittimità, essa trova ancora, e forse sempre più, diffuso ostracismo da parte del corpo insegnante ed di parte dell'opinione pubblica. Negli ultimi anni numerosi articoli e blog sono stati pubblicati per sancire l' inutilità dei metodi didattici innovativi e il loro uso fallimentare nell'abbandonare i saperi per abbracciare le competenze.¹⁰⁵ I sostenitori di tale indirizzo pedagogico attribuiscono alla didattica per competenze, che si sostituirebbe a quella per conoscenze, il perdurante insuccesso degli alunni

¹⁰⁴ <http://www.oecd.org/pisa/> e [PISA2018_CN_ITA_IT.pdf](https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018-countries/ita/)

¹⁰⁵ Citiamo solamente alcuni: editoriale a titolo esemplificativo in <https://insegnareonline.com> del 28/03/2018; <https://tecniche della scuola.it> del 20/03/2018; <https://edsscuola.eu> del 20/02/2019; e gli editoriali di ROARS (return on academic research) associazione di insegnanti particolarmente avversi alla didattica per competenze

italiani nei vari benchmark. Ciononostante risulterebbe incomprensibile il successo di parte dei paesi del Nord-Europa, ove tali pratiche sono largamente diffuse.

Competenze trasversali e riforme scolastiche recenti

Nell'autunno 2018 sono state avviate nel mondo della scuola superiore di II grado in contemporanea, ma per pura coincidenza, due importanti riforme che toccano da vicino l'argomento del presente lavoro:

- l'evoluzione della alternanza scuola lavoro in percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento
- l'introduzione dei nuovi percorsi degli istituti professionali e delle modalità di personalizzazione della formazione con il piano formativo individuale

Da ASL a PCTO

Nonostante fosse stato chiarito, anche a livello legislativo, quale differenza sussistesse fra il precedente stage di lavoro e l'alternanza scuola lavoro, quest'ultima è da intendersi come vera e propria attività formativa con modalità di apprendimento flessibili e equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, che collegano sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica. Si tratta quindi di un vero percorso scolastico, soggetto a certificazione di competenza e non a semplice validazione di saperi informali/non formali¹⁰⁶, tuttavia la modalità ha sollevato numerose contestazioni. Ciò ha indotto il MIUR, dopo solo due anni di avvio, a promulgare un decreto legislativo che mutasse in parte sia le modalità, dimezzando fondamentalmente i tempi minimi di attività, sia gli obiettivi.

Ovviamente la alternanza scuola lavoro rientrava fra le modalità di didattica per competenze, ma al Ministero, o meglio al nuovo Ministro, non è sembrato sufficiente quanto fosse stato espresso in più di un documento ufficiale e sulla piattaforma digitale ad hoc (<http://www.alternanza.miur.gov.it/index.html>) tutt'ora operativa. Quindi ha voluto ribadire, anche nel nome stesso, quali fossero gli obiettivi di tale modalità didattica, eliminando la parola "lavoro" ed esplicitando, a partire dal nome stesso, gli obiettivi del percorso didattico ovvero "sviluppo di competenze trasversali e di orientamento".

Nelle linee guida ministeriali dei PCTO¹⁰⁷, già al punto 1, si recita che: "Un approfondimento a parte meritano le *competenze personali e sociali* comprendenti le *soft skill*, ovvero le

¹⁰⁶ D.LGS 13/2013

¹⁰⁷ LINEE GUIDA (ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145)

competenze *trasversali* e *trasferibili* attraverso la dimensione operativa *del fare*: capacità di interagire e lavorare con gli altri, capacità di risoluzione di problemi, creatività, pensiero critico, consapevolezza, resilienza e capacità di individuare le forme di orientamento e sostegno disponibili per affrontare la complessità e l'incertezza dei cambiamenti, preparandosi alla natura mutante delle economie moderne e delle società complesse." Le espressioni in corsivo sono così riportate nel documento ministeriale, a sottolinearne l'importanza e centralità. Quindi un appoggio esplicito da parte del MIUR alla centralità dello sviluppo di soft skills ed alla necessità di implementarle con comiti di realtà.

La riforma degli istituti professionali

Un secondo evento, quasi concomitante, è partito nell'autunno 2018 ovvero con l'inizio dell'anno scolastico 2018/19; nel dettaglio ci riferiamo alla riforma degli istituti professionali in cui, fra i punti fondamentali della riforma, si specifica l'obbligatorietà della redazione di un piano formativo individualizzato (PFI) per ciascun alunno e della progettazione e realizzazione di compiti di realtà, con almeno una unità didattiche di apprendimento (UdA) intersettoriale.

La riforma in oggetto è piuttosto complessa e riguarda numerose innovazioni sia a livello didattico che organizzativo. Ne citeremo solo alcune che competono specificatamente il presente lavoro.

1. Redazione di un bilancio personale iniziale per ogni alunno in cui si rilevano le competenze acquisite in contesti non formali ed informali e si individuano gli stili di apprendimento tramite un questionario (da predisporre da parte delle scuole e tramite quali competenze non è specificato).
2. Piano Formativo Individuale (PFI) che dovrebbe esprimere i bisogni formativi personali dello studente al fine di programmare interventi e attività formative personalizzate. Rimane su tale argomento una forte perplessità sulla reale fattibilità di interventi personalizzati, considerando che un docente in questi istituti insegna in media in 5/7 classi e quindi dovrebbe provvedere alla redazione e realizzazione di interventi personalizzati per 120/170 alunni.
3. Progettazione e realizzazione di almeno una unità di apprendimento(UdA) intersettoriale per asse culturale o per indirizzo. Il prerequisito per lo sviluppo delle competenze in un'UdA è l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità. Il compito di realtà permetterebbe di mobilitare le conoscenze e le abilità nella risoluzione di una situazione-problema complessa, aperta anche a più soluzioni e attinente alla vita reale. L'UdA è un percorso che ha il fine di rendere gli studenti protagonisti del loro apprendimento, per cui necessita

dell'adozione di metodologie didattiche: induttive, in cui l'allievo arrivi a concettualizzare ed astrarre a partire dall'osservazione e dall'esperienza empirica; laboratoriali, in cui il sapere venga praticato e tradotto in un saper fare (learning by doing); cooperative, in cui il collaborare in gruppo o il peer tutoring diventino occasioni per creare una zona di sviluppo prossimale in cui tutti gli alunni possano accrescere le proprie competenze (cooperative learning).

La riforma dei professionali quindi propone, o meglio "impone", l'utilizzo di didattiche innovative per lo sviluppo di competenze, in particolare quelle trasversali. Occorrerà qualche tempo per vedere come il corpo insegnante accoglierà tali richieste e come riuscirà a metterle in pratica.

Competenze trasversali e contratti di lavoro

Per completezza va segnalato anche che la centralità delle competenze trasversali viene evidenziata anche a livello di contrattualistica di lavoro, in particolare nei contratti di apprendistato. Infatti la formazione del lavoratore assunto con contratto di apprendistato prevede l'acquisizione di competenze di base e trasversali e di competenze tecnico-specialistiche.

Il 20 /02/2014 è stato sottoscritto, nella sede della Conferenza Stato-Regioni, l'accordo relativo alle "Linee guida per la disciplina del contratto di apprendistato professionalizzante" in cui è stata introdotta l'obbligatorietà dell'offerta formativa pubblica. In essa si dichiara che "La formazione pubblica sarà finalizzata ad acquisire competenze di base e trasversali che andranno dai comportamenti per una maggiore sicurezza sul lavoro, all'organizzazione aziendale, dalle comunicazioni nell'ambito lavorativo alla legislazione del lavoro, dalla conoscenza digitale alla sensibilità sociale e civica."¹⁰⁸

Conclusioni

Dal quadro proposto si evince come lo sviluppo delle competenze trasversali sia una necessità pressante per la formazione di nuovi lavoratori, ma anche di cittadini consapevoli, tanto da indurre il legislatore a introdurre specifiche richieste nelle norme inerenti il mondo della formazione e del lavoro. Resta da vedere come tali indicazioni cogenti saranno messe in pratica e se otterranno i risultati auspicati.

¹⁰⁸ Presidenza del Consiglio dei Ministri - atto del 20/02/2014

6. RUOLO DELLA FORMAZIONE NELLO SVILUPPO DELLE COMPETENZE

Il recente report sui test PISA 2018, già citato nel cap.5c, evidenzia alcune peculiarità quali la mancanza di una relazione diretta tra la spesa per l'istruzione e i punteggi dei test, tanto da far affermare all'Economist che le scuole hanno un'influenza sui risultati inferiore a quanto comunemente supposto, contano di più la cultura e la società¹⁰⁹. Una attenta lettura del report mostra però che parte fondamentale nella differenza dei risultati sia ascrivibile alla differenza di tipologia di spesa per l'istruzione. L'affermazione dell'Economist non differenzia fra investimenti in infrastrutture scolastiche, che oltre una soglia minima appaiono ininfluenti, e investimento nel capitale umano della formazione, principalmente i docenti. Si trascura spesso infatti che la formazione non è un sistema meccanico, ma piuttosto un processo di transfer fra docente e alunni e che il sostegno all'emittente del sistema comunicativo (il docente) non è un fattore marginale. Parimenti non si dovrebbe semplicisticamente adottare la soluzione di proporre stipendi più elevati, ma piuttosto fornire un sostegno complessivo alla figura dell'insegnante, che va dalla sua formazione (metodologica e non solo contenutistica), al riconoscimento del suo ruolo sociale.

6a Le variabili in gioco

Dalle analisi precedentemente riportate si possono desumere alcune considerazioni in merito all'impatto ed alla valenza che la formazione permanente in generale, e la scuola e l'università in primis, possono fornire alla employability del capitale umano.

Tre fenomeni si compenetrano e si influenzano reciprocamente:

Futuro incerto ed in rapido cambiamento: nell'ultimo decennio il mondo del lavoro e del business sono profondamente mutati, essendosi inseriti pesantemente fattori sia destabilizzanti che di rapida evoluzione. Si è persino coniato l'acronimo VUCA per definire questi tempi: Volatility – Uncertainty – Complexity – Ambiguity.

Centralità del capitale umano: la crescente digitalizzazione dei processi di produzione e vendita, da Industria 4.0 al digital marketing hanno evidenziato sì l'importanza della tecnologia, ma anche la centralità della risorsa umana che deve governare tali processi.

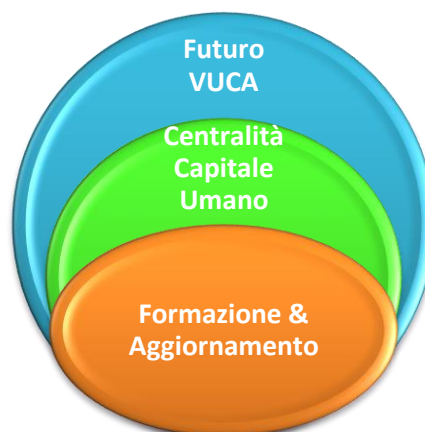


Fig.6A: Futuro-Capitale Umano-Formazione

¹⁰⁹ <https://www.economist.com/international/2019/12/05/pisa-results-can-lead-policymakers-astray>

Formazione & Aggiornamento: tutto questo però comporta che i lavoratori siano costantemente aggiornati nell'impiego delle tecnologie, in modo rapido e continuo, e che gli "aspiranti" al mondo del lavoro siano pronti ad essere dettagliatamente formati nelle tecnologie necessarie, poggiando la formazione specifica su solide basi culturali, ovvero sia di conoscenze che di competenze.

L'efficacia della formazione diviene pertanto un fattore imprescindibile per raggiungere rapidamente il risultato. Su questo ambito occorre tuttavia riscontrare un netto scollamento, almeno in Italia, fra la formazione aziendale e la formazione istituzionale. Mentre la formazione aziendale, per lo più erogata da aziende specializzate e consulenti, ha dovuto fare i conti sia con l'efficacia richiesta dal committente (l'azienda cliente) che con concorrenti esteri, per lo più companies anglosassoni, la formazione istituzionale ha raramente impostato le proprie attività orientandosi all'efficacia immediata del risultato (peraltro non facilmente misurabile).

Una didattica efficace consente di far crescere velocemente il livello di competenza dei discenti, ma per ottenerla occorre considerare numerose implicazioni che soprattutto la formazione istituzionale ha finora in gran parte trascurato. Tali implicazioni riguardano principalmente le caratteristiche dei discenti in base a diversi fattori spesso imprescindibili e imm modificabili; pertanto risulta necessario l'adeguamento della modalità formativa a tali caratteristiche, diverse per ciascuno di noi, la cui interconnessione va a comporre una complicata matrice che determina il risultato più o meno efficace dell'apprendimento.

Fattore Generazionale: 4 Generazioni In Aula

Il primo fattore di differenziazione da considerare fra i discenti è quello delle differenze generazionali; scuola e università si sono poco interessate a tali differenze che impattano sulle modalità di apprendimento. Dagli anni '70 ad oggi ben 5 generazioni si sono avvicendate sui banchi, ma si sono sostanzialmente mantenute le medesime modalità didattiche.

Nella formazione aziendale attualmente si possono trovare contemporaneamente nella stessa aula 4 generazioni, con la necessità che i medesimi argomenti siano efficacemente raggiunti da stili cognitivi completamente diversi. Le generazioni a cui facciamo riferimento, e che sono attualmente presenti nel mondo del lavoro, sono:

- ❖ Baby boomers : dal 1946 al 1964
- ❖ X generation : dal 1965 al 1979
- ❖ Millennials: dal 1980 al 1994
- ❖ Z generation: dal 1995 al 2010
- ❖ Alpha generation: dal 2011



Fig.6B: sequenza generazioni

Mentre i boomers sono sostanzialmente in uscita dal mondo del lavoro, nonostante le nuove regole pensionistiche ne abbiano allungato la loro permanenza, all’opposto i componenti della Z generation si sono da poco affacciati al mondo del lavoro, anche se in gran parte permangono ancora nel mondo della formazione istituzionale. Trascuriamo in questa disamina i componenti della Alfa generation nati a partire dal 2010 in quanto ancora frequentanti la scuola media inferiore e superiore.

È intuitivo immaginare come componenti di 4 generazioni diverse, soprattutto se appartenenti al XX secolo, abbiano modalità piuttosto differenti di approccio alla comunicazione e al processo intellettuale.

Intelligenze Multiple

Nel 1983 Howard Gardner pubblicò “Forma mentis” in cui inizialmente teorizzò l’esistenza di sette intelligenze: linguistica, matematica, intrapersonale, interpersonale, cinestetica, musicale e visivo-spaziale; in seguito aggiunse l’intelligenza naturalistica, ma ipotizzò anche l’intelligenza esistenziale, non escludendo che in futuro se ne potessero individuare altre.

Da questo deriva l’esigenza di applicare strategie educative specifiche per promuovere lo sviluppo delle differenti potenzialità cognitive.

La concezione pluralistica dell’intelligenza rappresenta una svolta importante, soprattutto per le implicazioni pedagogiche che ne conseguono.

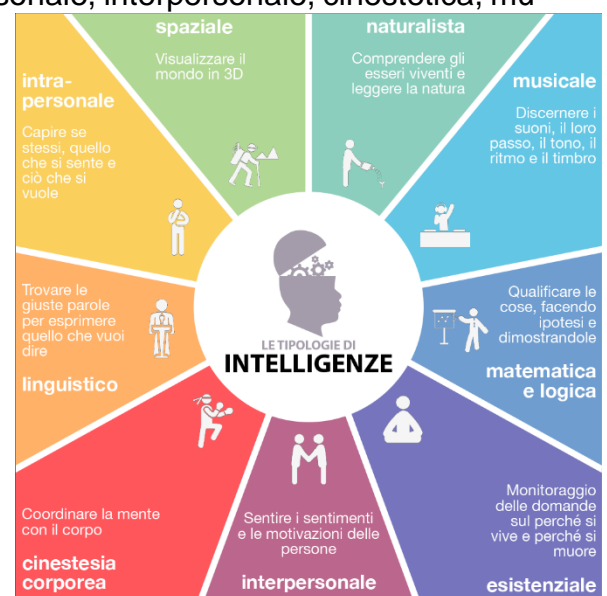


Fig. 6C Fonte: <http://www.schiamazzi.org>

Stili Cognitivi

Lo stile cognitivo rappresenta la “modalità di elaborazione dell’informazione che la persona adotta in modo prevalente, che permane nel tempo e si generalizza a compiti diversi”¹¹⁰

Gli stili cognitivi evidenziano le differenze individuali in relazione a:

- modalità di percezione dei fenomeni (chi enfatizza i dettagli, chi l’insieme, chi i rapporti spaziali, chi la successione; chi il colore ecc.);
- procedure razionali (chi procede in modo sistematico, chi per associazioni di idee, chi visualizza, chi verbalizza, ecc.);
- modalità di memorizzare e di organizzazione dello studio (chi visualizza, chi ripete ad alta voce, chi fissa nuclei significativi di un argomento, chi elabora degli schemi, chi elenca tutti gli elementi, ecc.).¹¹¹

Per Cornoldi l’apprendimento ha bisogno di 3 fasi:

(P)PERCEZIONE = accesso alle informazioni

(M)MEMORIA = immagazzinamento e reiterazione delle informazioni

(R)RAGIONAMENTO = astrazione e concettualizzazione delle informazioni

tutto supportato dalla ATTENZIONE.

Le 3 fasi si coniugano in modalità diverse in funzione degli stili cognitivi adottati.

P	Analitico: privilegia una percezione del dettaglio	↔	Globale: privilegia la percezione dell’intero
M	Visuale: preferisce il codice visuo-spaziale ed iconico	↔	Verbale: preferisce il codice linguistico e sonoro
R	Sistematico: si caratterizza per una procedura a piccoli passi, dove vengono analizzati e presi in considerazione tutti i possibili dettagli	↔	Intuitivo: si esprime in prevalenza su ipotesi globali che poi cerca di confermare o confutare
R	Impulsivo:	↔	Riflessivo:

¹¹⁰ Boscolo P. – Psicologia dell’educazione – MARTELLO GIUNTI (1981).

¹¹¹ Cornoldi C. – De Beni – Guida alla comprensione del testo nella scuola dell’obbligo – Edizioni Scolastiche Walh Over (1989)

	tempi decisionali brevi per i processi di valutazione e risoluzione di un compito cognitivo		tempi decisionali più lunghi per i processi di valutazione e risoluzione di un compito cognitivo
--	---	--	--

Tab.6D:Fonte A.Benigno-Eportfolio competenze A.A.2015/16

Canali Comunicativi

Per canale comunicativo o stile rappresentazionale si intende il “canale” tramite il quale il soggetto acquisisce preferibilmente informazioni. La psicologia dell’inclusione, dedicata a soggetti con disturbi specifici di apprendimento (DSA) e bisogni educativi speciali (BES), ma anche la programmazione neuro linguistica (PNL) hanno individuato i 4 canali principali, meglio conosciuti con l’acronimo VARK:

- VISIVO ICONOGRAFICO (VISUAL)
- UEDITIVO (AUDIO)
- VISIVO VERBALE (READ-WRITE)
- CINESTESICO (KINESTESIC)

Il primo gruppo è rappresentato dal canale Visivo iconografico, ovvero la preferenza per immagini, disegni, fotografie, simboli, mappe concettuali, grafici e diagrammi. Praticamente, tutto ciò che riguarda il visual learning.

Il secondo gruppo è rappresentato dal canale Uditivo, ovvero la preferenza per l’ascolto per cui si impara maggiormente assistendo ad una lezione, partecipando a discussioni e attraverso il lavoro con un compagno o a gruppi.

Il terzo gruppo è rappresentato dal canale Visivo verbale, il canale finora maggiormente utilizzato nel contesto scolastico: quello che passa di preferenza per la lettura-scrittura per cui si impara leggendo.

Il quarto gruppo è rappresentato dal canale Cinestesico, ovvero la preferenza per attività concrete anche manuali, in cui si impara facendo.

La relazione tra i canali comunicativi (sensoriali) e gli stili cognitivi è ben rappresentata da fig. 6d di seguito proposta:

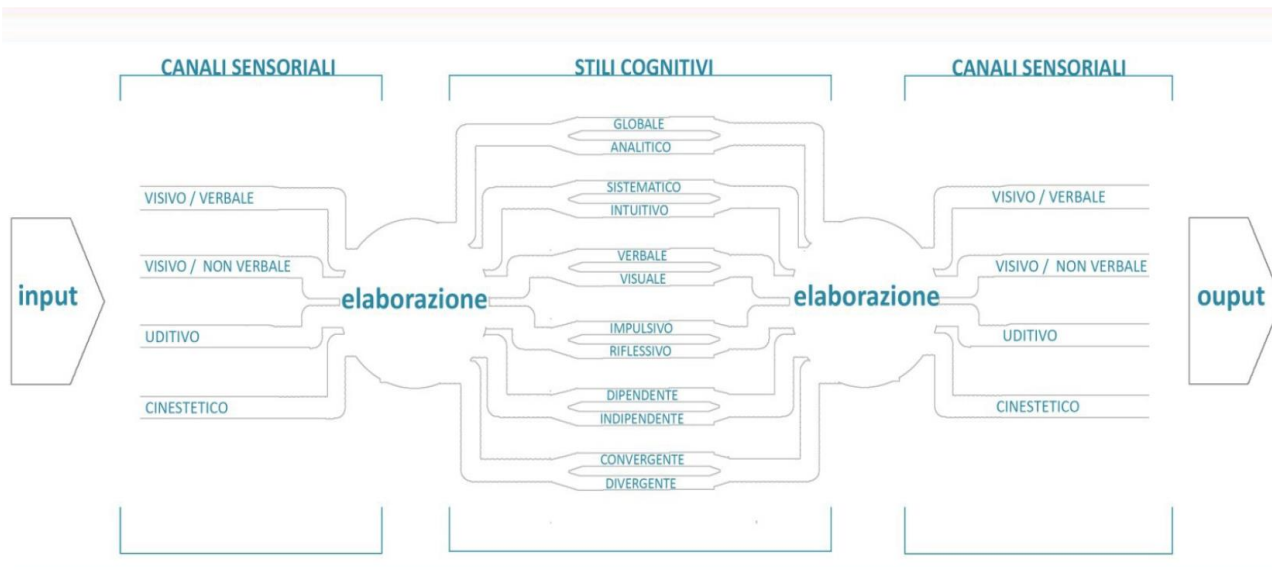


Fig. 6E Fonte Stella G., Grandi L. - Come leggere la dislessia e i DSA – Giunti EDU (2016)

Metodi Di Apprendimento

Le teorie più riconosciute sull'apprendimento sviluppate a partire dai primi del '900, ovvero **COMPORAMENTISMO**, **COGNITIVISMO** e soprattutto **COSTRUTTIVISMO** portano a sviluppare metodi di apprendimento innovativi che si allontanano dalla semplice trasmissione di nozioni e puntano ad una didattica attiva o immersiva in cui prevalga l'azione del discente. Per trasmettere conoscenza di fenomeni si può quindi partire da un problema, una domanda o una richiesta di fare qualcosa, e seguire il processo del discente nel tentare, anche sbagliando, di raggiungere l'obiettivo fissato, innescando uno o più tipologie di ragionamento. Quest'ultimo potrà essere di 4 tipologie:

- Ragionamento ipotetico-deduttivo
- Ragionamento induttivo
- Ragionamento deduttivo
- Ragionamento abduttivo

Vediamo una breve descrizione sintetica delle suddette tipologie:¹¹²

Il ragionamento *ipotetico-deduttivo* è la capacità che ha l'allievo di dedurre delle conclusioni a partire da pure ipotesi e non solo da un'osservazione reale. Si tratta di un processo di riflessione che tenta di formulare una spiegazione di tipo causale di un fenomeno qualunque. L'allievo che utilizza questo tipo di ragionamento comincia con il formulare un'ipotesi e prova in seguito a confermare o confutare la propria ipotesi.

¹¹² Tratte da : Roux, O., Garito, M.A. - TEORIE DELL'APPRENDIMENTO – 2004 su www.uninettunouniverst.net

Il ragionamento induttivo è un metodo di acquisizione delle conoscenze a partire da osservazioni di casi particolari che si generalizzano in un insieme più ampio di casi. Il ragionamento induttivo è quello che conduce a una conclusione generale a partire da una struttura specifica.

Il ragionamento *deduttivo* parte da un ragionamento fondato su delle premesse e che sfocia in una conclusione. Il ragionamento deduttivo è quello che permette di stabilire che ciò che è vero per una popolazione è vero per un campione di soggetti che proviene da tale popolazione. Si inizia con la teoria e si passa a osservazioni specifiche che consentono di spiegare e di predire le relazioni esistenti tra i fatti, ciò che si definisce ipotesi.

Nel ragionamento adduttivo si parte dal supposto che il ragionamento logico si serve di tre forme principali di inferenza: la deduzione, insieme al sillogismo e l'induzione, che permettono di costruire una relazione, da verificare tramite l'esperienza e l'adduzione.

Per Charles Peirce, a cui si devono aggiornamenti su questa nozione peraltro già esposta da Aristotele, l'abduzione o inferenza abduttiva è in qualche maniera l'anticamera dell'induzione e della deduzione. Si produce nel momento in cui cerchiamo la spiegazione di un fatto, di una circostanza, che noi troviamo molto curiosa. Supponiamo quindi che tale circostanza sia un'applicazione della regola generale, che ci sforziamo di costruire. E noi facciamo nostra questa supposizione. Questa regola arricchisce la riserva delle nostre strutture cognitive. Tale processo invita a esplorare l'utilizzo che ne facciamo nella costruzione del sapere informale o educativo.

In estrema sintesi le differenze tra abduzione, induzione e deduzione possono essere così riassunte:¹¹³

Deduzione

Regola : Tutti i fagioli di questo sacchetto sono bianchi

Caso: Questi fagioli vengono da questo sacchetto

Risultato : Questi fagioli sono bianchi

Induzione

Caso : Questi fagioli vengono da questo sacchetto

Risultato : Questi fagioli sono bianchi

Regola : Tutti i fagioli di questo sacchetto sono bianchi

Abduzione

Risultato : Questi fagioli sono bianchi

¹¹³ Eco, U., Sebeok, T.A. - Il segno dei tre: Holmes, Dupin, Peirce – Bompiani -1983

Regola : Tutti i fagioli di questo sacchetto sono bianchi

Caso :Questi fagioli vengono da questo sacchetto

Apprendimento personalizzato

La molteplice varietà di stili cognitivi, intelligenze, canali comunicazionali e modalità di apprendimento induce a pensare che una efficace formazione non possa non tenere conto di tutte le specificità dei soggetti investiti; pertanto l'obiettivo della massima efficacia può essere perseguito solamente adottando metodologie formative che siano inclusive di tutte le peculiarità soggettive.

Come già detto, mentre la formazione aziendale si è dovuta adeguare alla personalizzazione proprio per la necessità di ottenere la massima efficacia, la formazione istituzionale e nello specifico caso la scuola superiore, ha solo di recente affrontato il problema, ma è ben lungi dall'averlo messo in pratica in modo estensivo.

La L.170/2010 e successivamente la L.107/2015 (c.d. "buona scuola") dispongono che le istituzioni scolastiche garantiscano l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, in particolare per i soggetti affetti da DSA (disturbi specifici di apprendimento) o che necessitino di BES (bisogni educativi speciali), con modalità efficace e flessibile di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari del soggetto, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate.

La normativa italiana non giunge prima ma nemmeno ultima nel riconoscere l'importanza della didattica individualizzata e personalizzata; ovviamente nella pratica occorre ancora fare tantissima strada in quanto è ancora assai diffusa la modalità scolastica di un avanzamento per argomenti in modo comune a tutta la classe, se non addirittura per più classi del medesimo settore di studio.

Che la pratica della didattica individualizzata risulti efficace è stato comprovato da diverse ricerche; una delle più ricche in termini di persone coinvolte, oltre che essere di recente elaborazione, è quella svolta da Bill & Melinda Gates Foundation sull'efficacia degli strumenti digitali nel *personalized learning*, che ha misurato per due anni le performance di 11.000 studenti in 32 scuole pubbliche americane. I risultati di coloro che hanno seguito programmi di *personalized learning* sono stati confrontati con quelli di un gruppo di controllo, ovvero di studenti che non avevano seguito programmi di apprendimento personalizzato, ma che avevano comunque caratteristiche demografiche simili. Le migliori performance

sono state registrate nel gruppo che ha potuto seguire un programma di *personalized learning*.¹¹⁴

Benchè in molti si concentrino sulle tecnologie multimediali e gli strumenti informatici per erogare e applicare la formazione personalizzata, occorre considerare in realtà non solo i mezzi, ma soprattutto le metodologie che la guidano e possono portarla ad essere veramente efficace.

Emozioni e Apprendimento

E' bene ricordare che, oltre ad applicazione, metodologia e intelligenza, o meglio intelligenze, una parte del successo di apprendimento è condizionato dalle emozioni.

Le emozioni contribuiscono «ai successi nell'apprendimento, all'interiorizzazione di saperi e significati, al miglioramento dell'esperienza personale dell'adulto che apprende e che trasferisce e applica nel proprio ambito professionale i risultati di quando appreso coinvolgendo le proprie risorse emotive»¹¹⁵.

Purtroppo per molto tempo questo non è stato compreso o comunque trascurato e le emozioni sono state ufficialmente bandite dalla scuola, perché non erano misurabili oggettivamente e perché potevano ostacolare l'attività didattica, che mira ad un obiettivo quantitativo di sapere.¹¹⁶ Numerosi studi psicologici dimostrano quanto sia importante l'aspetto emotivo nella comunicazione, nel team working, nell'approccio al problem solving e nella catalogazione quindi, in sostanza, in tutto il processo di apprendimento, perché si è capito ed accettato che l'essere umano è una totalità di razionalità ed emotività, e che con questo approccio può essere educato e può più facilmente imparare ad apprendere[10]: «Sarebbe auspicabile che le emozioni fossero considerate come naturali e umane, e per questo accettate e gestite, non controllate»¹¹⁷.

Già Piaget rilevava l'importanza delle emozioni affermando che, per lo sviluppo armonico della personalità del discente è necessaria un'interazione fra cognizione e affettività, per lo stretto parallelismo che esiste nel pensiero umano tra il piano affettivo e intellettuale. Scrive Piaget ne "La nascita dell'intelligenza nel fanciullo": «a partire dal periodo pre-verbale esiste uno stretto parallelismo fra lo sviluppo dell'affettività e quello delle funzioni intellettuali, in quanto si tratta di due aspetti indissolubili di ogni azione: in ogni condotta, infatti, le motivazioni e il dinamismo energetico dipendono dall'affettività, mentre le tecniche e l'adeguamento dei mezzi impegnati costituiscono l'aspetto cognitivo. Non esiste, quindi, un'azione

¹¹⁴ Bill&Melinda Gates Foundation - Early Progress on Personalized Learning — Survey Results -2014

¹¹⁵ A. Stefanini - Le emozioni: Patrimonio della persona e risorsa per la formazione – F. Angeli – 2013 - p. 19.

¹¹⁶ K. Oatley -, Breve storia delle emozioni - il Mulino - 2007

¹¹⁷ E. Rago - L'arte della formazione. Metafore della formazione esperienziale F. Angeli - - 2004

puramente intellettuale e neppure atti puramente affettivi, ma sempre e in ogni caso, sia nelle condotte relative agli oggetti, sia in quelle relative alle persone, intervengono entrambi gli elementi, giacché uno presuppone l'altro»¹¹⁸.

D'altronde anche i già citati Gardner e Goleman pongono forte enfasi alle emozioni quali vettori fondamentali del comportamento umano; quest'ultimo circoscrivendo la base dei propri studi appunto alla "intelligenza emotiva". Infine vale la pena di ricordare che anche lo psicopedagogo Bloom evidenziava lo stretto rapporto fra affettività, motivazione, apprendimento¹¹⁹.

Se adeguatamente valorizzate dalla didattica, le emozioni possono trasformarsi in risorsa, al pari del contenuto dell'azione formativa, perché il discente non solo pensa ed elabora, ma "sente" e partecipa. Se il docente ne enfatizza la portata, può far diventare le emozioni una leva formidabile per la didattica, contribuendo a uno sviluppo che tenga presenti contemporaneamente e in maniera equilibrata la sfera razionale, emozionale e cognitiva. Pertanto la didattica, per essere efficace, deve includere la dimensione emozionale nei suoi processi, valorizzando ogni forma di diversità e spronando i discenti alla libera espressione. Trasformare le emozioni in risorsa consente al docente una serie di vantaggi in termini di stimolo per l'apprendimento, sintonia nella relazione formatore-allievo, comunicazione più profonda, e quindi qualità di lavoro più significativa, tutti elementi che potenziano il coinvolgimento dell'alunno, creando una partecipazione attiva e collaborativa, generando un efficace apprendimento e creando un clima di gruppo favorevole allo scopo e allo sviluppo di relazioni.¹²⁰

Descriveremo in seguito alcune metodologie educative inclusive che, se ben miscelate, possono ottenere risultati confortanti diminuendo, se non evitando, i problemi che l'attuale didattica scolastica sta evidenziando nei giovani, ovvero: precoce abbandono scolastico e drop out, fino al fenomeno dei NEET, di cui abbiamo già trattato.

¹¹⁸ J. Piaget - La nascita dell'intelligenza nel fanciullo - trad. it.- Giunti e Barbera – 1991 (orig. 1936)

¹¹⁹ B. S. Bloom - Caratteristiche umane e apprendimento scolastico trad.it Armando, 1979 (orig. 1976).

¹²⁰ M. Baldacci - I profili emozionali dei modelli didattici. Come integrare istruzione e affettività – F. Angeli - 2009

6b Sviluppo delle competenze trasversali

Ciò su cui concordano le attuali scuole di pensiero è che la competenza non coincide con le risorse (conoscenze, capacità) da mettere in atto, ma nella “mobilitazione” delle risorse stesse. La competenza afferisce al campo del “saper mobilitare” le risorse¹²¹.

Altri aspetti su cui vi è concordanza sono:

- la competenza non si insegna
- la competenza è di difficile (chi sostiene *impossibile*) misurazione

In questo capitolo ci occuperemo di approfondire la prima affermazione.

La competenza non si insegna

Le competenze non si trasmettono, ma si imparano da sole, ovvero è necessaria l'esperienza personale per applicare quella serie di conoscenze e abilità che, in seguito, diventano competenze. Nel 1989 ha fatto la sua comparsa per la prima volta il termine “*situated learning*”¹²² che, prendendo spunto dalle teorie di Piaget, propone simulazioni e attività operative mutuata dalla cultura anglosassone del “*learning by doing*”.

Da allora diversi autori hanno evidenziato che le esperienze di apprendimento attivo hanno più probabilità di ottenere conoscenze approfondite e di lunga durata rispetto ad esperienze di apprendimento passivo¹²³.

Come già proposto dalla teoria costruttivista, il discente può sviluppare competenze e trasferire le proprie conoscenze, se opera attraverso attività autentica piuttosto che solamente tramite la semplice istruzione¹²⁴.

In tale contesto si usa anche il concetto di “ambienti di apprendimento”¹²⁵ che promuovono negli studenti autonomia, collaborazione, competenze sociali e comunicative.

¹²¹ Le Boterf, G. (cit)

¹²² J.S., Collins, A., Duguid, P. - Situated Cognition and the Culture of Learning Brown- Educational Researcher; v18 n1-1989

¹²³ Felder, R. M. - Active-Inductive-Cooperative Learning: An Instructional Model for Chemistry?, *J. Chem. Educ.*, 1996
McCowan, J. D., & Knapper, C. K. An integrated and comprehensive approach to engineering curricula, Part One: Objectives and General Approach. *International Journal of Engineering Education*, 18(6)- 2002
Higgins & Elliot 2011 (cit.)

Bolzani, D., Luppi, E., Terzieva, L., Traina, I.- Teaching and assessing transferable competences: The case of entrepreneurial competences.- *Journal of Science & Research*-2015

¹²⁴ Donovan, S., Bransford, J., & Pellegrino - How People Learn: Bridging Research and Practice -1999

¹²⁵ Jonassen, D.H, Land, S.M.- Theoretical Foundations of Learning Environment, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates – 2000

McLoughlin, C., Luca, J. - A learner-centred approach to developing team skills through Web-based learning and assessment - *British Journal of Educational Technology* 33(5)-11/2002

L'ambiente di apprendimento non deve essere necessariamente ridotto all'aula; la virtualizzazione offerta dalle tecnologie informatiche e comunicative può fornire ambienti di apprendimento interattivi funzionali ed economici che accompagnano lo studente anche fuori dall'ambiente scolastico¹²⁶. In aggiunta anche le esperienze di stage, di viaggi studio e in primis l'esperienza ERASMUS+ sono eccezionali ambienti per lo sviluppo di competenze trasferibili¹²⁷.

Ricorrendo nell'anno in corso il trentennale dell'avvio del programma ERASMUS+, fra i più popolari promossi dall'Unione Europea, vale la pena ricordare alcuni dei suoi traguardi: oltre 9 milioni le persone coinvolte, di cui 4.400.000 gli studenti universitari coinvolti, 1.400.000 i giovani coinvolti in scambi culturali, 2.300.000 i docenti e formatori che hanno partecipato a corsi, il tutto supportato da 2.000.000 di persone coinvolte a vario titolo nell'organizzazione e gestione delle attività.

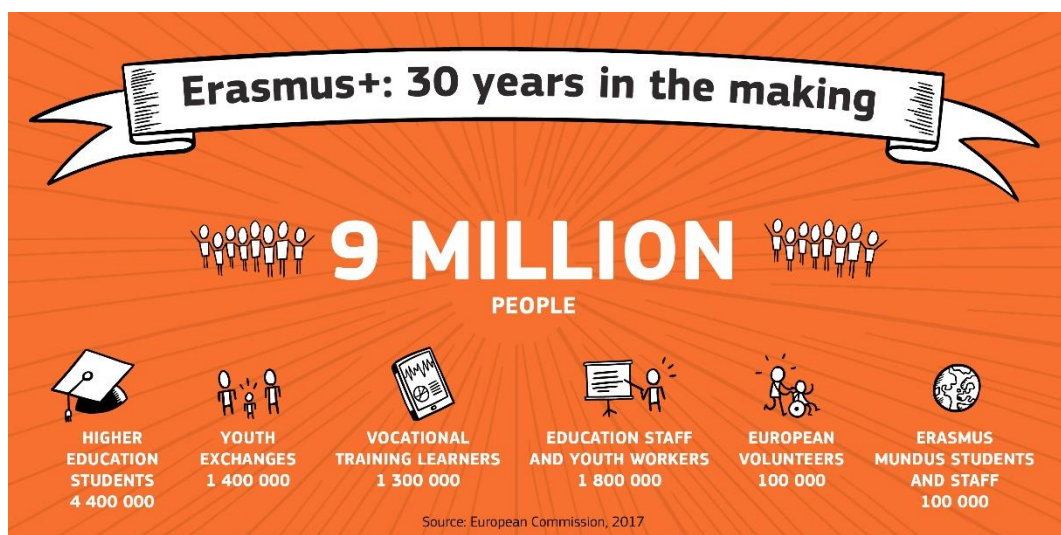


Fig. 6F fonte Erasmus infographics EC 2017

Nella sintesi finale citiamo “il ciclo di Kolb” che, con la sua teoria dell'*Experiential Learning*¹²⁸, facendo riferimento agli studi di oltre un secolo fa di John Dewey, Jean Piaget ed in particolare Kurt Lewin con il “learning cycle”, conferisce all'esperienza concreta e all'osservazione riflessiva il ruolo centrale nel processo di apprendimento. L'attività esperienziale di apprendimento prevede i 4 passi concentrici della seguente tabella:

¹²⁶ Sharples, M. at al. - Mobile Learning: Small Devices, Big Issues in Technology-Enhanced Learning - Springer, Dordrecht - 2009

¹²⁷ Numerose ricerche e testimonianza su https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_it

¹²⁸ Kolb, A.D. - Experiential Learning: experience as the source of learning and development Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1984

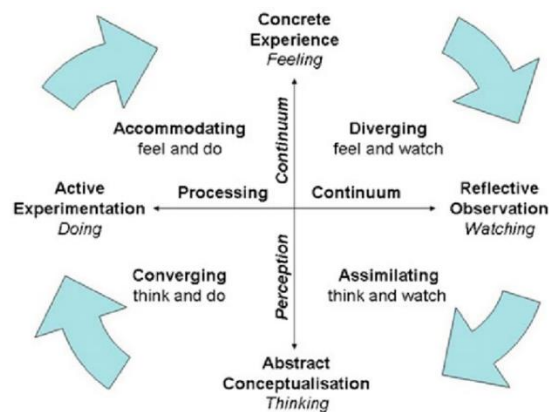


Fig. 6G Fonte : Leonard, S. - No time to think: policy, pedagogy and professional learning - Journal of Education Policy 31(2) – 5/2015

La via italiana alla proposizione di modalità di apprendimento delle competenze, ed in particolare delle soft skills, ha portavoce di notevole rilievo, fra cui B. Maggi¹²⁹, che propongono la FSC (formazione sul campo) come attività preminente di sviluppo di una serie di competenze.

Tuttavia, oltre ad ambienti di apprendimento e tecnologie informatiche, gli studenti hanno bisogno di un supporto attivo, interattivo e personalizzato per sviluppare la propria capacità di acquisire competenze in modo indipendente. Le istituzioni educative dovrebbero considerare inoltre il benessere sociale ed emotivo degli studenti per consentire all'apprendimento di essere più efficace¹³⁰. Gli insegnanti, dal canto loro, devono essere sostenuti per sviluppare questi nuovi metodi, sia attraverso il riorientamento dei quadri iniziali di formazione, sia attraverso la formazione continua. La conoscenza delle ICT, particolarmente enfatizzata negli ultimi anni, è basilare ma non sufficiente per approcciare consapevolmente nuove metodologie didattiche. Molte delle attività, quantunque abilitate dalla tecnologia, dipendono fortemente dalla attitudine e competenza degli insegnanti, in particolare quelle che promuovono competenze interdisciplinari e trasversali. Questi devono ampliare la propria conoscenza e competenza in ambito metodologico se desiderano continuare ad essere agenti fondamentali dello sviluppo dei nuovi abitanti del mondo.

Quali modalità efficaci?

Da più parti ultimamente si invoca il ritorno ad una didattica tradizionale e all'abbandono di quanto proposto anche dalla legge 107/2015 sullo sviluppo delle competenze, in quanto

¹²⁹ Si possono trasmettere saperi e conoscenze? B. Maggi - TAO Digital Library - 2010

¹³⁰ Bardelli, M. - Il Benessere degli studenti in Pisa – Ricerca ADi - 2015

taluni pensano che non consentano risultati efficaci, e pertanto sia meglio ritornare alla antica trasmissione di conoscenze. Premesso che i sostenitori di queste tesi dimostrano scarsa conoscenza delle richieste dell'attuale mercato del lavoro, oltre a nessuna conoscenza delle basi epistemologiche dello sviluppo delle competenze, essi stessi basano le loro tesi su una scarsa diffusione di ricerche in merito alla reale efficacia di applicazione di metodologie didattiche attive e innovative.

Si vuole qui pertanto colmare tale lacuna riportando una poderosa ricerca svolta da Education Endowment Foundation (EEF), creata nel 2011 in Gran Bretagna grazie ai fondi del Sutton Trust, ed operante nel "What Works Network" promosso dal governo inglese.

La ricerca, denominata "Teaching and Learning Toolkit"¹³¹, ha analizzato 35 sistemi e metodologie di miglioramento del successo scolastico, analizzandone l'efficacia, il costo per alunno e il tempo di ottenimento dei risultati. Si va dai classici metodi come la bocciatura, i compiti casa, la diminuzione degli alunni per classi o l'utilizzo della compresenza, a metodi più innovativi come il cooperative learning, peer tutoring, social and emotional learning. Sono anche incluse alcune pratiche tipiche del mondo anglosassone come l'utilizzo della divisa scolastica o della fonetica, che tralascieremo per dare più spazio a metodi applicati o applicabili ad un contesto europeo.

La classifica presentata, e da noi rielaborata, vede i sistemi ordinati per efficacia decrescente, quindi per costo per alunno crescente, e per tempo di evidenza crescente; quindi propone per primi i metodi più efficaci, meno costosi e più rapidi nel fornire i risultati.

Ogni metodologia è presentata con una adeguata base epistemologica e si basa sull'analisi svolta in un campione di scuole internazionali, nella categoria 5-16 anni.

Per rapidità di analisi abbiamo evidenziato 14 metodologie che meglio si adattano al contesto italiano della scuola superiore, specifico target della nostra ricerca, evidenziandole nella modalità "semaforica" che testimonia l'efficacia.

Si notano pertanto:

Nella categoria "verde" di alta efficacia (parametro 5 e 4): collaborative learning, peer tutoring, metacognition and self-regulation, mentoring, digital technology e social and emotional learning.

Nella categoria "arancio" di media efficacia (parametro 3): feedback, parental engagement, reducing class size, repeating a year.

Nella categoria "rosso" di bassa efficacia (parametro 2 e 1): homework, small group tuition, teaching assistants e built environment.

¹³¹ <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit/>

TIPO di INTERVENTO	EFFICACIA	COSTO	EVIDENZA (in mesi)
Phonics	5	1	4
Collaborative learning	4	1	5
Oral language interventions	4	1	5
Peer tutoring	4	1	5
Reading comprehension strategies	4	1	6
Metacognition and self-regulation	4	1	7
Mentoring	4	3	0
Summer schools	4	3	2
Behaviour interventions	4	3	3
Digital technology	4	3	4
Social and emotional learning	4	3	4
One to one tuition	4	4	5
Early years interventions	4	5	5
Individualised instruction	3	1	3
Mastery learning	3	1	5
Feedback	3	1	8
Arts participation	3	2	2
Extending school time	3	3	2
Parental engagement	3	3	3
Outdoor adventure learning	3	3	4
Reducing class size	3	4	3
Repeating a year	3	5	-4
Setting or streaming	2	1	-1
Block scheduling	2	1	0
Homework (Primary)	2	1	2
Learning styles	2	1	2
Within-class attainment grouping	2	1	3
Homework (Secondary)	2	1	5
Performance pay	2	2	1
Sports participation	2	3	2
Small group tuition	2	3	4
Teaching assistants	2	4	1
School uniform	1	1	0
Built environment	1	2	0
Aspiration interventions	1	3	0

Tab 6H Fonte: EEF - Teaching and Learning Toolkit - elab.personale

Riportiamo di seguito una sintetica analisi delle metodologie citate nella categoria “verde” oltre al feedback, appartenente alla categoria “arancio”, riservandoci alcune considerazioni in coda.

COOPERATIVE LEARNING

Un approccio di apprendimento collaborativo (o cooperativo) coinvolge gli alunni che lavorano insieme su attività o compiti di apprendimento in un gruppo abbastanza piccolo da consentire a tutti di partecipare a un compito collettivo che è stato chiaramente assegnato¹³². Gli alunni del gruppo possono lavorare su compiti separati che contribuiscono a un risultato generale comune o collaborare su un'attività condivisa.

Alcuni approcci di apprendimento collaborativo mettono team o gruppi di abilità misti a lavorare in concorrenza tra loro al fine di promuovere una collaborazione più efficace. Esiste una vasta gamma di approcci all'apprendimento collaborativo e cooperativo che coinvolgono diversi tipi di organizzazione e attività¹³³.

PEER TUTORING

Il peer tutoring (tutoraggio tra pari) comprende una serie di approcci in cui gli studenti lavorano in coppia o in piccoli gruppi per fornirsi reciprocamente un supporto didattico, come ad esempio:

- tutoraggio inter-età, in cui un alunno più anziano assume il ruolo di tutor ed è messo in coppia con un tutorato più giovane;
- tutoraggio reciproco, in cui gli studenti si alternano tra il ruolo di tutor e tutorato.

La caratteristica comune è che gli studenti si assumono la responsabilità per gli aspetti dell'insegnamento e della valutazione del proprio successo.

Il peer tutoring coinvolge il tutor che fornisce feedback al tutorato in relazione alle proprie prestazioni e può assumere forme diverse, come rinforzare l'apprendimento o correggere le incomprensioni¹³⁴.

METACOGNITION AND SELF-REGULATION

La metacognizione e gli approcci di autoregolamentazione mirano ad aiutare gli alunni a pensare al proprio apprendimento in modo più esplicito, spesso insegnando loro strategie specifiche per pianificare, monitorare e valutare il loro apprendimento. Gli interventi sono

¹³² Felder, R. M (cit.)

¹³³ Nichols, J. D. - The Effects of Cooperative Learning on Student Achievement and Motivation in a High School Geometry Class - Contemporary Educational Psychology Vol 21, Issue 4, 10/1996, Pages 467-476

Gul, F., Shehzad, S. - Effects of Cooperative Learning on Students' Academic Achievement - edulearn.v9i3.2071-8/2015

¹³⁴ Grubbs, N., Boes, S.R. - An Action Research Study of the Effectiveness of the Peer Tutoring Program at One Suburban Middle School - GSCA Journal 2009, Vol. 16, No. 1

Blanch, S. et al. - The Effects of a Peer Tutoring Programme - Procedia - Social and Behavioral Sciences Vol. 46, Pages 1684-1688 - 2012

generalmente progettati per offrire agli studenti un repertorio di strategie tra cui scegliere e le abilità per selezionare la strategia più adatta per un determinato compito di apprendimento¹³⁵. L'apprendimento autoregolato può essere suddiviso in tre componenti essenziali:

1. cognizione: il processo mentale implicato nella conoscenza, comprensione e apprendimento;
2. metacognizione - spesso definita come "imparare a imparare";
3. motivazione - volontà di impegnare le proprie capacità metacognitive e cognitive.

DIGITAL TECHNOLOGY

Per tecnologia digitale si intende l'uso di strategie informatiche e tecnologiche per supportare l'apprendimento all'interno delle scuole. Gli approcci in quest'area variano ampiamente, ma generalmente riguardano:

- tecnologia rivolta a studenti, in cui gli studenti utilizzano programmi o applicazioni progettati per la risoluzione di problemi o l'apprendimento aperto;
- tecnologia per insegnanti, come lavagne interattive o piattaforme di apprendimento.

L'evidenza suggerisce che gli approcci tecnologici dovrebbero essere usati per integrare altri insegnamenti, piuttosto che sostituire approcci più tradizionali¹³⁶. È improbabile che particolari tecnologie determinino cambiamenti nell'apprendimento direttamente, ma alcuni hanno il potenziale per consentire cambiamenti nelle interazioni di insegnamento e apprendimento¹³⁷. Ad esempio, possono supportare gli insegnanti per fornire feedback più efficaci o utilizzare rappresentazioni più utili, oppure possono motivare gli studenti a esercitarsi di più.

Gli studi suggeriscono che gli approcci che individualizzano l'apprendimento con la tecnologia (come la fornitura di un laptop in cui gli alunni lavorano attraverso attività di apprendimento al loro ritmo o l'uso individuale del software di esercitazione e pratica) potrebbero non essere utili come l'apprendimento in piccoli gruppi con la tecnologia o uso collaborativo della tecnologia.

¹³⁵ de Boer, H., Donker, A. S., & van der Werf, M. P.- Effects of the attributes of educational interventions on students' academic performance: A meta-analysis. - Review of Educational Research, 84(4), 509-545 – 2012

Donker, A. S., et al.- Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis.- Educational Research Review, 11, 1-26 - 2014

¹³⁶ Digital technologies in the classroom -Cambridge assessment - 2017

¹³⁷ Ligorio, M.B.- Il blended va a scuola. – in Blended learning- Carrocci, Roma – 2006

Bruni, F. - Tra blog, Twitter e social network – Form@re 12574 Ed. Erickson – 3/2013

Esistono prove evidenti del fatto che gli approcci alla tecnologia digitale siano più utili per la scrittura e la pratica matematica rispetto all'ortografia e alla risoluzione di problemi, e siano più efficaci con gli studenti giovani ¹³⁸.

MENTORING

Il mentoring nell'educazione comporta l'associazione di giovani con un pari, spesso volontario, più anziano che agisce come un modello di ruolo positivo. In generale il mentoring mira a costruire fiducia, sviluppare resilienza e carattere o aumentare le aspirazioni, piuttosto che sviluppare specifiche abilità o conoscenze scolastiche¹³⁹.

I mentors di solito costruiscono relazioni con i giovani incontrandoli singolarmente per un periodo prolungato, durante la scuola, alla fine della giornata scolastica o nei fine settimana. Le attività variano tra diversi programmi di mentoring: mentre alcuni programmi di mentoring includono un supporto scolastico diretto con compiti a casa, altri solamente per attività a scuola. Il mentoring è sempre più offerto a giovani che sono considerati difficili da raggiungere o a rischio di fallimento scolastico o esclusione¹⁴⁰.

SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING

Gli interventi mirati all'apprendimento sociale ed emotivo (SEL) cercano di migliorare l'interazione degli alunni con gli altri e l'autogestione delle emozioni, piuttosto che concentrarsi direttamente sugli elementi accademici o cognitivi dell'apprendimento¹⁴¹. Gli interventi SEL possono focalizzarsi sui modi in cui gli studenti lavorano con (e insieme) i loro colleghi, insegnanti, familiari o comunità.

Tre ampie categorie di interventi SEL possono essere identificate:

- programmi generici che si svolgono prevalentemente in classe;
- programmi più specializzati rivolti a studenti con particolari esigenze sociali o emotive;
- approcci a livello scolastico per lo sviluppo di un ethos scolastico positivo, che mira anche a sostenere un maggiore impegno nell'apprendimento.

Nonostante il tema dell'intelligenza emotiva sia stato trattato già dal 1990¹⁴² e in seguito reso assai diffuso nel famoso libro di Daniel Goleman del 1995¹⁴³, tradotto in italiano nel

¹³⁸ Ferrari S. - Le tecnologie digitali per l'educazione linguistica – EDUCatt – Milano - 2012

¹³⁹ Felice, A. – Guida al Mentoring: istruzioni per l'uso – Isfol - 2004

¹⁴⁰ Giangiacomo, M. – Formazioni one to one - F. Angeli - 2012

¹⁴¹ Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. -2011.

¹⁴² Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433–442

¹⁴³ Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.

1997, e la letteratura sull'importanza dell'intelligenza emotiva sia corposa e disponibile da oltre trent'anni, in Italia compaiono articoli in merito all'impatto del SEL solamente dopo il 2010, ma ricevono un significativo riscontro solo negli ultimissimi anni¹⁴⁴. Questo ritardo di reazione denota a nostro avviso la necessità di diffusione di tali pratiche, ma anche, e soprattutto, di approfondirne la conoscenza in merito ai risultati, anche ripescando segnali e suggerimenti già forniti in tempi non sospetti da voci "fuori dal coro", come il filosofo Umberto Galimberti che nei primi anni del nuovo millennio già parlava di analfabetismo sentimentale¹⁴⁵.

FEEDBACK

Il feedback è un'informazione fornita allo studente in merito agli obiettivi o ai risultati del suo apprendimento. Dovrebbe essere in grado di produrre miglioramenti nell'apprendimento degli studenti. Il feedback reindirizza o riorienta le azioni del discente per raggiungere un obiettivo, allineando lo sforzo e l'attività con un risultato atteso. Può riguardare l'output dell'attività, il processo per svolgerla, la gestione dell'apprendimento o l'autoregolamentazione. Il feedback può essere verbale o scritto, o può essere fornito tramite test o tecnologia digitale. Può venire da un insegnante o qualcuno che svolge un ruolo di tutor¹⁴⁶.

Gli studi tendono a mostrare effetti molto elevati sull'apprendimento¹⁴⁷, tuttavia ha anche una gamma molto ampia di effetti negativi che potrebbero comprometterne il successo¹⁴⁸. È quindi importante comprendere i potenziali benefici e le possibili limitazioni del feedback come approccio di insegnamento e apprendimento¹⁴⁹.

Considerazioni

In margine alla ricerca di EEF precedentemente esposta si rileva che 7 delle prime 14 tipologie di intervento riguardano metodologie didattiche considerate attive e innovative, a ulteriore testimonianza della loro effettiva efficacia nel raggiungimento di risultati didattici positivi; si desidera anche evidenziare come il risultato di pratiche "storiche" o ritenute efficaci, di fatto non le avvalli come tali. Nella prima categoria, quella delle pratiche storiche, possiamo considerare i compiti a casa (homeworking) e la bocciatura (repeating a year)), fra il

¹⁴⁴ Lagreca, I. - Il ruolo delle emozioni nell'apprendimento – EDSCUOLA – 01/05/2017

Fornasieri, F., Ferri, L. - Cultura umanistica e Social Emotional Learning – Bollettino ADAPT.IT – 25/02/2019

¹⁴⁵ Galimberti, U. - Analfabeti sentimentali – Feltrinelli editore- news . 01/02/2002

¹⁴⁶ Tacconi, G. , Gentile M. a cura di - Il feedback formativo come strategia di gestione inclusiva della classe - CNOS-FAP - Il CFP si rinnova - 2017

¹⁴⁷ Lightbown, P.M., Spada, N. - Focus-on-Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning - Cambridge University Press: 07/11/2008

¹⁴⁸.Hammond, K. R., Summers, D.A., Deane, D.H. - Negative effects of outcome-feedback in multiple-cue probability learning - Organizational Behavior and Human Performance -Vol. 9, Issue 1, 2/1973, Pages 30-34

¹⁴⁹ Landwehr, N. - Il feedback degli allievi – Tema Formazione professionale svizzera, n.4 – 4/2002

24° e il 30° posto, oppure la compresenza (teaching assistants, 34° posto) e diminuzione della dimensione della classe (reducing class size al 23° posto) a lungo cavalli di battaglia del miglioramento della scuola da parte dei sindacati di settore. Per concludere fa riflettere anche la penultima posizione, in termini di efficacia, occupata dall'intervento sulla edilizia scolastica (built environment). In realtà lo spazio educativo è stato spesso evidenziato come fondamentale nel raggiungimento di buoni obiettivi scolastici, a partire dalle esperienze montessoriane, fino a progetti come "Senza zaino" promossi dal Ministero¹⁵⁰. Tuttavia occorre analizzare le radici della ricerca EEF, quelle anglosassoni, in cui raramente (lo diciamo per esperienza diretta) si trovano ambienti scolastici di scarsa manutenzione e attrezzatura come quelli italiani. L'impatto dell'edilizia scolastica è valutato di ridotta importanza probabilmente solo se viene garantito un livello minimo, in certe parti d'Europa ritenuto irrinunciabile, e oltre il quale non è così conveniente investire. Talvolta il livello minimo in Italia è talmente basso da inficiare anche pesantemente l'efficacia di una lezione .

6c Tecniche Didattiche Innovative

Desideriamo completare il presente capitolo sulle modalità di sviluppo delle competenze, in particolare di quelle trasversali, illustrando alcune metodologie che negli ultimi anni si stanno diffondendo anche nella scuola italiana e che pare riscontrino un buon successo educativo e terminare con la descrizione della ALTERNANZA SCUOLA LAVORO che è entrata prepotentemente nel vissuto di docenti e famiglie di alunni, per la sua obbligatorietà.

PROBLEM BASED LEARNING

Il Problem Based Learning è una tecnica pedagogica caratterizzata da forte interattività e basata sul coinvolgimento attivo dei discenti che considera, come punto di partenza dell'apprendimento, un quesito da risolvere.

Lo studio che parte dal problema risale all'antichità (approccio maieutico), ma la definizione del PBL quale vero e proprio metodo d'insegnamento è relativamente recente. La sua diffusione avviene negli anni '60 negli Stati Uniti, ma soprattutto in Australia e Nuova Zelanda e arriva in Europa più tardi. Le prime applicazioni si registrano in ambito medico e, progressivamente, si estendono anche alle scienze umanistiche, economiche, alla matematica, alle nuove tecnologie, alla formazione dei ragazzi e degli adulti.

¹⁵⁰ Mura, M.G. - Un ambiente che diventa apprendimento – indireinforma – 06/2015

La situazione problematica è il focus del processo di acquisizione del sapere e, intorno a essa, vengono costruiti gli stimoli e gli strumenti per l'attività di risoluzione.

Le domande o sfide poste con il PBL consentono un collegamento tra l'apprendimento teorico-cognitivo (knowing what) e quello tecnico-operativo (knowing how), arricchendo notevolmente l'efficacia della lezione.

Aspetti nodali delle esperienze di PBL sono l'analisi, l'indagine e la scoperta, tappe fondamentali del processo di conoscenza. Gli studenti, davanti a un quesito da risolvere, sono chiamati ad attivare diverse soft skills quali autoapprendimento, "collegare punti" ovvero connessioni non evidenti, tecniche di esplorazione delle informazioni, teorizzazione ed altre.

PROJECT BASED LEARNING

Il Project Based Learning è una metodologia che prevede di stimolare gli apprendimenti degli studenti utilizzando la metafora dello sviluppo di progetti. Il PBL è un approccio all'insegnamento che pone maggiormente l'accento sull'apprendimento da esperienze complesse, orientate verso il raggiungimento di uno scopo o di un obiettivo specifico, al contrario dell'approccio accademico tradizionale che promuove la memorizzazione meccanica di molteplici nozioni spesso lontane dai loro usi concreti nel mondo reale. L'obiettivo che si pone il PBL è quello di fornire ai discenti gli strumenti necessari per far fronte alla fase VUCA attuale, basata sull'informazione che dovranno prepararsi ad affrontare. Contrariamente alla proposizione di concetti semplici e via via più complessi da memorizzare, come intuitivamente si pensa sia corretto procedere, il PBL pone da subito progetti complessi, che occorre semplificare (da parte degli alunni) per arrivare alla loro soluzione (non deterministica).

La "non certezza" del risultato da raggiungere è l'ostacolo alla sua applicazione in quanto il docente potrebbe avere il timore di non riuscire a gestire la situazione. In realtà il PBL nasce con lo scopo specifico di sviluppare alcune competenze trasversali, pertanto il raggiungimento di un determinato obiettivo finale è trascurabile, mentre è fondamentale il processo che i discenti mettono in campo e sui loro comportamenti si baserà la valutazione del docente, utilizzando apposite *rubric* di valutazione.

FLIPPED CLASSROOM

La classe capovolta propone il ribaltamento della struttura stessa della lezione, invertendo il sistema tradizionale che prevede in sequenza: la spiegazione in aula da parte del docente,

la fase di studio individuale da parte dell'alunno e successivamente il momento di verifica e interrogazione nuovamente in classe.¹⁵¹

La FC nasce dall'esigenza di rendere il tempo scuola più funzionale e produttivo per il processo d'insegnamento-apprendimento, utilizzando le ore di lezione per risolvere problemi complessi, approfondire argomenti, collegare temi e analizzare contenuti disciplinari, produrre elaborati. La modalità può essere in gruppo o peer to peer (tra pari) in un contesto di laboratorio assistito. Il docente evolve da "dispensatore di sapere", fino ad assumere un ruolo di coach che fornisce agli studenti il percorso e gli argomenti precedentemente alla "lezione", propone una attività o progetto e fornisce assistenza in aula con funzione di mentoring e guida, mentre gli alunni applicano il *learning by doing*.¹⁵²

Lo strumento principalmente suggerito in questo tipo di didattica è soprattutto il video. nella forma di tutorial-video o di video-lezione, oltre ad altre risorse multimediali, sia realizzate dal docente stesso, sia semplicemente da lui selezionate e distribuite attraverso piattaforme di e-learning (Moodle, Google scholar, ecc..). La lezione diventa un processo in modalità blended, che parte e prosegue fuori dall'aula e soprattutto è sempre disponibile per eventuali riprese e ripassi.

La tecnica didattica applicata prevede la progettazione di Episodi di Apprendimento Situato (EAS)¹⁵³. Essa è stata elaborata dal prof. Rivoltella, direttore del Cremit dell'Università Cattolica di Milano (Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media all'Innovazione e alla Tecnologia), e prevede la strutturazione in tre momenti:

- 1) momento preparatorio: il docente seleziona e assegna agli studenti risorse multimediali relative all'argomento in oggetto utili a fornire un'introduzione, un framework concettuale, e assegna compiti da svolgere. Gli studenti consultano e prendono visione delle risorse da casa, precedentemente all'incontro in aula (ecco perché "flipped");
- 2) momento operatorio: è la fase in cui gli studenti svolgono il compito, ovvero creano prodotti atti a dimostrare il loro apprendimento. Siamo quindi nella fase dell'applicazione della tassonomia di Bloom, quella in cui emerge la capacità di far uso dei materiali conosciuti per risolvere problemi nuovi. Naturalmente gli studenti possono utilizzare strumenti vari per dimostrare quello che hanno imparato, ma sempre più

¹⁵¹ //it.pearson.com la "flipped classroom" – Galati R.

¹⁵² Il primo esperimento di Flipped Classroom documentato venne messo in atto da due insegnanti statunitensi nell'anno scolastico 2007-08, Jonathan Bergmann e Aaron Sams, presso la Woodland Park High School nello stato del Colorado.

¹⁵³ Rivoltella, P.C.- Fare didattica con gli EAS – Ed. La scuola – Brescia - 2013

spesso vengono impiegati strumenti di narrazione digitale (video, mappe, slideshow, storytelling ecc.) e svolgono tale attività prevalentemente in aula, ma non solo;

- 3) momento ristrutturativo e conclusivo: il docente valuta il processo ed i prodotti elaborati dagli studenti (per lo più digitalmente), fissa i nodi concettuali emersi e soprattutto accompagna la classe verso una rielaborazione significativa di quanto si è appreso durante l'EAS.

TEAM BASED LEARNING

Il Team Based Learning (TBL) è un approccio didattico anch'esso appartenente al nutrito gruppo delle metodologie basate sull'apprendimento attivo, ideato, progettato e sperimentato da L. K. Michaelsen, docente di Management presso la Central Missouri State University¹⁵⁴. L'approccio è mutuato dalla flipped classroom e l'organizzazione generale può prevedere sia fasi individuali che in piccoli gruppi. Il TBL, in quanto approccio puramente metodologico, si può applicare a quasi tutte le discipline, anche con classi molto numerose. Il focus principale del metodo è quello di sviluppare la capacità di lavorare in team, organizzando attività in aula con piccoli gruppi, in tal caso attingendo dal metodo del cooperative learning. Comunicazione, problem solving, capacità di mediazione e relazione sono le soft skills maggiormente sviluppate, mentre lo studio autonomo pregresso dei contenuti teorici sviluppa la capacità di auto-apprendimento.

L'applicazione del TBL si può riassumere in tre fasi principali:

1. lo studente apprende autonomamente gli argomenti che verranno trattati in aula;
2. in aula il docente verifica quanto gli studenti hanno appreso nella fase 1 attraverso un test individuale a risposta multipla. Successivamente lo stesso test viene nuovamente somministrato agli studenti divisi in piccoli gruppi (da 4 a 7 componenti) (team readiness assurance test). Il gruppo deve raggiungere l'accordo sulla risposta da dare;
3. i gruppi devono dare soluzione a più quesiti che hanno ad oggetto dei casi, i quali, per essere risolti, richiedono l'applicazione dei concetti appresi e verificati nelle fasi 1 e 2. Per ogni quesito il docente ha predisposto più soluzioni. Al termine del confronto tra i vari componenti del gruppo, ciascun team contemporaneamente rivela la soluzione individuata al resto della classe e il docente non deve indicare subito quella corretta, al fine di incentivare un confronto tra i team.

¹⁵⁴ L. Michaelsen, M. Sweet, D. Parmalee -Team-Based Learning: Small Group Learning's Next Big Step. New Directions in Teaching and Learning - 2009

E' prevedibile inoltre una fase finale di valutazione peer to peer inerente il lavoro e gli strumenti operativi adottati dai compagni di team.

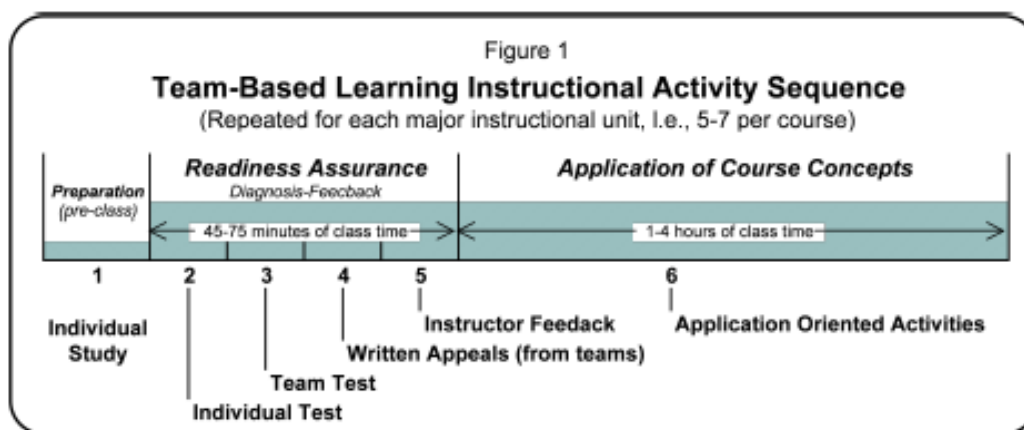


Fig.6I fonte: The Essential Elements of Team-Based Learning. *Adapted from* Chapter 1 of Michaelsen, L., Sweet, M. & Parmalee, D. - 2009

Nella modalità più ortodossa, Michaelsen ha stabilito anche le scansioni temporali delle fasi, che tuttavia rimangono flessibili, soprattutto in funzione del livello scolastico degli studenti e degli argomenti da trattare.

Nel corso dell'a.a.2017/18 l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia ha partecipato a un progetto finanziato dal MIUR denominato "Progettare la didattica per competenze – Competency based learning and teaching", al fine di rafforzare l'offerta di metodi formativi avanzati e altamente professionalizzanti, nell'ottica di sviluppare solide prospettive occupazionali per i laureati, con l'obiettivo specifico di sviluppare le competenze trasversali. La scelta di una metodologia idonea è ricaduta sul TBL, declinato secondo 6 steps:

Step 1 – Prima della lezione: assegnazione di compiti di apprendimento individuale da parte del docente.

Step 2 – In classe: compilazione di un test individuale. Lo studente compila un test a risposte chiuse, con domande relative alle nozioni apprese con lo studio autonomo. Al test viene attribuito un voto.

Step 3 – In classe: compilazione del test in team. Lo stesso test compilato individualmente, viene assegnato ai team. Subito dopo il test di gruppo, viene fornito un feedback dal docente, che mostra immediatamente la correttezza delle risposte date. Anche le risposte al test effettuato in team contribuiscono al voto finale.

Step 4 – In classe: processo d'appello scritto. Qualora i team non dovessero condividere le risposte ritenute corrette dal docente, hanno la possibilità di ricorrere in appello, attraverso la compilazione di una scheda predefinita, in cui gli studenti indicano l'argomento sul quale hanno dei dubbi, citando fonti basate su evidenze in supporto alle proprie argomentazioni.

Il docente raccoglierà le schede, le valuterà e fornirà un feedback agli studenti per chiarire eventuali dubbi.

Step 5 – In classe: sessione di applicazione delle conoscenze. Agli studenti, suddivisi in team, viene proposto un caso--problema (uguale per tutti i team), accompagnato da quesiti a risposta chiusa o aperta. Le risposte devono essere consegnate dai diversi gruppi simultaneamente. Laddove le risposte dovessero differire tra i diversi gruppi, ognuno di essi deve riportare agli altri le scelte effettuate e le motivazioni sottostanti.

Step 6 – In classe: valutazione tra pari. Ogni studente valuta, in forma anonima, ciascuno dei componenti del proprio team, relativamente a: livello di preparazione rispetto ai contenuti studiati autonomamente, contributo dato alle discussioni e alla risoluzione del problema, capacità di ascolto e rispetto delle idee altrui e flessibilità in caso di divergenze. Attraverso la valutazione dei pari, ogni studente riceve informazioni rispetto agli aspetti che sono stati apprezzati relativamente al contributo dato al lavoro in team e su ciò che può essere migliorato. Il punteggio ottenuto dalla valutazione tra pari contribuisce alla valutazione finale.¹⁵⁵

DEBATE

Il debate come metodo didattico ha una lunghissima storia. Lo si fa risalire al Liceo di Aristotele del 330 a.c. circa, per l'esercizio della dialettica. In seguito è ripreso nel medioevo come esercitazione universitaria, fino a diventare popolare nel XVII e XIX secolo in Gran Bretagna e Stati Uniti, ove assume un ruolo d'acculturamento sociale i club creati appositamente, fino a creare, sul finire dell'800, apposite gare e campionati scolastici e universitari. Sulla fine del XX secolo ha ritrovato interesse come metodo didattico in tutta Europa e dal 2018 si svolgono in Italia le Olimpiadi Nazionali di Debate¹⁵⁶ promosse dal MIUR.

Il Debate è un metodo didattico capace di favorire l'apprendimento in modo "autentico" e "situato":

- autentico: gli studenti sono responsabili della costruzione dei concetti e dei ragionamenti impiegati nei loro discorsi;
- situato: lo studente apprende mediante la partecipazione attiva a uno specifico contesto.

E' normalmente un confronto regolamentato tra squadre, su temi controversi, svolto mediante lo scambio di argomenti e contro-argomenti di fronte a una giuria.

Il Debate promuove negli studenti le competenze di civiltà: il rispetto delle opinioni opposte alle proprie, e di coloro i quali esprimono queste opinioni, e l'appropriazione di tecniche che

¹⁵⁵ <http://www.infermierimo.unimore.it/site/home/didattica/metodologie-didattiche/articolo210040392.html>

¹⁵⁶ <https://www.debateitalia.it/>

conducono a pensare criticamente e a presentare in modo argomentato le proprie posizioni¹⁵⁷.

STORYTELLING

Lo storytelling è una pratica didattica che si potrebbe definire antica e sicuramente consolidata. Viene considerata efficace ai fini dell'apprendimento perché l'inserimento di una spiegazione all'interno di una "storia" è più facile da capire e ricordare, perché si avvale delle stesse strategie che gli esseri umani usano per dare significato a quanto hanno intorno, e perché mantiene sullo stesso piano il linguaggio quotidiano e il linguaggio proprio disciplinare. L'utilizzo didattico dello storytelling comprende una prima parte in cui si impara la grammatica delle narrative, e una seconda che prevede la creazione di storie come strumento per lo sviluppo di nuove competenze.

Al cambiare delle tecnologie sono cambiati i mezzi di comunicazione e di coinvolgimento e lo storytelling è stato virato in Digital Storytelling, tuttavia rimane inalterata l'enfasi emotiva e narrativa che presenta raccogliendo indubbio favore fra gli ascoltatori-discenti.

A questa pratica, recentemente riscoperta e formalizzata come metodologia didattica, è stato dedicato il Centro di ricerca "Metaphor and Narrative in Science Imaginative Approaches to Learning and Communication (MANIS)", costituitosi presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane di UNIMORE nel dicembre 2016. Il Centro persegue la sua finalità attraverso attività che integrano le indagini teoriche con la produzione e la sperimentazione di concreti percorsi didattici o, più in generale, di iniziative di comunicazione scientifica, anche in vista di una feconda sinergia tra cultura umanistica e cultura scientifica¹⁵⁸.

ALTERNANZA SCUOLA LAVORO

<<L'Alternanza scuola-lavoro è una modalità didattica innovativa, che attraverso l'esperienza pratica aiuta a consolidare le conoscenze acquisite a scuola e testare sul campo le attitudini di studentesse e studenti, ad arricchirne la formazione e a orientarne il percorso di studio e, in futuro di lavoro, grazie a progetti in linea con il loro piano di studi.

L'Alternanza scuola-lavoro, obbligatoria per tutte le studentesse e gli studenti degli ultimi tre anni delle scuole superiori, licei compresi, è una delle innovazioni più significative della legge 107 del 2015 (La Buona Scuola) in linea con il principio della scuola aperta.

¹⁵⁷De Conti, M., Giangrande, M. - Il debate come metodo didattico - <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/rubriche/> - 2017

¹⁵⁸ <http://www.manis.unimore.it/site/home.html>

Un cambiamento culturale per la costruzione di una via italiana al sistema duale, che riassume buone prassi europee, coniugandole con le specificità del tessuto produttivo ed il contesto socio-culturale italiano.>>¹⁵⁹ . La descrizione riportata nella home page il sito del Ministero dell'Università e della Ricerca (MIUR) relativo all'alternanza scuola lavoro chiarisce da subito che la ASL, come viene in gergo definita, non è la rinominazione della già ampiamente conosciuta e applicata modalità degli "stage aziendali", bensì una "modalità didattica innovativa" che come tale deve essere approcciata e applicata.

L'ASL si basa su periodi di formazione in aula e periodi di apprendimento mediante esperienze presso luoghi di lavoro coerenti con l'indirizzo di studi, operando un apprendimento situato per applicare le conoscenze di base acquisite e costruire competenze spendibili nel mercato del lavoro, ma non solo. L'ASL favorisce inoltre la capacità di orientamento, attraverso l'esplorazione diretta del territorio e del mondo produttivo, delle possibilità di sviluppo personale e professionale.

Numerose sono le finalità dell'ASL , ma vale la pena di citarne 2:

- concorrere al cosiddetto empowerment delle competenze attese e riferite al Profilo Educativo Culturale e Professionale dello studente (PECUP)¹⁶⁰; definito dal d.leg. 17 ottobre 2005, n. 226;
- creare un ponte fra il mondo scolastico dello studente ed il mondo del lavoro, inteso anche come passaggio culturale alla vita sociale attiva di cittadino.

L'ASL è, inoltre, uno strumento strategico per intervenire positivamente sulla demotivazione riducendo anche la dispersione scolastica, in quanto genera l'apprendimento a partire dall'esperienza in contesti reali, favorendo in tal modo gli studenti meno adatti all'approccio di studio teorico, passivo e/o mnemonico. Non ultimo l'esperienza di ASL spesso interviene positivamente sulla autostima del partecipante, che si vede affidare un ruolo "vero" e spesso attivo, con assegnazione di responsabilità e obiettivi a cui, l'esperienza ci dice, gli studenti rispondono con grande entusiasmo e impegno.

Del resto, le Indicazioni Nazionali per i licei (D.P.R. n. 89 del 15 marzo 2010 art.2), nell'allegato A, ricordano che gli obiettivi di apprendimento devono anche essere finalizzati «all'approfondimento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze richieste per l'accesso ai relativi corsi di studio e per l'inserimento nel mondo del lavoro», approfondimento che può essere realizzato anche «nell'ambito dei percorsi di Alternanza scuola-lavoro».

Analogamente, le Linee Guida per gli istituti tecnici e professionali (D.P.R. n. 89 del 15 marzo 2010 art.8), sottolineano: «Con l'Alternanza scuola-lavoro si riconosce un valore

¹⁵⁹ <http://www.alternanza.miur.gov.it/cos-e-alternanza.html>

¹⁶⁰ http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici/05_1_11_113_il%20profilo.pdf

formativo equivalente ai percorsi realizzati in azienda e a quelli curricolari svolti nel contesto scolastico. Attraverso la metodologia dell'Alternanza si permettono l'acquisizione, lo sviluppo e l'applicazione di competenze specifiche previste dai profili educativi, culturali e professionali dei diversi corsi di studio».

Il modello dell'ASL intende, quindi, non solo superare la separazione tra momento formativo e operativo, ma si pone l'obiettivo sia di accrescere la motivazione allo studio che di guidare i giovani nella scoperta delle vocazioni personali, degli interessi e degli stili di apprendimento individuali, arricchendo la formazione scolastica con l'acquisizione di competenze maturate "sul campo".

In conclusione nell'ASL si intrecciano e interagiscono tra loro le innovazioni metodologiche e didattiche attive, l'integrazione dei saperi e le finalità orientative.

Da un punto di vista organizzativo la legge 107/2015 prevedeva già dall'a.s. 2015-2016 l'introduzione obbligatoria, nell'arco dell'ultimo triennio delle scuole superiori, di un periodo di almeno 200 ore di ASL per i licei e di almeno 400 ore per istituti tecnici e professionali .

Con la legge di bilancio 2019 , art.57 comma 18 i percorsi di Alternanza Scuola Lavoro (ASL) cambiano denominazione in Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) a decorrere dall'anno scolastico 2018/2019 e riducono la loro durata minima:

- Non inferiore a 180 ore nel triennio terminale del percorso di studi degli istituti Professionali;
- Non inferiore a 150 ore nel secondo biennio e ultimo anno di studi degli istituti Tecnici;
- Non inferiore a 90 ore nel secondo biennio e nel quinto anno dei Licei.

Affinché la ASL però fornisca i risultati attesi occorre un forte impegno progettuale iniziale che parte dall'introduzione, durante il periodo scolastico, tipicamente in classe terza, di modalità didattiche attive con argomenti inerenti al mondo del lavoro ed un coinvolgimento del tessuto economico locale che inietta nella scuola conoscenze e competenze. Figure fondamentali dal punto di vista didattico e organizzativo sono i tutor scolastici, docenti della classe, e i tutor aziendali, cui è delegata l'attività di monitoraggio e mentoring dell'alunno nella fase esterna alla scuola e che provvederà anche alla valutazione dell'esperienza, sulla base di documentazione co-progettata inizialmente.

Inutile dire che l'introduzione della norma nel 2015 già a partire dall'anno scolastico in corso, soprattutto stante la sua obbligatorietà, ha provocato non pochi malumori sia nell'ambito del corpo docenti che in quello dei genitori. I primi hanno visto un notevole appesantimento organizzativo ed una necessaria compressione dei tempi di insegnamento senza riduzione

degli obiettivi didattici da raggiungere, mentre i secondi hanno spesso visto allungarsi i tempi del calendario scolastico dei propri figli oltre alla comparsa di disagi di tipo logistico. Da qui essenzialmente scaturisce la riduzione delle ore minime obbligatorie imposta dal nuovo governo a partire dall' A.S. 2018/19.

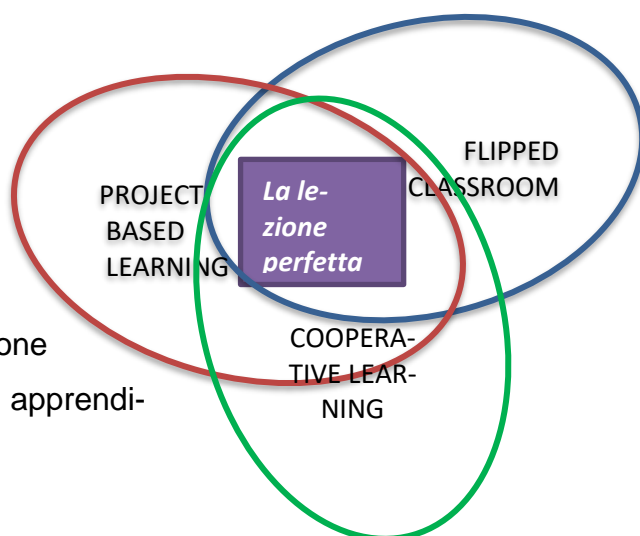
È a nostro avviso mancata, soprattutto in fase iniziale da parte del legislatore che ha introdotto una tale norma pervasiva, la necessaria enfaticizzazione degli obiettivi della ASL nei suoi scopi positivi rispetto al percorso educativo di sviluppo del concetto di cittadinanza e di empowerment, senza dimenticare la positività della formazione situata. In molti invece hanno visto prevalere gli obblighi rispetto ai vantaggi e soprattutto hanno dato una eccessiva valenza "operativa" all'esperienza che vuole essere una esperienza "nel mondo del lavoro" e non "di lavoro".

Si è di fatto creata una netta frattura, sia nel corpo docente che in quello genitoriale, fra i sostenitori ed i contrari all'ASL. Soprattutto questi ultimi sostengono la sostanziale inutilità dell'esperienza, in particolare per i licei, che costringe a comprimere i tempi-scuola e ad accelerare la conclusione dei programmi didattici e la sua dannosità per l'aggravarsi degli impegni degli alunni, senza riscontrarne una sostanziale utilità formativa.

La mancanza di riscontri solidi e reali, da questo punto di vista, è la causa che ci ha indotto a impostare un questionario specifico, erogato agli alunni, e di seguito argomentato, che potesse evidenziare limiti e vantaggi della ASL, oltre a cercare di capire se possa effettivamente essere uno strumento valido per lo sviluppo di competenze trasversali, come auspicato dal legislatore.

Riflessione conclusiva

Le metodologie didattiche innovative associate a modalità di intervento come il cooperative learning o il debate, oculatamente alternate e miscelate, possono costituire una matrice interessante di strumenti didattici che, associati e alternati alla lezione esplicativa frontale, possono produrre la c.d. "lezione perfetta", con importanti ripercussioni sui risultati di apprendimento dei discenti.



È interessante riportare quanto scrivono Alberti e D'Amato sulla Rivista di Management in merito a "Apprendimento/crescita"¹⁶¹: Non c'è ombra di dubbio che apprendimento e crescita siano essenziali e vadano a braccetto. Come può esserci cambiamento e innovazione senza acquisizione di nuove competenze? Ma il nostro comportamento è essenzialmente influenzato dalle nostre conoscenze/competenze, dalle esperienze, dai valori e dal contesto. Compito dei nuovi leader sarà quello di facilitare l'apprendimento delle persone facendo leva sui valori, continuando a far crescere le competenze di tutti e creando un contesto che faciliti l'apprendimento. Visto che l'apprendimento è soprattutto azione, i leader dovranno coinvolgere le persone, farle partecipare. Infatti è solamente chi fa, chi ha partecipato che può capire, riflettere, migliorare e fare. L'apprendimento è un fatto collettivo, aziendale, e non va solo sviluppato, ma anche diffuso. La creazione e la diffusione dell'apprendimento sono due processi complementari che si sostengono a vicenda."

Ciò a ulteriore conferma della esigenza di rinnovare la didattica per ottenere rapidamente i risultati necessari allo sviluppo delle nuove modalità lavorative.

Per arrivare allo scopo quindi sia la formazione aziendale che quella istituzionale necessitano di nuovi modelli formativi circolari, dove l'apprendimento, oltre che per via teorica (aula) e pratica (laboratorio), avvenga anche attraverso la "soluzione di problemi in situazione" e la loro successiva sistematizzazione concettuale (*project work*), dove viene progettata e valutata anche la formazione *on the job* svolta direttamente in impresa, in stage o in contesti di formazione in assetto lavorativo (gestione processi, organizzazione di eventi ecc.).

Si possono sviluppare così nuovi contesti di apprendimento più dinamici, connessi ai sistemi digitali (web, social media, app). S'impongono nuovi approcci metodologici (*design thinking*, simulazioni, sviluppo prototipi, ecc.) in sintonia con le competenze da formare, e la necessità di personalizzazione dei percorsi formativi in relazione ai diversi tempi e stili di apprendimento. Quest'ultimo ci consente la diminuzione del drop-out, dell'abbandono scolastico e universitario, ma anche la valorizzazione di specifiche personalità che corrono il rischio di essere escluse da certi lavori o addirittura dall'intero mondo del lavoro e sociale (vedi il fenomeno dei NEET¹⁶²) e nel contesto attuale non è concesso alcuno spreco di competenze.

¹⁶¹ Lavorare in un mondo VUCA -riv. management-Alberti F.G. , D'Amato V. -10-2017

¹⁶² Per approfondimenti vedere il sito di Osservatorio Giovani <https://www.rapportogiovani.it/il-pianeta-neet-in-italia/> dell'Istituto G. Toniolo di Studi Superiori, ente fondatore dell'Università Cattolica.

7 QUESTIONARIO PER RILEVARE SOFT SKILLS

Per valutare l'evidenza nello sviluppo di competenze trasversali in seguito alla partecipazione ad attività rientranti nell'alternanza scuola lavoro (in breve ASL e ora "percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento"- PCTO), si è ritenuto di proporre un questionario che evidenziasse alcune soft skills, erogato a studenti in due step: antecedentemente e successivamente alla partecipazione all'esperienza di ASL.

Per quanto concerne il target di riferimento si è optato per gli studenti delle classi 3^a di scuola media superiore che, di norma, iniziano il percorso di ASL nel 2° quadrimestre o nel pentamestre con attività di simulazione o con visite, per concluderlo eventualmente con una esperienza esterna fra aprile e maggio, oppure addirittura al termine delle lezioni di giugno. La scelta è stata determinata dal fatto che in 3^a si attua la prima esperienza di ASL, pertanto dovrebbe essere maggiormente evidente la comparsa di soft skills dopo questa prima esperienza. Inoltre la stragrande maggioranza delle scuole attiva la ASL delle classi 3^a durante l'anno scolastico fra aprile e maggio, pertanto è previsto un rientro a fine anno scolastico per la fase di riflessione. Diversamente per le classi 4^a la ASL viene di norma svolta nel periodo estivo, pertanto il rientro a scuola, successivo all'esperienza, si ha solamente nel settembre, quando gli alunni inizieranno la classe 5^a. Il fatto quindi di scegliere la classe 3^a aveva un duplice vantaggio, compreso la maggior probabilità che i docenti stimolassero gli alunni a compilare il 2° step del questionario.

Quindi il questionario è stato sottoposto, in una prima versione, fra novembre 2018 e la prima quindicina di gennaio 2019, ed in una seconda versione identica, fra fine aprile e giugno 2019. Il confronto fra le risposte fornite dallo stesso campione avrebbe dovuto evidenziare quanto sviluppato in termini di soft skills tramite la ASL.

Occorre sottolineare che non tutte le classi 3^a svolgono ASL fuori dalle mura scolastiche, con periodi di stage presso enti o aziende; talune optano per svolgere solamente attività di simulazione a scuola e seminari sul mondo del lavoro, posticipando lo svolgimento di stage all'esterno durante la classe 4^a. Consci di questo fenomeno si è introdotta una discriminante, solamente nel 2° questionario, che chiede di dichiarare se la ASL sia stata svolta (è obbligatoria nel triennio e non necessariamente dalla classe 3^a) e, se affermativo, se sia stata svolta all'interno della scuola (simulazioni e seminari) o anche all'esterno (presso enti o aziende) ed in quest'ultimo caso quanto sia durata.

Un'ultima considerazione va fatta in merito alla durata della ASL. Mentre per gli istituti professionali e tecnici sono previste nel triennio almeno 200 ore, per i licei l'ultima riforma del novembre 2018 ha ridotto le ore minime nel triennio a 90. Non è detto però che le scuole si adeguino automaticamente alle soglie minime fissate dal MIUR, in quanto diversi istituti,

sull'onda di esperienze più che positive, hanno dichiarato di voler mantenere le ore di ASL ai livelli previsti ancora dalla L107/2015 (queste affermazioni sono state raccolte da più voci durante il Seminario "Alternanza scuola lavoro: quali prospettive?" organizzato dal sottoscritto in Fondazione "M.Biagi" il 19 novembre 2018).

Per meglio analizzare le comparazioni dei risultati, nel 2° questionario si è quindi richiesta anche la durata della ASL esterna.

Le domande del questionario

In merito alla stesura del questionario si sono analizzati alcuni modelli esistenti e già validati, al fine di ottenerne la massima efficacia probante. Dopo approfondite ricerche si è individuato come idoneo il questionario prodotto dal progetto europeo SOCCES, alla cui realizzazione hanno partecipato le prof.sse Bolzani Daniela e Luppi Elena del dipartimento di scienze dell'educazione di UNIBO, che risultava compatibile ai presupposti di ricerca.

Il progetto SOCCES(**SOC**ial **C**ompetences, **E**ntrepreneurship and **S**ense of Initiative) è un progetto biennale (dal 1° febbraio 2015 al 31 gennaio 2017) finanziato dal programma Erasmus+ della Commissione Europea ed ha coinvolto sette partner provenienti da sei paesi europei, fra cui il dipartimento di scienze della formazione dell'Università di Bologna, mentre coordinatore di progetto era l'Università di Coventry (UK).

L'obiettivo generale del progetto era sviluppare un quadro di valutazione per alcune competenze trasversali. Il progetto riconosce che esiste una varietà di approcci allo sviluppo delle competenze trasversali (abilità e competenze rilevanti per il lavoro), con una gamma associata di metodi di valutazione, concentrandosi sulla macro-competenza di Entrepreneurship che comprendevano: autovalutazione, mindset dinamico, perseveranza, persuasione, interazione, riconoscimento delle opportunità e abilità di comunicazione. Queste competenze sono state selezionate in quanto il loro sviluppo è in ritardo rispetto a quelle della matematica e dell'ICT, tuttavia hanno un ruolo cruciale da svolgere nella vita degli studenti per la loro realizzazione personale, employability e cittadinanza attiva.

Il progetto SOCCES nasceva anche come supporto al nascente ENTRECOMP, il framework europeo sullo sviluppo di competenze di entrepreneurship, pubblicato nel giugno 2016, che vede nella "imprenditorialità" (termine che meglio descrive tale macro-attitudine più che "imprenditorialità") la summa di numerose competenze base fra cui: creatività, proattività, tendenza alla innovazione e capacità di cogliere le opportunità, fare rete, comunicazione.

Fra gli strumenti messi a punto dal progetto SOCCES vi è anche un questionario costituito da domande aperte e domande chiuse, tutte ovviamente validate da precedenti ricerche .

Dopo una serie di confronti con le professoresse Elena Luppi e Aurora Ricci, che aveva nel frattempo sostituito la prof.ssa Bolzani trasferitasi all'Università Cattolica del Sacro Cuore, si è optato per circoscrivere il questionario alle sole domande chiuse, al fine di ottenere una maggior standardizzazione l'attività di confronto dei questionari fra il primo step e il secondo step. Il questionario tuttavia ha mantenuto una dimensione corposa di ben 62 domande a cui, nel secondo step, sono state aggiunte 7 domande di tipo informativo e autovalutativo, , per approfondire la conoscenza del percorso di alternanza scuola lavoro svolto dagli alunni e raccogliere il loro parere in merito.

Nei vari incontri svoltisi si è progressivamente chiarito quanto fossero pregnanti le domande del questionario rispetto alla ricerca e come sarebbe stato possibile utilizzarla tramite una convenzione fra UNIBO e UNIMORE, poi successivamente stipulata.

QUALI COMPETENZE

Le competenze trasversali prese in considerazione dal questionario appartengono alle aree di :

- atteggiamento positivo e spirito di iniziativa
- comunicazione
- team work e collaborazione
- problem solving e pensiero critico
- creatività e innovazione

Queste sono riconosciute come le più importanti per l'employability¹⁶³ sia per le multinazionali che per le PMI, come riportato dalla Tab. cap.4 oltre che le maggiormente evidenti fra i giovani 14-19¹⁶⁴ come ampiamente sostenuto in diversi progetti europei fra i quali spicca il progetto MODES (2006) per la sua completezza ed esaustività nel classificare le soft skills soprattutto del mondo dei giovani.

Per ognuna delle soft skills suddette sono state enucleate dal questionario SOCCES le sub-competenze che disponevano di un questionario validato e idoneo alla autovalutazione.

MACRO COMPETENZA	SOTTO-COMPETENZA
ATTEGGIAMENTO POSITIVO E SPIRITO DI INIZIATIVA	ottimismo e controllo del futuro
	rabbia legittima
	auto-stima ed auto-efficacia
	senso di potere o impotenza
PERSEVERANZA	perseveranza
	gestione delle avversità
COMUNICAZIONE	capacità di persuasione
TEAM WORK	interazione
CREATIVITA' e INNOVAZIONE	creatività
	riconoscere opportunità

¹⁶³ Human Age Institute by Manpower Group - Soft Skills for Talent 2016 (7/2016)

¹⁶⁴ AAVV - L'introduzione delle soft skill nelle istituzioni di istruzione superiore – MODES project (2006)

ATTEGGIAMENTO POSITIVO E SPIRITO DI INIZIATIVA

Attitudine positiva e iniziativa sono state evidenziate in diverse forme come chiave di una mentalità imprenditoriale, dotando le persone di capacità di riflettere su bisogni, aspirazioni, punti di forza e debolezza personali, credendo nelle loro capacità di influenzare il corso degli eventi, nonostante l'incertezza e superare battute d'arresto e fallimenti¹⁶⁵

1) Spirito di iniziativa

La sub-competenza idonea è stata la capacità di Autovalutazione, misurata con la scala di Empowerment proposta da Rogers et al.(1997)¹⁶⁶.

Il questionario proposto ha la seguente struttura:

	1 Totalmente d'accordo	2 Abbas- tanza d'accordo	3 In parziale disaccordo	4 Totalmente in disac- cordo
1. Tendenzialmente sento di poter determinare cosa accadrà nella mia vita.				
2. Le persone sono limitate soltanto da quello che credono essere possibile				
3. Arrabbiarsi per qualcosa non è mai molto utile.				
4. Ho un atteggiamento positivo verso me stesso/a				
5. Sono solitamente fiducioso/a verso le decisioni che prendo.				
6. Le persone non hanno il diritto di arrabbiarsi perché non qualcosa piace loro.				
7. La maggior parte delle difficoltà nella mia vita sono state dovute alla sfortuna.				
8. Mi vedo come una persona capace.				
9. Causare difficoltà agli altri o controversie non è mai utile				
10. Sono spesso capace di sormontare eventuali barriere.				
11. Sono generalmente ottimista riguardo il futuro.				
12. Quando faccio dei piani, sono quasi certo/a di riuscire a farli funzionare.				
13. Arrabbiarsi per qualcosa è spesso il primo passo per cambiarla.				
14. Molto spesso mi sento solo/a.				
15. Le persone esperte sono nella posizione migliore per decidere quello che si dovrebbe fare o imparare.				
16. Sono capace di fare le cose come la maggior parte delle altre persone.				
17. Generalmente riesco a realizzare quello che mi propongo di fare.				
18. Non si può lottare con la burocrazia.				

¹⁶⁵ Bacigalupo, Kampylis, Punie, Van den Brande, EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. (2016)

¹⁶⁶ ES Rogers, J Chamberlin, ML Ellison, T Crean - A consumer-constructed scale to measure empowerment among users of mental health services Psychiatric services, 1997

19. Mi sento privo di potere la maggior parte delle volte.				
20. Quando non sono sicuro/a di qualcosa tendo a seguire il resto del gruppo.				
21. Mi sento una persona di valore, almeno allo stesso livello degli altri.				
22. Sento di avere un certo numero di buone qualità.				

Le domande sono poste considerando le seguenti sotto-competenze:

- Autostima e autoefficacia (domande n. 4, 5, 8,10,12,16,17,21,22)
- senso di potere o impotenza (domande n. 6,7,14,15,18,19,20)
- rabbia legittima (domande n. 3,9,13)
- Ottimismo e controllo sul futuro (domande n. 1, 2, 11)

La scala va da 1 (alta presenza di competenza) a 4 (bassa presenza di competenza)

2) Perseveranza

La sub-competenza della perseveranza si riferisce alla capacità di sostenere l'azione e l'energia mirate quando affrontare le difficoltà e gli ostacoli impediscono il raggiungimento degli obiettivi¹⁶⁷.

La scala di misurazione della perseveranza è tratta da Kyndt and Baert (2015)¹⁶⁸

	1 Mai	2 Quasi mai	3 Qualche volta	4 Spesso	5 La maggior parte delle volte	6 Sempre
1. Se comincio un compito, lo completo, anche se sono stanco/a.						
2. Anche se c'è una distrazione, continuo a lavorare in modo concentrato.						
3. Pongo alte aspettative verso me stesso/a quando lavoro.						
4. Continuo a lavorare a un compito anche se ho sperimentato un contrattempo o un fallimento nella sua esecuzione.						
5. Lavoro fissando obiettivi chiari e precisi.						
6. Cambio i miei piani solamente per ragioni importanti.						
7. Anche se un compito è difficile, inizio a lavorarci immediatamente.						
8. Se una situazione cambia, adatto i miei piani.						
9. Se mi accorgo che non raggiungo i risultati attesi, adatto i miei piani immediatamente.						

¹⁶⁷ M. H. Morris, J. W. Webb, J. Fu, S. Singhal -A Competency-Based Perspective on Entrepreneurship Education: Conceptual and Empirical Insights - Oklahoma State University (2013)

¹⁶⁸ E.Kyndt, H. Baert - Entrepreneurial competencies: Assessment and predictive value for entrepreneurship - Journal of Vocational Behavior (2015)

10. Adatto le azioni che ho pianificato quando mi accorgo che sono emerse nuove opportunità.						
11. Se il mio piano va diversamente da quanto mi aspettavo, faccio un nuovo piano.						

Le domande sono poste considerando le seguenti sotto-competenze:

- perseveranza (domande n. 23,24,25,26,27,29,28,29)
- gestione delle avversità (domande n. 30,31,32,33)

La scala va da 1 (bassa presenza di competenza) a 6 (alta presenza di competenza)

COMUNICAZIONE

Le competenze nella comunicazione si riferiscono alla capacità di trasmettere messaggi efficaci a un pubblico esterno, sia oralmente che in forma scritta.

Come ampiamente dimostrato, le competenze nella comunicazione sono fondamentali nella employability di giovani e non (Soft skills for talent, 2016¹⁶⁹), perché una comunicazione efficace è la base per persuasione, negoziazione e leadership (Bacigalupo et al., 2016).

3) Capacità di persuasione

La sub-competenza di negoziazione e persuasione è componente fondamentale della skill di comunicazione e si riferisce alla capacità di convincere gli altri del proprio punto di vista. **Le domande relative alla capacità di persuasione sono tratte dalla scala di valutazione proposta da Kyndt and Baert (2015)¹⁷⁰.**

	1 Mai	2 Quasi mai	3 Qualche volta	4 Spesso	5 La maggior parte delle volte	6 Sempre
1. Sono in grado di costruire una linea di argomentazione forte.						
2. Convinco gli altri con le mie argomentazioni.						
3. Spiego le mie idee in modo chiaro e coerente.						
4. Sono capace di rendere le persone entusiaste per le mie idee.						
5. Sono in grado di chiarire agli altri quello che voglio raggiungere.						
6. Posso elencare i pro e i contro di una mia idea.						
7. Adatto le mie argomentazioni a seconda della persona con cui sto parlando.						
8. Spiego agli altri perché ho preso una certa decisione.						
9. Posso trasmettere il mio messaggio in un modo entusiasmante.						
10. Quando decido qualcosa, so esattamente perché.						

La scala va da 1 (bassa presenza di competenza) a 6 (alta presenza di competenza)

¹⁶⁹ Human Age Institute by Manpower Group - Soft Skills for Talent 2016 (7/2016)

¹⁷⁰E.Kyndt, H. Baert (2015). Cit.

TEAM WORK E INTERAZIONE

Le competenze nella comunicazione si riferiscono alla capacità di trasmettere messaggi efficaci a un pubblico esterno, sia oralmente che in forma scritta. Una comunicazione efficace è la base per persuasione, negoziazione e leadership¹⁷¹.

4) Capacità di interagire con gli altri

La sub-competenza idonea ad una autovalutazione è relativa all'interazione, testata secondo la scala di Rubin& Martin (1994)¹⁷²

	1 Forte- mente in disaccordo	2 In disac- cordo	3 Nè in disac- cordo nè d'accordo	4 D'accordo	5 Fortemente d'accordo
1. Sono capace di mettermi nei panni degli altri.					
2. Non so esattamente quali siano le sensazioni degli altri.					
3. Generalmente le altre persone pensano che io le capisca.					
4. Quando mi viene fatto un torto, affronto la persona che mi ha fatto il torto.					
5. Faccio valere i miei diritti.					
6. Ho problemi a fare valere i miei diritti.					
7. Le mie conversazioni sono abbastanza unilaterali.					
8. Solitamente ho un modo di comunicare descrittivo, non valutativo o giudicante.					

La scala va da 1 (bassa presenza di competenza) a 5 (alta presenza di competenza)

¹⁷¹ Bacigalupo et al. - (2016).cit.

¹⁷² R.Rubin, M.Martin - Development of a measure of interpersonal competence – (1994)

CREATIVITÀ E INNOVAZIONE

La creatività e l'innovazione sono state evidenziate come un'area estremamente rilevante di competenze imprenditoriali e sociali (Bacigalupo et al., 2016; Moberg et al., 2014¹⁷³). La creatività comprende lo sviluppo di nuove idee per creare valore, comprese soluzioni migliori alle sfide esistenti; l'innovazione riguarda quei processi riguardanti l'introduzione e l'applicazione di idee, processi, prodotti o procedure nuovi o migliorati (West, 2002)¹⁷⁴.

La competenza della creatività e del pensiero laterale si riferisce alla risoluzione dei problemi attraverso un approccio indiretto e creativo, usando un ragionamento che non è immediatamente ovvio e che coinvolge idee che potrebbero non essere ottenibili usando solo la tradizionale logica step-by-step o lineare (De Bono, 1970)¹⁷⁵.

5) Competenze di creatività

La sub-competenza idonea ad una autovalutazione è relativa alla risoluzione dei problemi creativi, testata secondo la scala di Morris et al. (2013)¹⁷⁶

	1 Forte- mente in disaccordo	2 In disac- cordo	3 Nè in disac- cordo, nè d'accordo	4 D'accordo	5 Forte- mente d'ac- cordo
1 Dimostro originalità quando svolgo le mie attività					
2 Sono creativo/a quando mi viene richiesto di lavorare con risorse limitate.					
3 Identifico modi in cui le risorse possono essere ricombinate per produrre nuovi prodotti.					
4 Trovo nuovi usi per metodi o oggetti esistenti.					
5 Penso in generale fuori dagli schemi					
6 Identifico opportunità per lo sviluppo di nuovi prodotti o servizi					
7 La libertà di essere creativi e originali è estremamente importante per me.					

La scala va da 1 (bassa presenza di competenza) a 5 (alta presenza di competenza)

¹⁷³ K. Moberg et al. - How to Assess and Evaluate the Influence of Entrepreneurship Education – ASTEE project (2014)

¹⁷⁴ M.A. West - Sparkling Fountains or Stagnant Ponds: An Integrative Model of Creativity and Innovation Implementation in Work Groups – Applied Psychology- vol.51 is.3 (7/2002)

¹⁷⁵ E. De Bono - Lateral thinking: creativity step by step - Harper & Row (1970)

¹⁷⁶ M.H.Morris et al. (2013) cit.

6) Competenze di riconoscere opportunità

Un'area fondamentale di competenza di employability riguarda l'autonomia decisionale sulle opportunità in un ambiente incerto (Bacigalupo et al., 2016; Chell, 2013¹⁷⁷).

La competenza nel riconoscere le opportunità si riferisce alla capacità di percepire condizioni mutate o possibilità trascurate nell'ambiente che rappresentano potenziali fonti di profitto o di rendimento per un individuo o un'organizzazione (Morris et al., 2013) . **La scala di riconoscimento delle opportunità fa riferimento alla valutazione proposta dagli stessi autori (Morris et al. 2013¹⁷⁸)**

	1 Forte- mente in disaccordo	2 In disac- cordo	3 Nè in disac- cordo, nè d'accordo	4 D'accordo	5 Forte- mente d'ac- cordo
1. Faccio spesso nuove connessioni e percepisco nuove o emergenti relazioni tra informazioni diverse.					
2. Vedo connessioni tra informazioni apparentemente scollegate tra loro.					
3. Sono bravo/a a “unire i puntini”.					
4. Vedo spesso connessioni tra domini di informazione precedentemente non connessi.					

La scala va da 1 (bassa presenza di competenza) a 5 (alta presenza di competenza)

¹⁷⁷ E. Chell - Review of skill and the entrepreneurial process - International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, vol.19 is.1 (2013)

¹⁷⁸ M.H.Morris et al. (2013) cit.

8. ANALISI DEL QUESTIONARIO

I due questionari sottoposti in 2 periodi diversi, come già evidenziato, sono ovviamente identici per le domande di riferimento alle soft skills, mentre nel 2° step si sono aggiunte 7 domande per inquadrare il fenomeno di ASL svolto dagli studenti e raccogliere le loro opinioni a riguardo, con lo scopo anche di individuare, nelle diverse modalità di svolgimento, eventuali differenze caratterizzanti.

8a Analisi dei dati informativi e di autovalutazione dell'esperienza

Le domande informative erano le seguenti:

63 l'attività di Alternanza Scuola Lavoro (ASL) che hai effettuato si è svolta:

- solo a scuola con simulazioni , progetti e/o visite
- solamente presso azienda o ente
- sia a scuola che presso azienda o ente

Se hai svolto l'Alternanza Scuola Lavoro in una azienda, ente o comunque fuori dalla scuola, rispondi alle domande successive, altrimenti salta all'ultima pagina!

64 La sede presso cui hai svolto la ASL rispetto a casa tua era distante km.
(inserimento libero)

65 Quanto è durata la tua esperienza di ASL

- meno di 1 settimana
- fra 1 e 2 settimane
- fra 2 e 3 settimane
- fra 3 e 4 settimane
- più di 4 settimane

66 Avresti desiderato che, per durata, fosse:

- esattamente come è stata
- più breve
- più lunga

67 Ritieni che la tua esperienza di ASL sia stata (puoi dare più risposte)

- utile per orientarmi nella scelta di un futuro lavoro
- utile perchè ho imparato delle cose tecniche
- utile perchè ho imparato in generale cose sul mondo del lavoro
- utile perchè mi sono confrontato con persone anche più grandi di me
- inutile perchè non farò mai quel lavoro
- inutile perchè ho fatto attività noiose
- inutile perchè il lavoro non mi piaceva

- inutile perchè l'ambiente era ostile

68 La cosa MIGLIORE della esperienza di ASL è stata:
(inserimento libero)

69 La cosa PEGGIORE della esperienza di ASL è stata:
(inserimento libero)

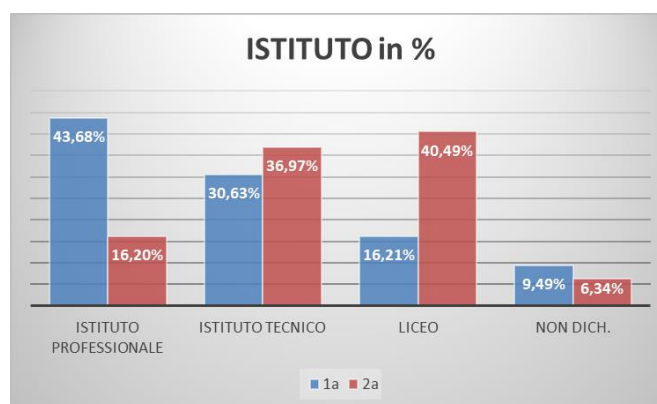
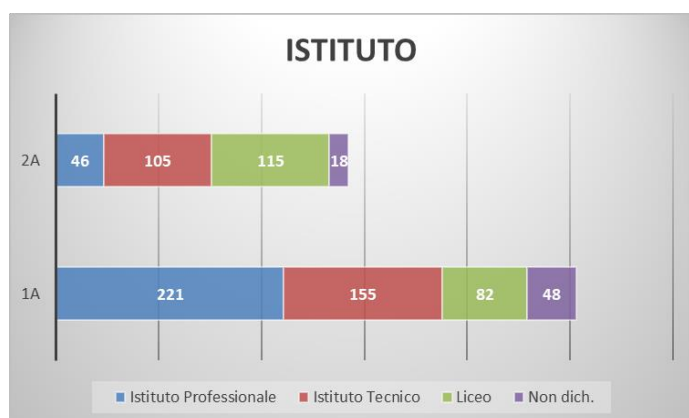
Riportiamo di seguito la analisi su questa ultima tipologia di domande, rimandando al successivo paragrafo l'analisi comparativa fra il 1^a e il 2^a step.

L'analisi è stata svolta, nella prima parte, su tutti i dati aggregati e successivamente per dati disaggregati per tipologia di istituto: Liceo, Tecnico e Professionale, in quanto si è ritenuto importante evidenziare alcuni specifici risultati fortemente influenzati dalle diverse modalità con cui le tipologie di istituto organizzano e svolgono la ASL.

I PARTECIPANTI AL QUESTIONARIO

Il questionario è stato sottoposto una prima volta fra la fine di novembre 2018 e il febbraio 2019 e successivamente fra aprile e giugno 2019. Ha ricevuto oltre 500 risposte nella 1^o tornata e oltre 250 nella 2^o tornata.

Nel dettaglio le risposte giunte hanno avuto la seguente origine:

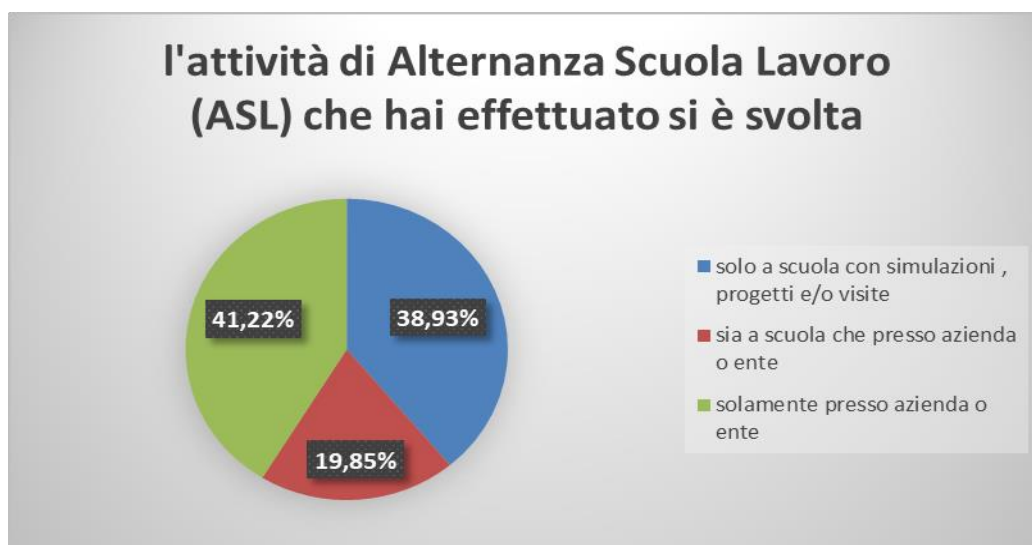


Istituto	1a	1a %	2a	2a %
Istituto Professionale	221	43,68%	46	16,20%
Istituto Tecnico	155	30,63%	105	36,97%
Liceo	82	16,21%	115	40,49%
Non dich.	48	9,49%	18	6,34%
	506		284	

MODALITA' DI SVOLGIMENTO ASL

In generale l'attività di alternanza scuola lavoro dai rispondenti si è svolta per circa 1/3 solo in modo simulato, mentre per i restanti 2/3 anche con esperienze nel mondo del lavoro.

Tuttavia, come sarà chiarito in seguito, le situazioni sono molto diversificate fra le tipologie di scuola.



DURATA ASL

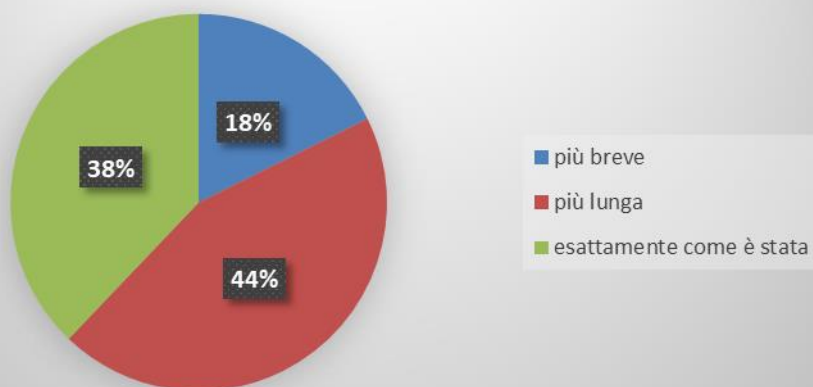
In merito alla durata, questa ha variato da meno di 1 settimana ad oltre 4 settimane, con una concentrazione nella durata fra 2 e 3 settimane. Ma anche in questo caso l'analisi di dettagli fra le diverse tipologie di scuola porta a diversità molto evidenti.



Più omogeneo invece, all'interno delle tipologie di scuola, sono stati i giudizi dei partecipanti in merito alla durata e alla validità dell'esperienza.

Sulla durata solo il 18% ha dichiarato che l'avrebbe desiderata più breve, mentre il 44%, la maggioranza assoluta dei rispondenti, l'avrebbe desiderata più lunga.

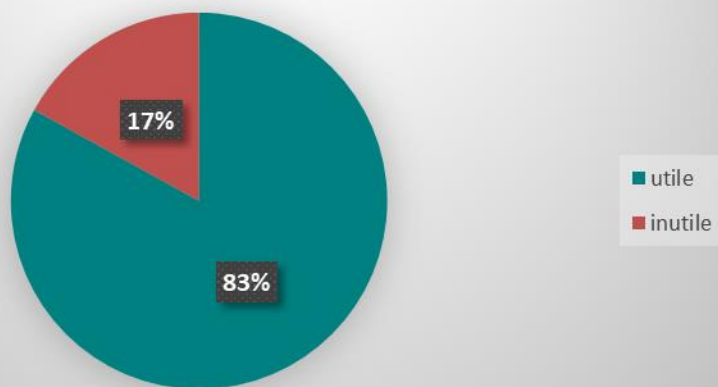
Avresti desiderato che, per durata, fosse:



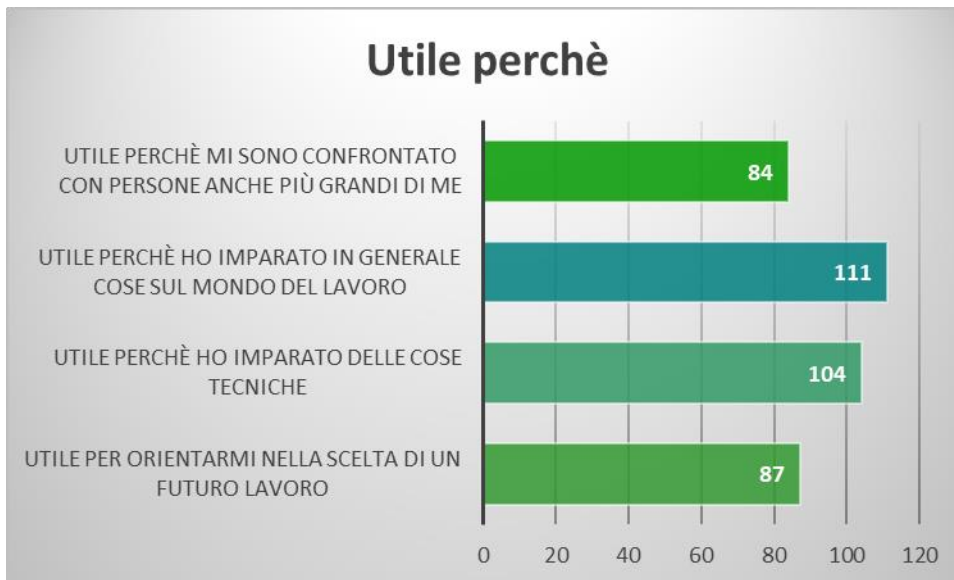
VALUTAZIONI QUALITATIVE DEI PARTECIPANTI

UTILITA' DELLA ASL: Il giudizio qualitativo in merito alla ASL vede nell'83% dei rispondenti dichiarare l'utilità dell'esperienza.

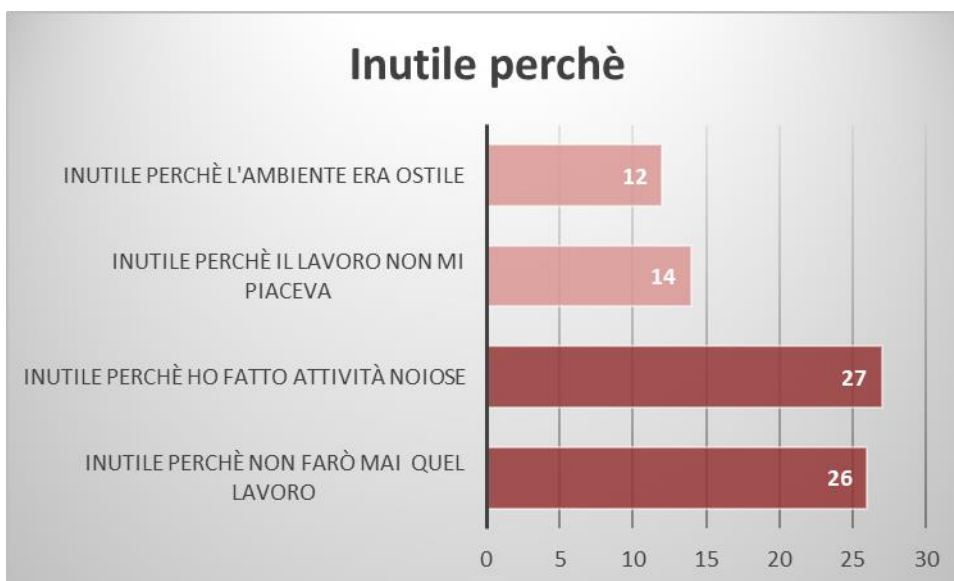
Ritieni che la tua esperienza di ASL sia stata:



UTILE PERCHE' Nel dettaglio le quasi 400 motivazioni, rientranti fra 4 possibili risposte multiple, ha visto il prevalere della motivazione orientativa al mondo del lavoro in generale, ed al futuro possibile lavoro.



INUTILE PERCHÈ E' stata richiesta anche una eventuale valutazione in merito alla inutilità dell'esperienza. Le risposte in merito all'inutilità dell'esperienza sono state solo 79, quindi numericamente assai inferiori alle 380 dichiaranti l'utilità. Nonostante l'esiguità del dato, si ravvisa un elemento "orientativo" relativamente alla dichiarazione di non utilità dell'esperienza, in quanto 1/3 delle risposte riguarda il non interesse verso quel tipo di lavoro .



Degne di considerazione a nostro avviso sono anche le segnalazioni dei partecipanti in merito alla **COSA MIGLIORE** e **PEGGIORE** dell'esperienza.

In merito alla **COSA MIGLIORE** (168 risposte) le espressioni che maggiormente si ripetono riguardano: Le relazioni umane, con colleghi e persone più grandi; la conoscenza del mondo del lavoro; imparare cose nuove; il lavorare in gruppo; l'attività pratica.



In merito alla COSA PEGGIORE (142 risposte) le espressioni che maggiormente si ripetono riguardano: il trattamento sul posto di lavoro; la noiosità della mansione; la durata; l'orario. Si nota inoltre come ben 30 rispondenti dichiarano: NULLA alla richiesta di segnalare la COSA PEGGIORE mentre le risposte nulle in merito alla COSA MIGLIORE risultano essere solamente 4.

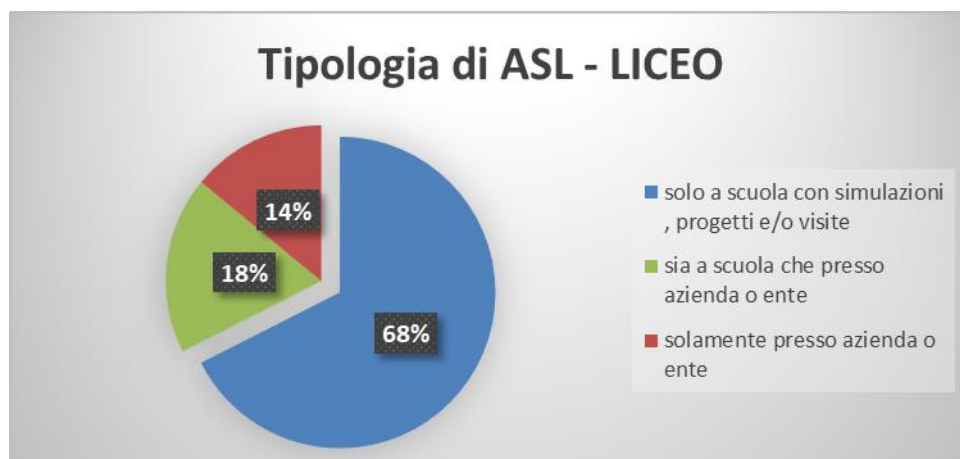
DETTAGLIO RISPOSTE PER TIPOLOGIA DI ISTITUTO

Ulteriori interessanti considerazioni si deducono dall'analisi dei dati disaggregati, analizzati in modo separato per ogni tipologia di istituto: Licei, Tecnici e Professionali.

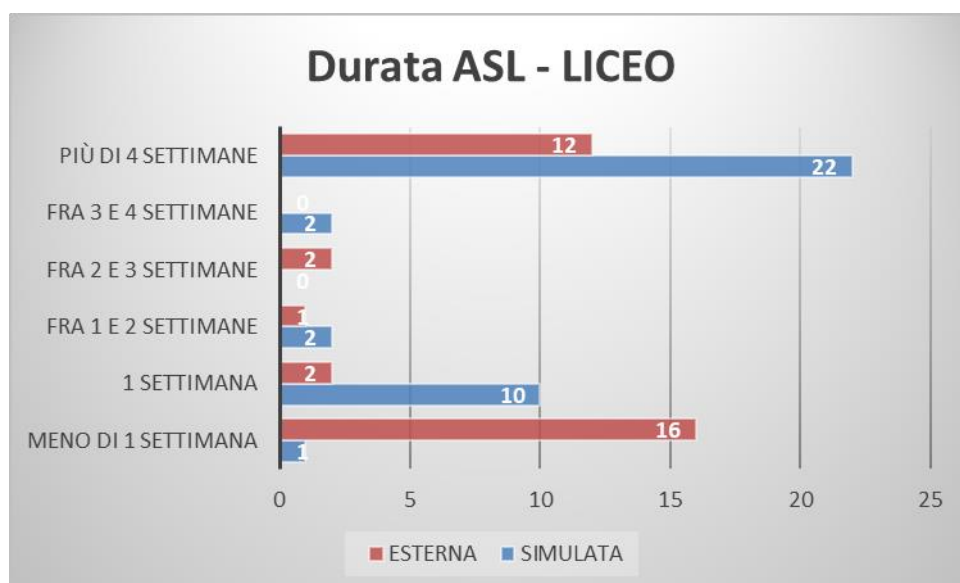
LICEI

Nella 2^a tornata le risposte dei liceali sono state 114.

La loro attività di ASL si è svolta prevalentemente (68%) in modo "interno" con simulazioni e/o visite, diversamente dagli altri istituti.



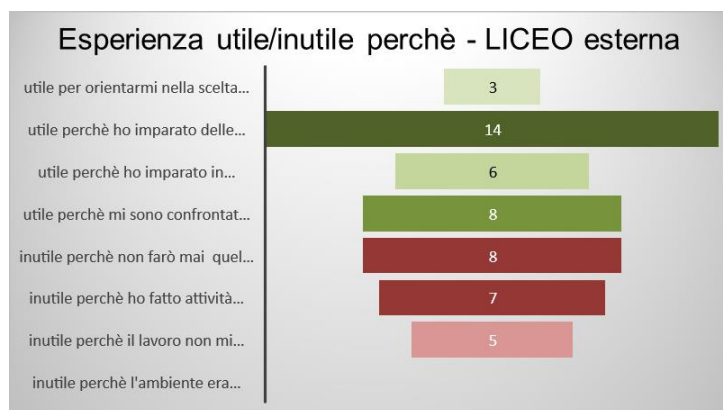
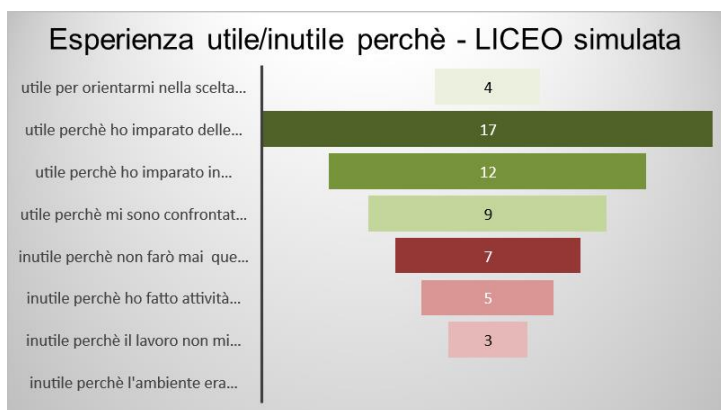
Questo fattore ha influenzato ovviamente la durata che, per le attività "interne" è stata distribuita in più di 4 settimane. Coloro invece che hanno svolto ASL esternamente si sono divisi fra chi ha fatto una esperienza breve (meno di 1 settimana) e coloro che hanno fatto una esperienza lunga (oltre 4 settimane).





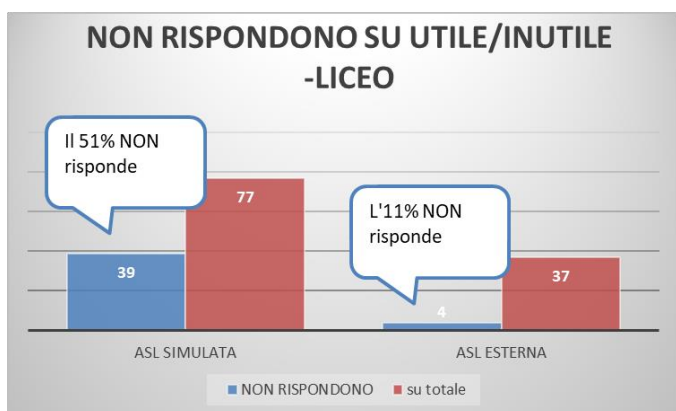
Fra coloro che hanno svolto una esperienza di ASL in modo esterno, il 38 % ha dichiarato che l'avrebbe desiderata più lunga e solo il 21% l'avrebbe desiderata più breve. La maggioranza assoluta (41%) invece l'ha ritenuta adeguata

UTILE/INUTILE: La valutazione sulla utilità e/o inutilità dell'esperienza mostra significative divergenze fra il gruppo che ha svolto la ASL solo internamente e coloro invece che si sono confrontati col mondo del lavoro. Nel primo gruppo ha prevalso l'utilità in merito a ciò che ha imparato, mentre l'intento orientativo della ASL risulta decisamente poco considerato.



Anche fra coloro che hanno svolto l'attività di ASL in modo esterno la maggioranza dichiara di avere "imparato delle cose", ma le risposte sono decisamente più variegata

NON RISPONDONO: Una considerazione va evidenziata in merito alla differenza di risposte



fra coloro che hanno svolto l'attività solo in modo simulato internamente alla scuola e coloro che l'hanno svolta invece anche esternamente.

Infatti nel primo gruppo ben il 51% dei partecipanti non esprimono alcun giudizio in merito all'utilità o inutilità dell'alternanza scuola lavoro, mentre nel secondo gruppo coloro che non si esprimono rappresentano solo l'11%. Si potrebbe

in questo caso riflettere sull'effettivo coinvolgimento dei partecipanti alla ASL che, a quanto pare, sembra essere ben maggiore in caso di una esperienza esterna alla scuola.

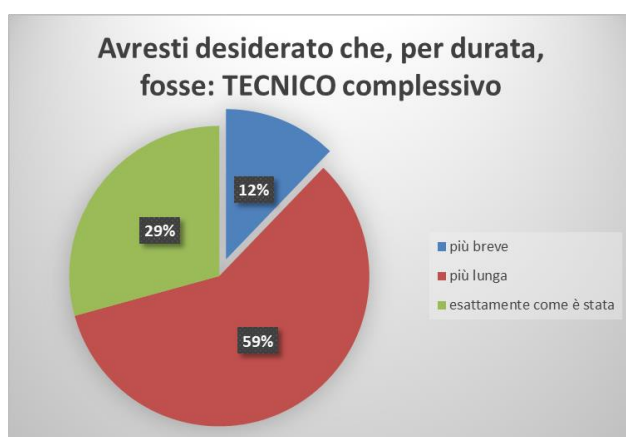
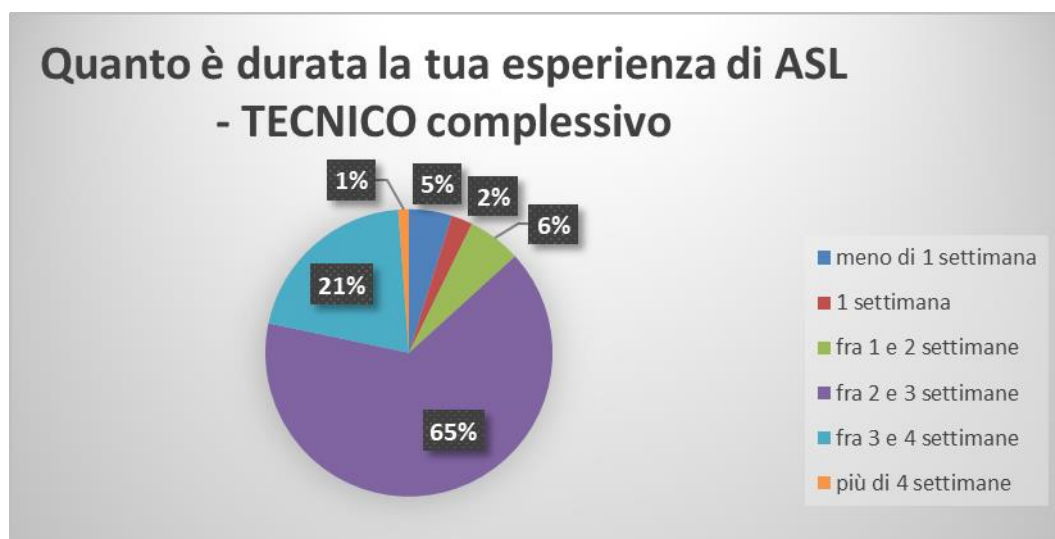
ISTITUTI TECNICI

Nella 2^a tornata le risposte degli istituti tecnici sono state 102.

Nel caso degli istituti tecnici c'è una netta preponderanza di alternanza scuola lavoro svolta anche esternamente (82%), addirittura per il 64% svolta solo esternamente.

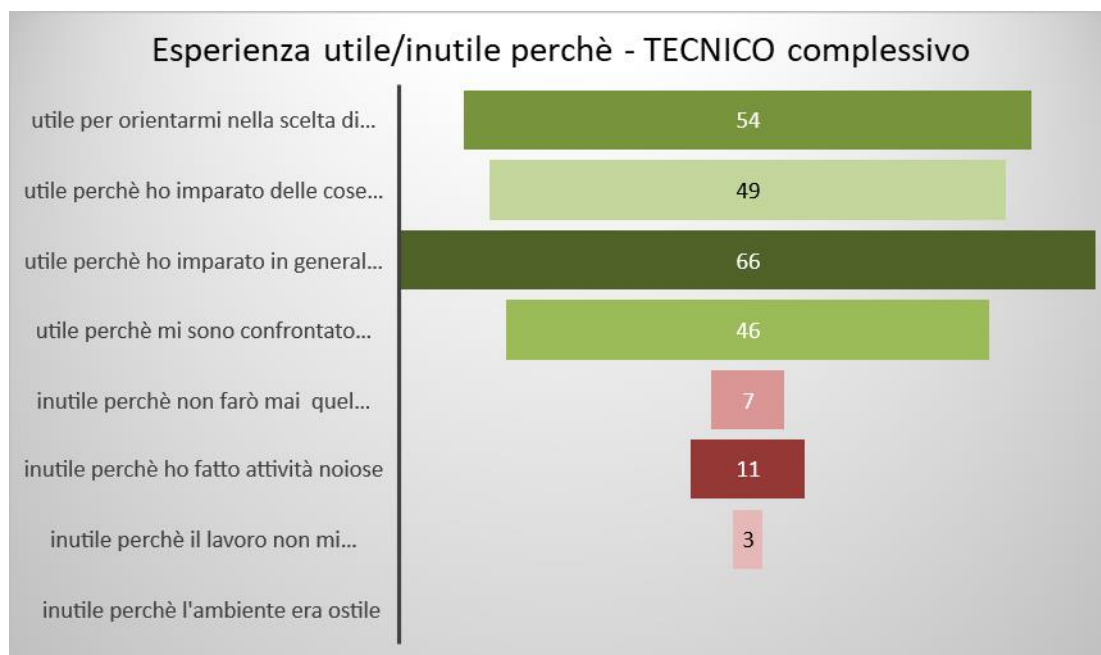


La durata per l'86% dei casi si attesta fra le 2 e le 4 settimane .

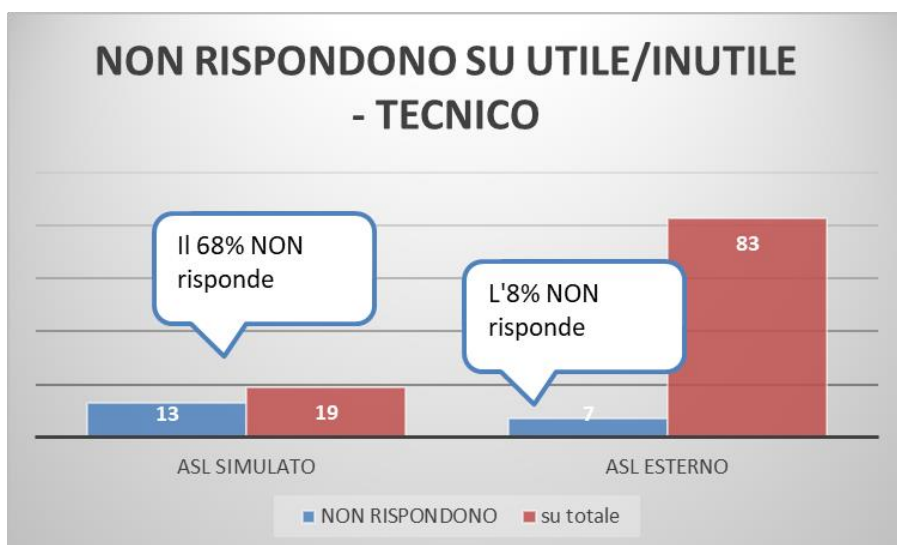


Anche in questo caso c'è una netta preponderanza di partecipanti che si dichiara soddisfatto della durata anzi, quasi il 60% avrebbe desiderato che l'esperienza fosse stata più lunga di quella effettiva.

UTILE/INUTILE: In merito alla utilità della esperienza si registra addirittura un plebiscito a favore della sua utilità, in quanto ben 215 risposte sulle 236 fornite esprimono la positività della ASL, distribuendosi quasi pariteticamente fra la valenza orientativa e la conoscenza del mondo del lavoro in generale.



NON RISPONDONO: Anche nel caso degli istituti tecnici si registra una forte divergenza, analoga a quella evidenziata nei licei, di non rispondenti fra coloro che hanno svolto ASL in modo simulato e coloro invece che l'hanno svolta esternamente in azienda o ente . Infatti fra i primi ben il 68% non si esprime in merito alla utilità o inutilità dell'esperienza, contro uno sparuto 8% di non rispondenti nel caso di esperienza esterna. Sembra quindi confer-

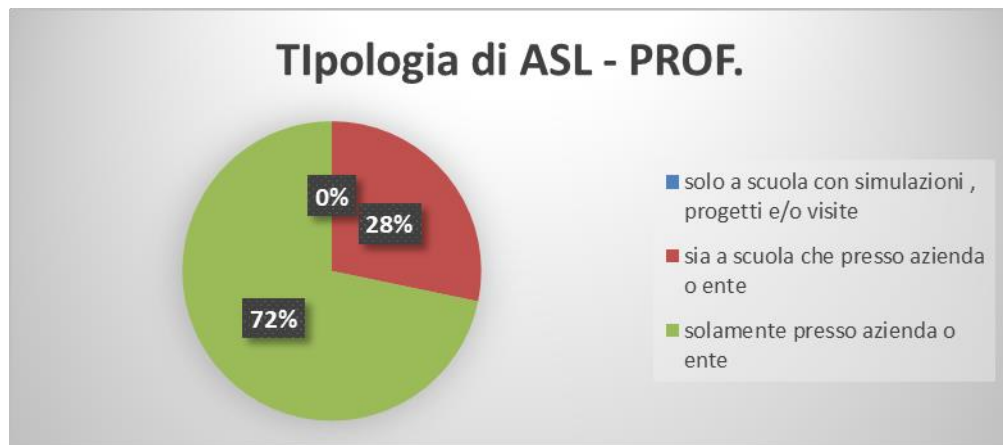


mata, anche in questo campione, l'impressione che la ASL, se svolta esternamente alla scuola, risulti molto più coinvolgente che di quella svolta in modo simulativo.

ISTITUTI PROFESSIONALI

Nella 2^a tornata le risposte dei frequentanti gli istituti professionali sono state solamente 46 rispetto alle oltre 200 della prima tornata.

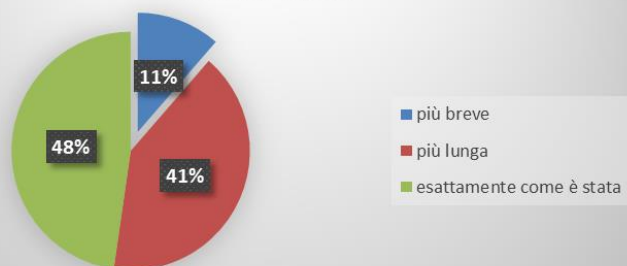
In questo settore si registrano solamente esperienze di alternanza scuola lavoro svolte esternamente all'ambito scolastico.



Nel 72% dei casi la durata va dalle 2 settimane fino a oltre le 4 settimane.

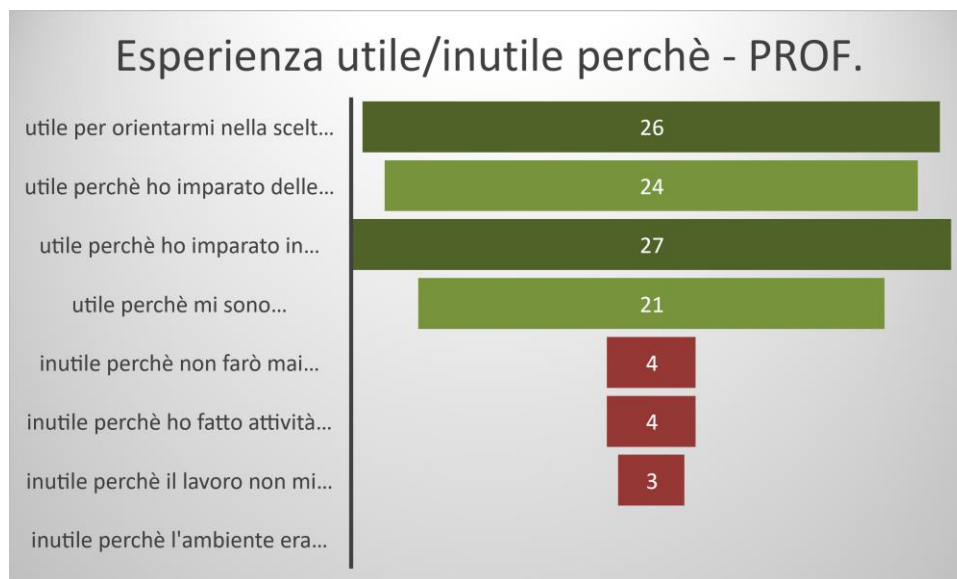


Avresti desiderato che, per durata, fosse: PROF.



Anche nel settore professionale ben l'89 % si dichiara soddisfatto della durata, di cui il 41 % l'avrebbe preferita più lunga di quanto effettivamente svolta.

UTILE/INUTILE: In merito alla utilità o inutilità della esperienza ben 98 risposte sul totale di 109 dichiarano l'utilità dell'esperienza, anche in questa casistica equamente distribuite fra un intento orientativo e un intento di conoscenza più generale del mondo del lavoro .



NON RISPONDONO : circoscrivendo l'analisi agli istituti professionali l'evidenza confermerebbe quanto già precedentemente esposto in merito al coinvolgimento degli alunni: infatti ove c'è una esperienza di alternanza scuola lavoro svolta solo esternamente, come nel caso degli istituti professionali, l'intero campione, il 100%, prende posizione ed è in grado di fornire un proprio parere.



CONSIDERAZIONI

Concludendo questa prima parte della analisi del questionario, basata solamente sui dati informativi e sulle opinioni della seconda fase, si possono già trarre alcuni interessanti spunti di riflessione.

Pur nelle ampie differenze di realizzazione del percorso di ASL fra i licei e gli altri istituti scolastici, vi è sostanziale approvazione da parte degli alunni sia della durata, con una ampia maggioranza che la approva o addirittura la vorrebbe allungata, sia della sua utilità, riconosciuta da oltre l'80% dei rispondenti.

Riteniamo inoltre di ravvisare un segnale di percezione di utilità, sia in ambito educativo che orientativo, risultante dalla equanime distribuzione di risposte fra l'utilità di "confronto e conoscenza del mondo del lavoro in generale" e il desiderio di "imparare cose tecniche" o di "valutare la potenziale entrata in un settore specifico". Anche le risposte relative all'inutilità dell'esperienza in quanto "non farò mai quel lavoro" sono da leggersi, a nostro avviso, in una ottica orientativa.

Risulta eclatante infine il dato dei "non rispondenti" in merito alla utilità/inutilità dell'esperienza che crea una forbice evidente fra coloro che svolgono una attività solo "simulata", rispetto a chi esce fisicamente dall'ambiente scolastico, decretando a nostro avviso la valenza fortemente coinvolgente di una esperienza al di fuori delle mura scolastiche, il cui coinvolgimento appare ben superiore ad ogni possibile attività di "simulazione" confermando ulteriormente la valenza dei compiti di realtà.

Riteniamo che già questa analisi apra le porte a numerose riflessioni ed a conseguenti azioni, perché l'evidenza di quanto emerso richiede necessariamente sia l'estensione del campione di analisi che una sua reiterazione.

Una analisi estesa potrebbe fornire importanti spunti di valutazione della validità dei futuri Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), nelle diverse modalità in cui viene declinata, oltre a ulteriori indicazioni per un miglioramento della loro progettazione e, non da ultimo, fornire oggettivi indicatori per un Piano di Miglioramento (PdM) scolastico efficace che, a partire dall'inizio dell'A.S. 2015/16 tutte le scuole sono tenute a stendere per il raggiungimento dei traguardi connessi alle priorità indicate nel Rapporto di Autovalutazione (RAV) introdotto dal DPR 80 del 28/03/2013.

8b ANALISI DELLE DOMANDE DI AUTOVALUTAZIONE DELLE SOFT SKILLS

Composizione del dataset:

Tipologia di soft skill	n. di domande	numerazione Q.
1 SPIRITO DI INIZIATIVA	22	da Q1 a Q22
2 PERSEVERANZA	11	da Q 23 a Q33
3 CAPACITA' DI PERSUASIONE	10	da Q 34 a Q43
4 CAPACITA' DI INTERAGIRE (TEAM WORK)	8	da Q44 a Q51
5 CREATIVITA'	7	da Q52 a Q58
6 RICONOSCERE OPPORTUNITA'	4	da Q59 a Q62

Le soft skills riportate sono successivamente state suddivise in sottocategorie a cui è stata attribuita una scala di valutazione. La scala attribuita è decrescente per la prime 4 soft skill, mentre è crescente per le restanti 6 soft skills.

Soft skills MACRO	Sotto categoria	Valutazione
1 SPIRITO DI INIZIATIVA	ottimismo e controllo del futuro	1 alta-4 bassa
	rabbia legittima	1 alta-4 bassa
	auto-stima ed auto-efficacia	1 alta-4 bassa
	senso di potere o impotenza	1 alta-4 bassa
2 PERSEVERANZA	PERSEVERANZA	1 bassa-6 alta
	Gestione delle avversità	1 bassa-6 alta
3 CAPACITA' DI PERSUASIONE	PERSUASIONE	1 bassa-6 alta
4 CAPACITA' DI INTERAGIRE (TEAM WORK)	INTERAZIONE (TEAM WORK)	1 bassa-5 alta
5 CREATIVITA'	CREATIVITA'	1 bassa-5 alta
	riconoscere opportunità	1 bassa-5 alta

La rilevazione dei questionari è avvenuta tramite lo strumento SURVEY MONKEY nella versione Professional che ha permesso di gestire in modo completamente anonimo la raccolta dei dati, come prerequisito richiesto dalle scuole per la compilazione stessa del questionario.

Purtroppo tale modalità ha influito negativamente in modo pesante sulla qualità della successiva analisi, come vedremo. non consentendo un confronto diretto, né a livello del medesimo utente, né a livello di medesima classe o istituto. Il raffronto diretto fra la fase prima dell'alternanza scuola lavoro che definiremo in breve "*before*" e quella successiva all'alternanza scuola lavoro, che definiremo in breve "after", avrebbe consentito analisi puntuali assai circostanziate, che non hanno potuto essere svolte.

Fra la prima fase di raccolta e la seconda si è introdotta inoltre una ulteriore anomalia . Infatti come già evidenziato nell'analisi precedentemente esposta non solo quantitativamente i dati raccolti nella seconda fase sono meno della metà di quelli della prima fase, ma anche la composizione fra i diversi tipi di scuola risulta assai difforme .

In particolare risulta particolarmente fuorviante il dato delle risposte dei licei che nella fase *before* hanno risposto con 82 alunni, mentre nella fase *after* in 115 quindi sicuramente parte di coloro che hanno risposto nella fase *after* non avevano mai compilato il questionario nella fase *before*.

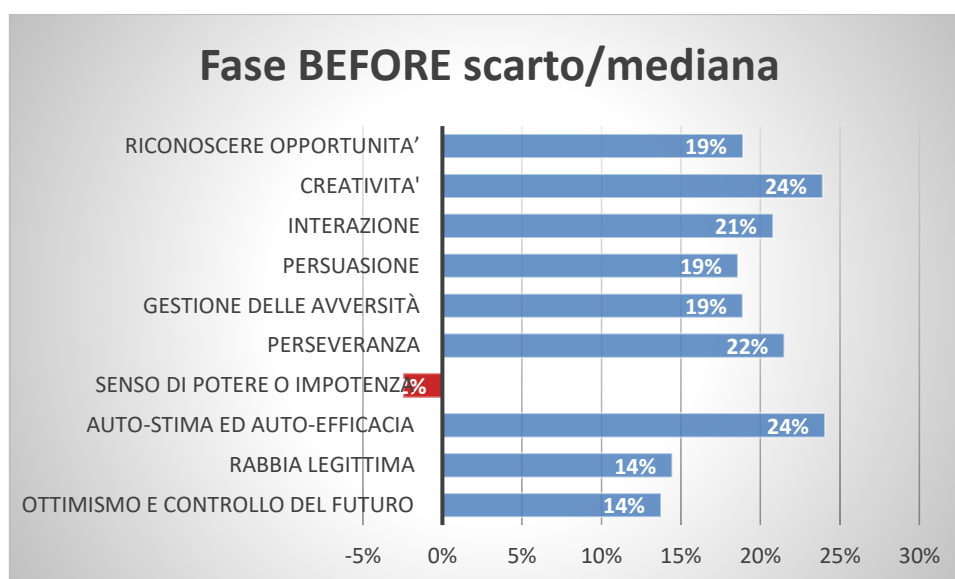
La totale anonimizzazione non ha nemmeno permesso di verificare quali siano gli istituti che hanno risposto pertanto un confronto diretto fra domande risulta impossibile.

In realtà sono stati fatti tentativi per individuare una possibile correlazione dei dati della fase *before* e la fase *after*, utilizzando in particolare il "Paired t-test for the difference in sample mean", tuttavia i risultati ottenuti sono stati giudicati palesemente non significativi .

Si è quindi proceduto ad un'analisi che tenesse conto della differenza fra il punteggio mediano e le medie rilevate; poi della media dei risultati prima e dopo la ASL, differenziandoli in 2 visioni dei dati: un primo confronto che differenzia le risposte fra i tipi di istituto ed un secondo confronto che differenzia fra le attività di alternanza scuola lavoro svolte internamente alle mura scolastiche (simulate quindi) e quelle svolte esternamente.

ANALISI RELATIVA ALLA RILEVAZIONE DI COMPETENZE IN FASE *before*

				BEFORE	
<i>Soft skills per sottocategorie</i>				me-	scarto/
1	bassa	alta	diana	before	mediana
	ottimismo e controllo del futuro	4	1	2,5	2,16 13,8%
	rabbia legittima	4	1	2,5	2,14 14,5%
	auto-stima ed auto-efficacia	4	1	2,5	1,90 24,1%
2	senso di potere o impotenza	4	1	2,5	2,56 -2,5%
	PERSEVERANZA	1	6	3,5	4,25 21,5%
3	Gestione delle avversità	1	6	3,5	4,16 18,9%
4	PERSUASIONE	1	6	3,5	4,15 18,6%
5	INTERAZIONE	1	5	3	3,62 20,8%
	CREATIVITA'	1	5	3	3,72 23,9%
	riconoscere opportunita'	1	5	3	3,57 18,9%



Sulla base delle scale di valutazione, si è calcolato il valore mediano come limite fra presenza e non presenza della soft skill ricercata.

Si è poi confrontato il valore rilevato in fase *before* con la mediana e calcolato il suo scarto %.

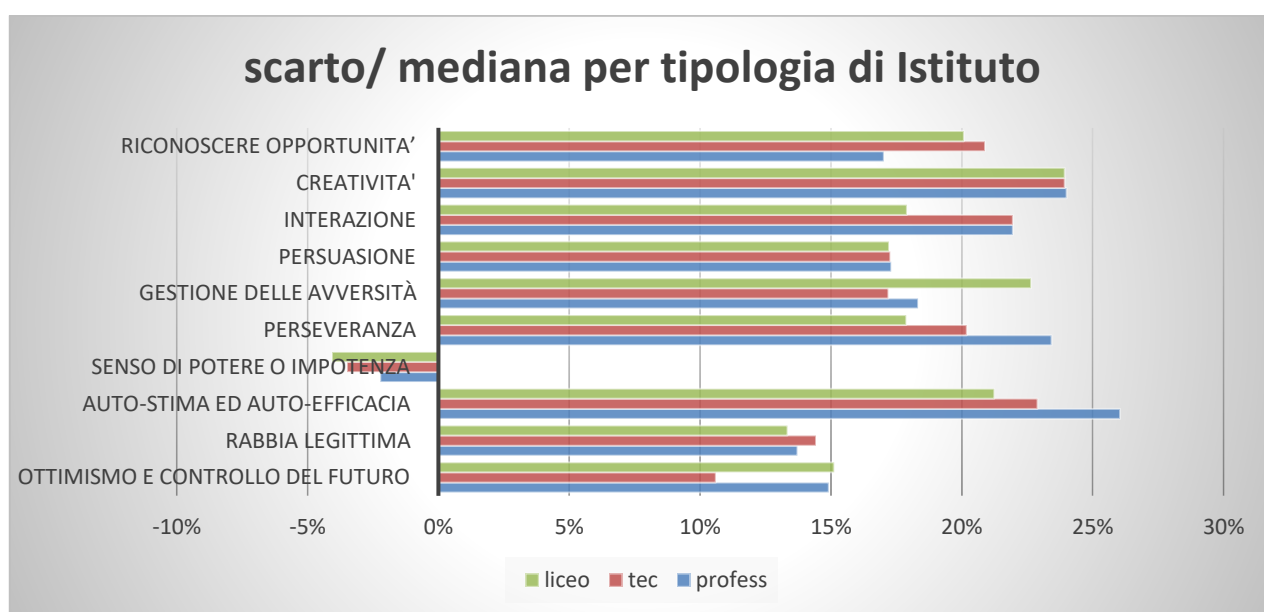
Risulta evidente che tutte le soft skills, ad esclusione di *senso di potere o impotenza* forniscono la loro evidenza, con uno scarto dalla mediana dal 14% al 24%.

I dati globali e la media ponderata dei dati per tipologia di Istituto differiscono meno del 0,1% ma non coincidono in quanto 44 rispondenti non hanno dichiarato la tipologia di Istituto, pur avendo risposto al questionario.

Se analizziamo i dati suddivisi per tipologia di Istituto le valutazioni possono rimanere analoghe in quanto non sussistono differenze eclatanti.

Si possono evidenziare due dati:

- lo scarto maggiore lo registrano gli alunni degli istituti professionali, ma il commento relativo alla causa risulterebbe arduo;
- in tutte le tipologie di Istituti la skill "senso di potere/impotenza" risulta inferiore alla mediana.



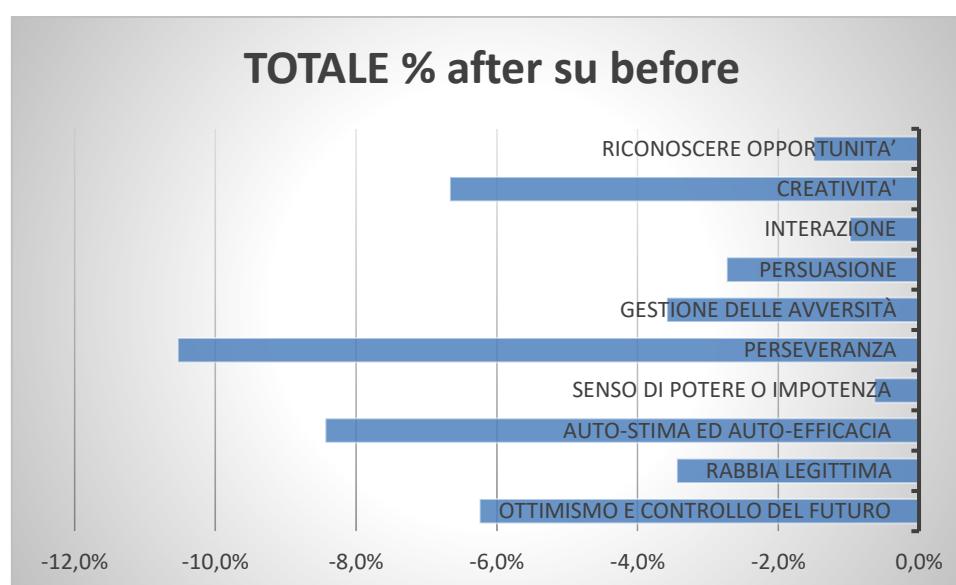
ANALISI RELATIVA ALLA RILEVAZIONE DI COMPETENZE IN FASE *after*

A livello generale tutti i dati *after* risultano negativi, quindi senza apparente evidenza di un aumento di percezione di soft skills.

Come già ampiamente evidenziato non c'è possibilità di confrontare i dati *before* e *after* sui medesimi soggetti e nemmeno sui medesimi Istituti, per la nota problematica della anonimizzazione, e questo fattore potrebbe aver inciso in modo determinante.

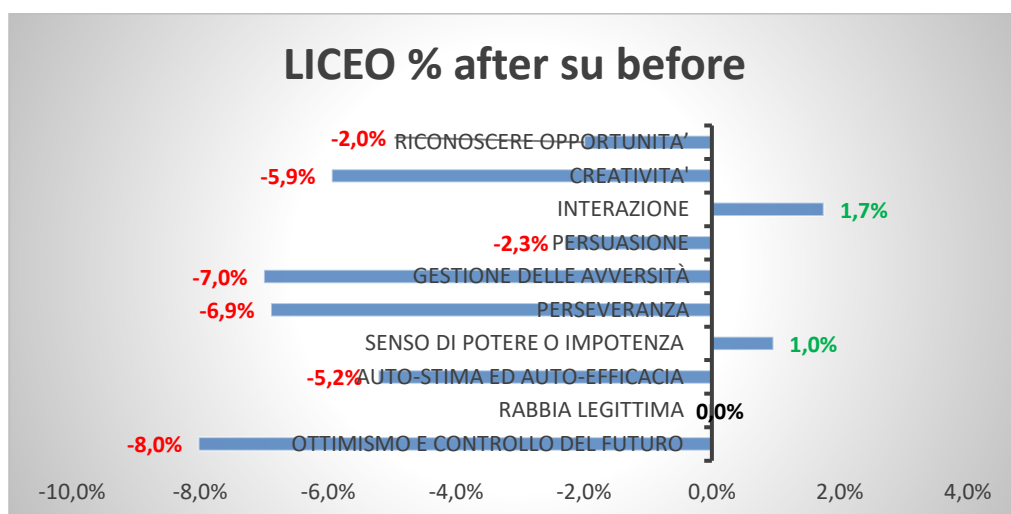
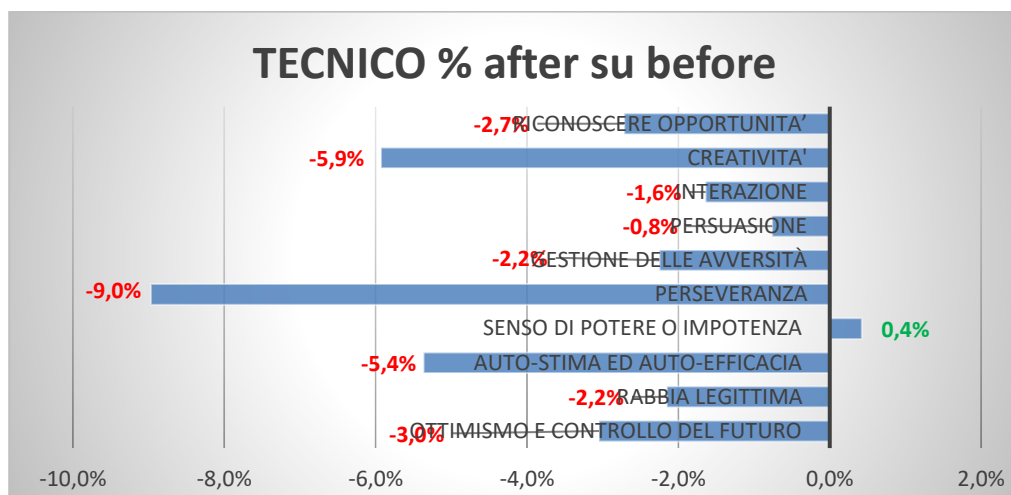
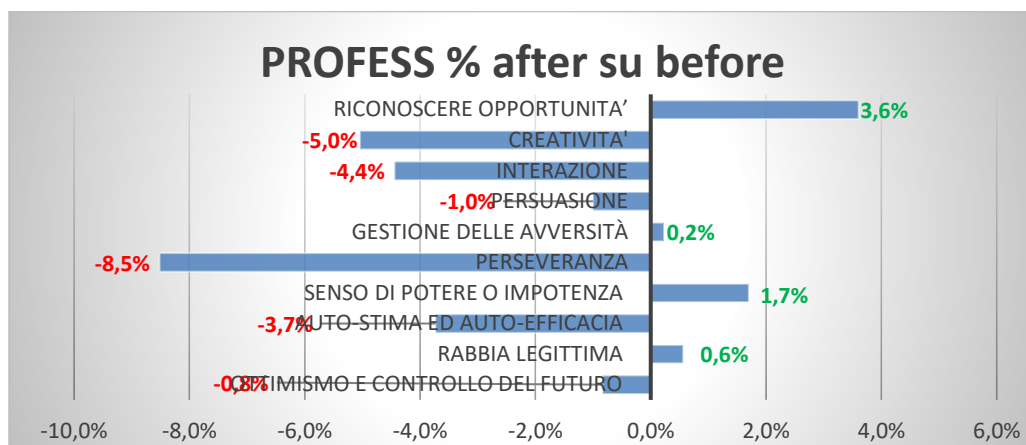
Possiamo rilevare che mentre per 4 valori la differenza è inferiore al 3%, per i restanti 6 la divergenza arriva al -10,5% (perseveranza).

<i>Soft skills per sottocategorie</i>	<i>before</i>	<i>after</i>	% after su before	scala
ottimismo e controllo del futuro	2,16	2,30	-6,2%	1 alta-4 bassa
rabbia legittima	2,14	2,22	-3,4%	1 alta-4 bassa
auto-stima ed auto-efficacia	1,90	2,07	-8,4%	1 alta-4 bassa
senso di potere o impotenza	2,56	2,58	-0,6%	1 alta-4 bassa
PERSEVERANZA	4,25	3,85	-10,5%	1 bassa-6 alta
gestione delle avversità	4,16	4,02	-3,6%	1 bassa-6 alta
PERSUASIONE	4,15	4,04	-2,7%	1 bassa-6 alta
INTERAZIONE	3,62	3,59	-1,0%	1 bassa-5 alta
CREATIVITA'	3,72	3,49	-6,7%	1 bassa-5 alta
riconoscere opportunita'	3,57	3,51	-1,5%	1 bassa-5 alta



Nella fase *after* le analisi consentite sono state di due tipi: per tipologia di Istituto e per tipologia di ASL (interna o esterna).

In entrambe i casi tuttavia si registra, nella maggioranza delle rilevazioni, la presenza di scarti negativi, tuttavia con alcune differenziazioni.



Per quanto riguarda gli istituti professionali si rileva come 2 delle competenze risultino avere una crescita positiva in modo relativamente marcato, mentre 2 ce l'hanno in modo blando, con valori prossimi allo zero.

Per quanto riguarda i licei solamente 2 sono le soft skill che risultano avere uno scarto positivo nella fase *after*.

Adirittura nel tecnico è possibile affermare che nessuna delle competenze abbia una performance positiva visto che l'unica con il segno positivo ha uno scarto dello 0,4%.

Solamente la skill del *senso di potere*, che già avevamo evidenziata come poco rilevabile in fase *before*, in fase *after* registra uno scarto positivo; le altre skills con scarto positivo invece non si ripetono all'interno di tipologie di Istituti diversi.

ANALISI DI CONFRONTO DELLE RISPOSTE FRA ASL INTERNA (after int.) e ASL ESTERNA (after est.)

In questa analisi vengono confrontati i dati della ASL svolta internamente, prevalentemente da alunni dei licei ed in parte dei tecnici, con ASL svolta esternamente, svolta prevalentemente dai tecnici ed in via esclusiva dai professionali.

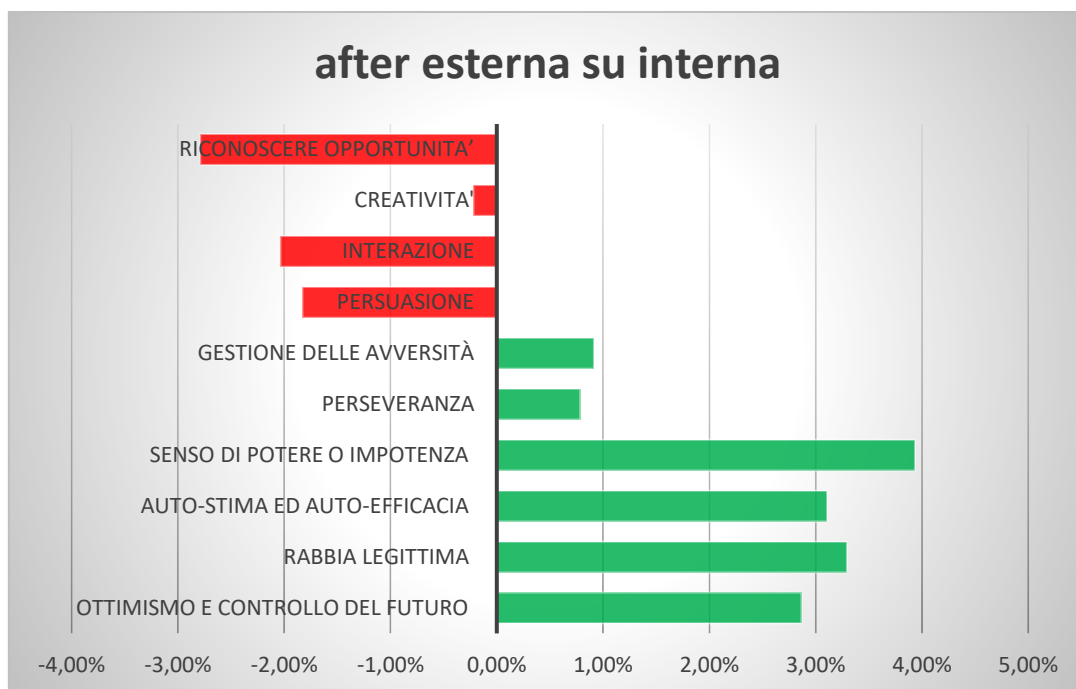
<i>Soft skills per sottocategorie</i>		before	after int.	after est.	after int. % su before	after est. % su before	after est. su int.	scala
1	ottimismo e controllo del futuro	2,16	2,32	2,25	-7,55%	-4,47%	2,87%	1 alta-4 bassa
	rabbia legittima	2,14	2,22	2,14	-3,58%	-0,16%	3,29%	1 alta-4 bassa
	auto-stima ed auto-efficacia	1,90	2,07	2,01	-9,22%	-5,83%	3,11%	1 alta-4 bassa
	senso di potere o impotenza	2,56	2,63	2,52	-2,54%	1,49%	3,94%	1 alta-4 bassa
2	PERSEVERANZA	4,25	3,92	3,95	-7,86%	-7,13%	0,78%	1 bassa-6 alta
	gestione delle avversità	4,16	4,03	4,07	-3,17%	-2,29%	0,91%	1 bassa-6 alta
3	PERSUASIONE	4,15	4,09	4,02	-1,45%	-3,25%	-1,83%	1 bassa-6 alta
4	INTERAZIONE (TEAM WORK)	3,62	3,63	3,56	0,28%	-1,76%	-2,04%	1 bassa-5 alta
5	CREATIVITA'	3,72	3,54	3,54	-4,65%	-4,86%	-0,22%	1 bassa-5 alta
	riconoscere opportunita'	3,57	3,61	3,51	1,26%	-1,57%	-2,79%	1 bassa-5 alta

I dati di confronto fra la fase *before* e la fase *after*, sia interna che esterna, restituiscono risultati con punteggi inferiori nelle fasi *after*. Rispetto alla fase *before* solo in 2 casi su 10 nella fase di *after* interna e in 1 solo caso su 10 nella fase *after* esterna abbiamo un dato migliorativo.

Occorre tuttavia notare che il confronto fra *after* interna e *after* esterna restituisce un vantaggio, in termini di punteggi ottenuti, alla fase *after* esterna in 6 casi su 10 e con punteggi mediamente superiori.

Infatti considerando esterno su interno, la media dello scarto positivo è +2,48 mentre quella dei punteggi negativi è -1,72.

Quindi, pur nella quasi totale tendenza al peggioramento della fase *after*, coloro che hanno svolto ASL esternamente hanno ottenuto punteggi più alti rispetto a coloro che hanno svolto solamente ASL simulata.



CONCLUSIONI

La ricerca non ha riportato evidenze statistiche eclatanti sulla utilità inequivocabile dell'alternanza scuola lavoro come metodologia didattica funzionale allo sviluppo di determinate soft skills.

Come già sottolineato molti sono i fattori che hanno influenzato i risultati del questionario, a partire dalla necessità di anonimizzazione totale, per terminare con la quantità poco significativa di risposte nella seconda fase.

Certamente, d'altro canto vale la pena sottolineare alcuni risultati emersi, ovvero una percezione da parte dei ragazzi della presenza di alcune soft skills già prima dell'alternanza scuola lavoro e una maggiore evidenza della loro comparsa nel caso di svolgimento della ASL all'esterno dell'ambiente scolastico, il che dimostra fundamentalmente una scarsa efficacia dell'attività di simulazione a questo riguardo.

Non da ultimo va ricordata la componente di orientamento che si è evidenziata nell'analisi dei dati anagrafici e di valutazione qualitativa dell'esperienza di ASL.

In conclusione è possibile a nostro avviso affermare che un questionario di questo tipo potrebbe fornire in ogni caso dati interessanti sia alle singole scuole, sia nel complesso al territorio in cui si svolge, perché in questa delicata fase di rinnovamento dell'istituzione scolastica occorre realmente verificare l'efficacia dei cambiamenti proposti.

È nostra speranza che tale ricerca non rimanga fine a sé stessa, ma possa essere reiterata e allargata territorialmente con il supporto degli enti istituzionali che porterebbero richiamare le scuole ad una maggiore attenzione nella modalità di risposta.

Inoltre se il questionario fosse erogato in una modalità più funzionale, in grado di salvaguardare l'anonimato dei rispondenti, ma nel contempo di raccogliere informazioni puntuali utili all'Istituto, alla classe o al settore, si potrebbero desumere interessanti valutazioni sull'efficacia dell'attività formativa dell'alternanza scuola lavoro, o PCTO come oggi si viene definita.

Gli scopi potrebbero essere molteplici, sia per consentire il costante miglioramento progettuale, che per fornire interessanti indicazioni a consigli di classe, comitati di dipartimento, collegi docenti, uffici scolastici territoriali nonché agli enti presenti sul territorio, quali le camere di commercio, che già stanno supportando lo sviluppo e la diffusione dei PCTO.

BIBLIOGRAFIA

Attività di ASL – Guida operativa - www.alternanza.miur.gov.it

AAVV - L'introduzione delle soft skill nelle istituzioni di istruzione superiore – MODES project (2006)

Auli G. – SOCCES Handbook – Laurea Univ. 2017

Bacigalupo, Kampylis, Punie, Van den Brande, EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. 2016

B. S. Bloom - Caratteristiche umane e apprendimento scolastico trad.it Armando, 1979

Bolzani, D., Luppi, E., Terzieva, L., Traina, I.- Teaching and assessing transferable competences: The case of entrepreneurial competences.- Journal of Science & Research-2015

F. Butera - La progettazione del nuovo lavoro e il ruolo degli ITS - Trasformazioni Digitali – Fond. Achille Grandi - 11/2018

CEDEFOP Skills forecast trends and challenges to 2030- Publications Office of the European Union -2018

Cegolon A. - Competenza. Dalla performance alla persona competente – Rubbettino - 2008

Ciapperi, C., Cinque, M. - *Soft Skills per il governo dell'agire* - Franco Angeli – 2014

Cinquelpalmi G. - Timeless Vol. I — Five Fundamental Business Design Principles – 2017

CRUI Le competenze trasversali nell'higher education- I Quaderni dell'Osservatorio Università-Imprese CRUI 2016-1

Da Re F. - Valutare e certificare a scuola. Valutazione dell'apprendimento, valutazione e certificazione delle competenze – Pearson – 2018

De Masi D. - Lavoro 2025 - Marsilio – 2017

Dewey J. - Democrazia ed educazione – 1° edizione 1916 – ed. italiana di Ed.Ancia - 2018

Donovan, S., Bransford, J., & Pellegrino - How People Learn: Bridging Research and Practice - 1999

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York, NY: Bantam Books.

Human Age Institute – SOFT SKILLS 4 TALENT 2016,2018

Intraligi, V., Naticchioni P. - Cambiamento tecnologico e mercato del lavoro: una survey - Università degli Studi di Roma Tre- 2016

Luppi E., Ricci A. – Materiale progetto SOCCES– Unibo 2016/18

Luppi E. et al. - Transferable entrepreneurial competences

Mura M.G. - Un ambiente che diventa apprendimento – indireinforma – 06/2015

OECD – Strategie per le Competenze – Italia - 2017

OECD – Skills strategy Italy - 2019

Pellerey M. - Progettazione formativa: teoria e metodologia — ricerca ISFOL-CLISE – 1983

Pellerey M. - Le competenze individuali e il portfolio- Roma - La Nuova Italia – 2004

Pellerey, M. - Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali - Rassegna CNOS_FAP - 2017

Perrenoud P. - Costruire competenze a partire dalla scuola – Anicia – 2003

Quaglino G.P. – Scritti di formazione (1978-1998) - - Fare formazione – 2005 e Manifesto della terza formazione – 2011 – Ed. F. Angeli

Rago E. - L'arte della formazione. Metafore della formazione esperienziale F. Angeli - - 2004

Rey B.- Ripensare le competenze trasversali – F.Angeli – 2003

Rivoltella, P.C.- Fare didattica con gli EAS – Ed. La scuola – Brescia - 2013

Ryken D.S., Salganik L.H. - Competenze chiave per una vita di successo ed una società ben funzionante – OECD -2007

Sandrone G. Slide UNIBG- 2014

UE Commission – Modernisation of Higher Education - 2013

Zecchi E. - Le Rubric, Per una valutazione autentica in classe – Rivista.istruzioneeer.it/innovazioneericerca – 2004

Sitologia

www.adecco.it

www.almalaurea.it

www.alternanza.miur.gov.it

www.bollettinoadapt.it

www.cedefop.europa.eu

www.debateitalia.it/

educationendowmentfoundation.org.uk

ec.europa.eu/

www.etjca.it

eurofundgroup.com

europa.formez.it

eurydice.indire.it

excelsior.unioncamere.net/

forbes.it

www.indire.it

www.manpowergroup.it/Ricerche-internazionali

www.modesproject.eu

www.miur.gov.it

www.oecd.org/pisa

it.pearson.com

www.rapportogiovani.it

rivista.istruzioneer.it/innovazioneericerca

skillspanorama.cedefop.europa.eu

www.unioncamere.gov.it

www3.weforum.org