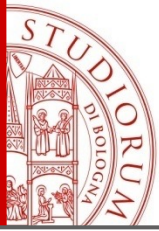
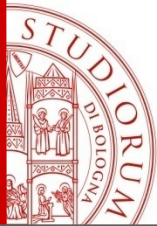


Promuovere le competenze trasversali per l'inserimento e il reinserimento nel mondo del lavoro. Framework e progetti educativi per le competenze strategiche

Elena Luppi
Dipartimento di Scienze dell'Educazione
Università di Bologna



Le competenze trasversali



Criticità nella definizione delle ...competenze trasversali.....

Le competenze trasversali sono considerate competenze che possono essere trasferite da un contesto lavorativo a un altro (OECD, 2012).

Sono anche definite come :

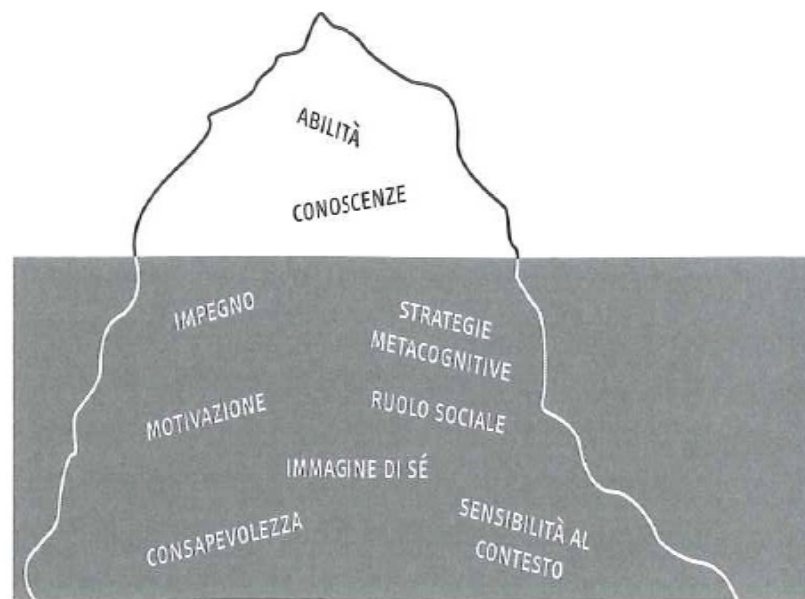
Trasversal skills/ transferrable skills/ soft skills/ generic skills

Possono essere acquisite in un determinato contesto educativo o sociale e poi trasferite nei percorsi professionali.

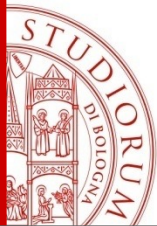
Definizione di competenza

“La capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a **orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive**, e a **utilizzare quelle esterne disponibili** in modo coerente e fecondo” (Pellerey, 2004)

FIGURA 4 L'iceberg della competenza



(Castoldi, 2009)



Storia della definizione delle competenze trasversali: UNESCO e OCSE il progetto DeSeCo Definizione e Selezione delle Competenze

(12 paesi, dal 1997 al 2002)

Definizione di competenza: *"la capacità di soddisfare con successo richieste complesse in un particolare contesto, la mobilitazione di conoscenze, abilità cognitive e pratiche, così come componenti sociali e comportamentali come atteggiamenti, emozioni, valori e motivazioni"*

3 categorie di competenze chiave generali:

1. Categoria di competenza 1: utilizzo interattivo degli strumenti

- La possibilità di utilizzare in modo interattivo lingua, simboli e testo
- La capacità di utilizzare la conoscenza e le informazioni in modo interattivo
- La capacità di utilizzare la tecnologia in modo interattivo

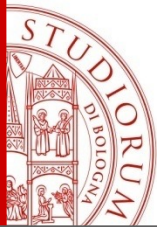
2. Categoria di competenza 2: Interagire in gruppi eterogenei

- La capacità di relazionarsi bene con gli altri
- La capacità di cooperare
- La capacità di gestire e risolvere i conflitti

3. Categoria di competenza 3: Agire in modo autonomo

- La capacità di agire all'interno del quadro generale
- La capacità di formare e condurre piani di vita e progetti personali
- La capacità di affermare diritti, interessi, limiti e bisogni

OCSE –DeSeCo. Description and Selection of Competencies (2003), *Key competencies for a successful life and a well functioning society*, Hogrefe & Huber, Göttingen.



Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente" (EU L394 / 2006)

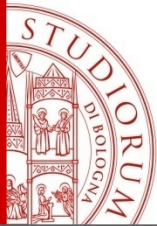
Definisce le competenze chiave di cui tutti gli individui hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione in 8 macroaree:

- 5 relative ad ambiti disciplinari o curricolari (comunicazione nella madrelingua; comunicazione in lingue straniere; competenze matematiche e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale)
- 3 “competenze trasversali” (imparare a imparare; competenze sociali e civiche, senso di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale-.

Le competenze trasversali, includono:

1. **Pensiero critico;**
2. **Creatività;**
3. **Spirito di iniziativa;**
4. **Risoluzione dei problemi;**
5. **Valutazione dei rischi;**
6. **Prendere decisioni;**
7. **Comunicazione;**
8. **Gestione costruttiva della sfera emotiva e dei sentimenti**

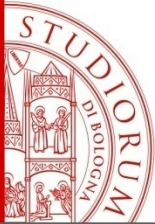
Parlamento Europeo e Consiglio (2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>



Ricostruire il dibattito sulle competenze trasversali *Life-skills OMS 1994*

Life Skills: gamma di **abilità** cognitive, emotive e relazionali di base che consentono alle persone di **operare con competenza** sia sul piano **individuale** che su quello **sociale** (Braibanti, Gagliardi)

OMS: le Life Skills svolgono un ruolo importante nella promozione della salute, intesa nel senso di “**benessere bio-psico-sociale**”



Life-skills OMS 1994

Pensiero Critico

Pensiero Creativo

Problem solving

Capacità di prendere decisioni

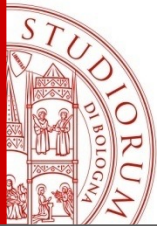
Empatia

Comunicazione efficace

Capacità di relazioni interpersonali

Gestione delle emozioni

Gestione dello stress



Modello delle competenze ISOFOL

Diversi fattori contribuiscono ad una prestazione efficace

**Competenze
di base**

**Competenze
tecniche**

**Competenze
trasversali**

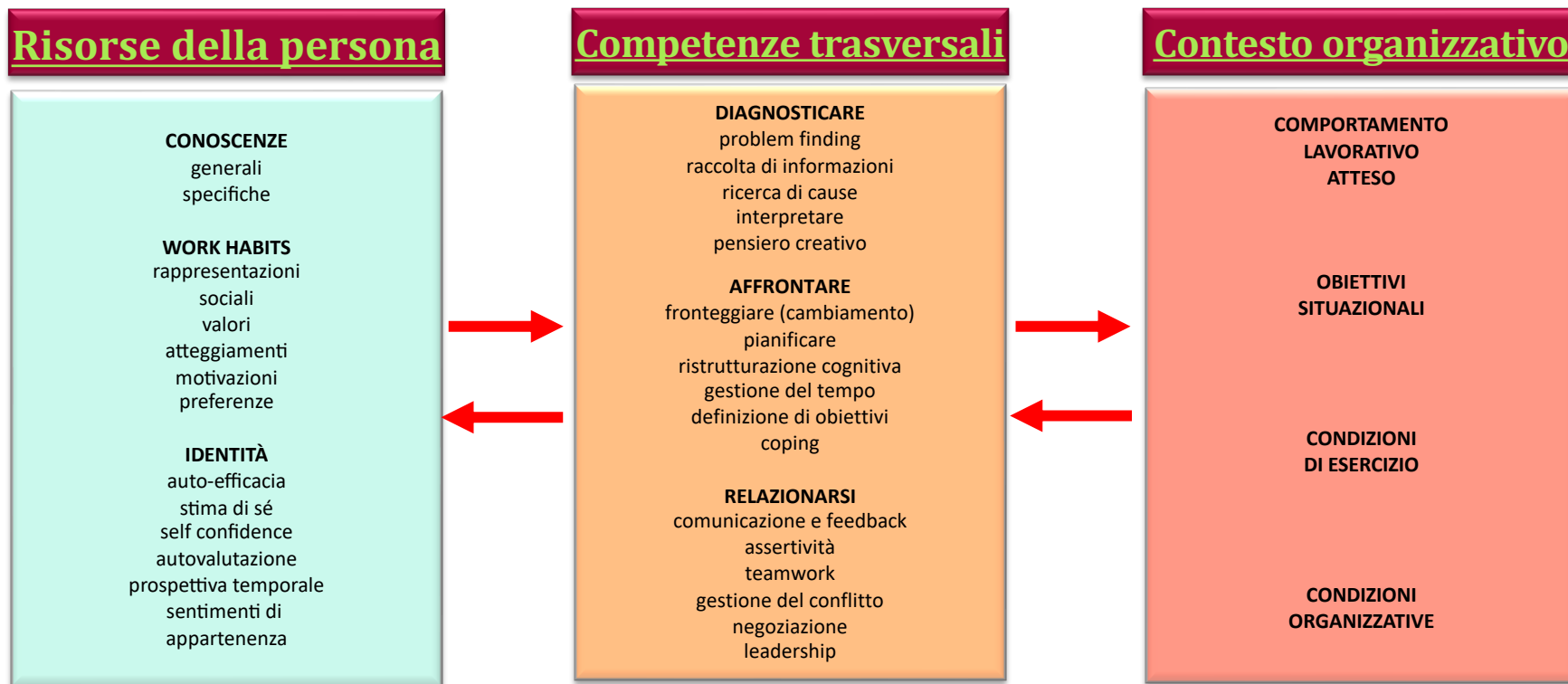
Modello competenze ISFOL, 1998

Competenze trasversali

«Ci si riferisce ad abilità di carattere generale, a largo spettro, relative ai processi di pensiero e cognizione, alle modalità di comportamento nei contesti sociali e di lavoro, alle modalità e capacità di riflettere e di usare strategie di apprendimento e di auto-correzione della condotta. Tali abilità connotano il modo di impostare e di regolare la personale esperienza di lavoro e si specificano ulteriormente e progressivamente nel corso dell'apprendimento on the job e della storia lavorativa della persona.»

Categoria di abilità/capacità altamente **trasferibili**, che rappresentano anche uno dei modi per mantenere la **posizione attiva** della persona nei confronti delle esigenze/richieste del contesto.

Diversi fattori contribuiscono ad una prestazione efficace



Modello competenze ISFOL, 1998

The EntreComp: Entrepreneurship Competence Framework

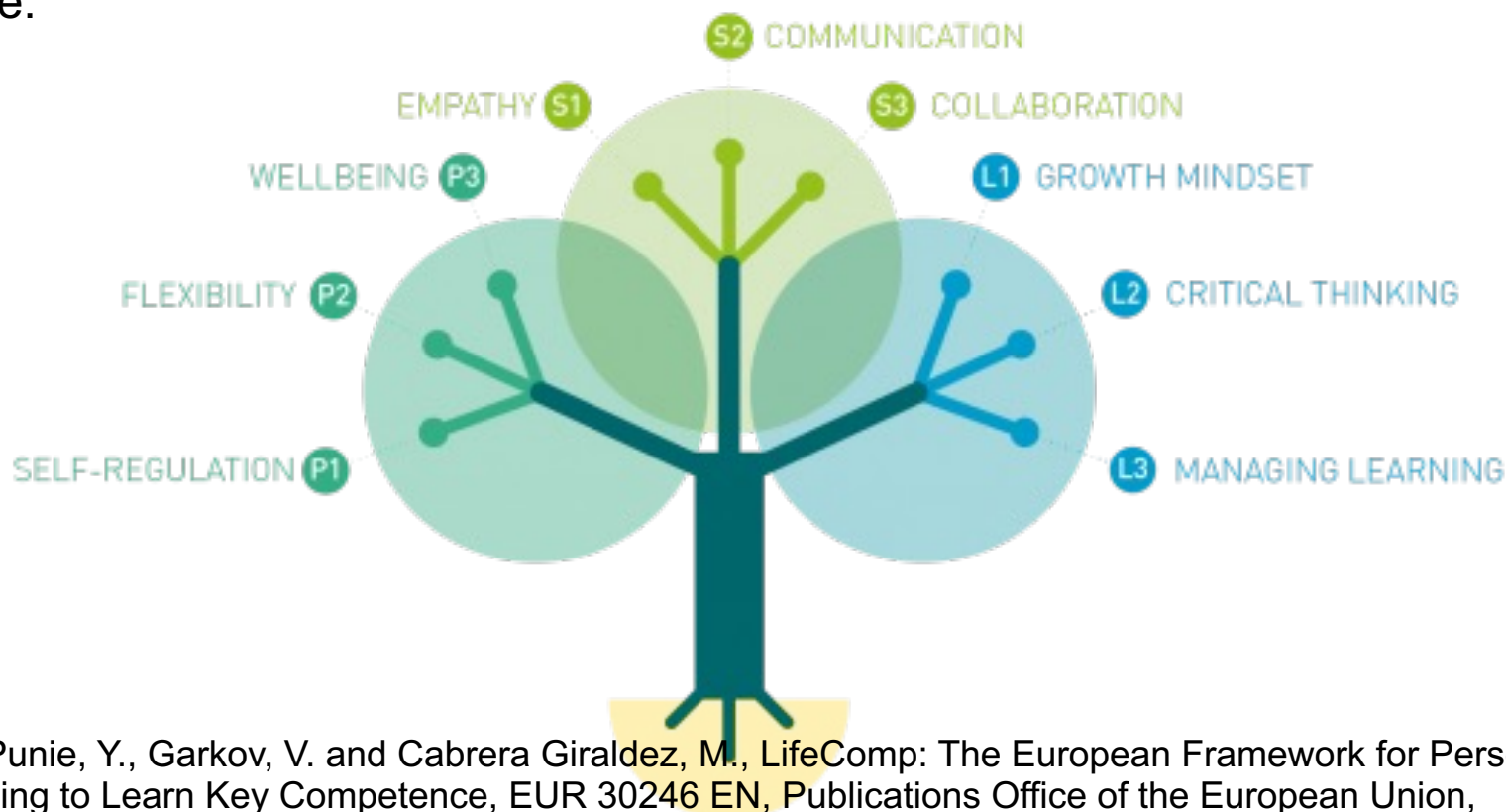
Joint Research Center EU Commission



Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y., Van den Brande G. EntreComp: The Entrepreneurship. Competence Framework. 2016

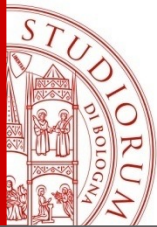
Lifecomp

Un framework sulle competenze legate alla sfera "personale, sociale e dell'imparare a imparare» (Competenze chiave EU 2018) funzionali a raggiungere realizzazione e la soddisfazione personale, sviluppare noi stessi e relazionarci con gli altri e imparare ad imparare.



Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldez, M., LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020

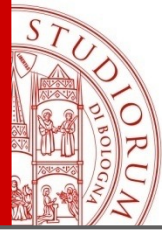
La pedagogia del cantiere: una metodologia per promuovere le competenze mobilitanti



Finalità educative del cantiere pedagogico: la nozione di Empowerment

L'*Empowerment* è un processo che mette gli individui nelle condizioni di potenziare tutte le capacità, le abilità e i mezzi che permettono di esercitare un potere positivo, un controllo, un margine di manovra sulla propria vita.

(Rappaport 1981 e Zimmerman 2000)

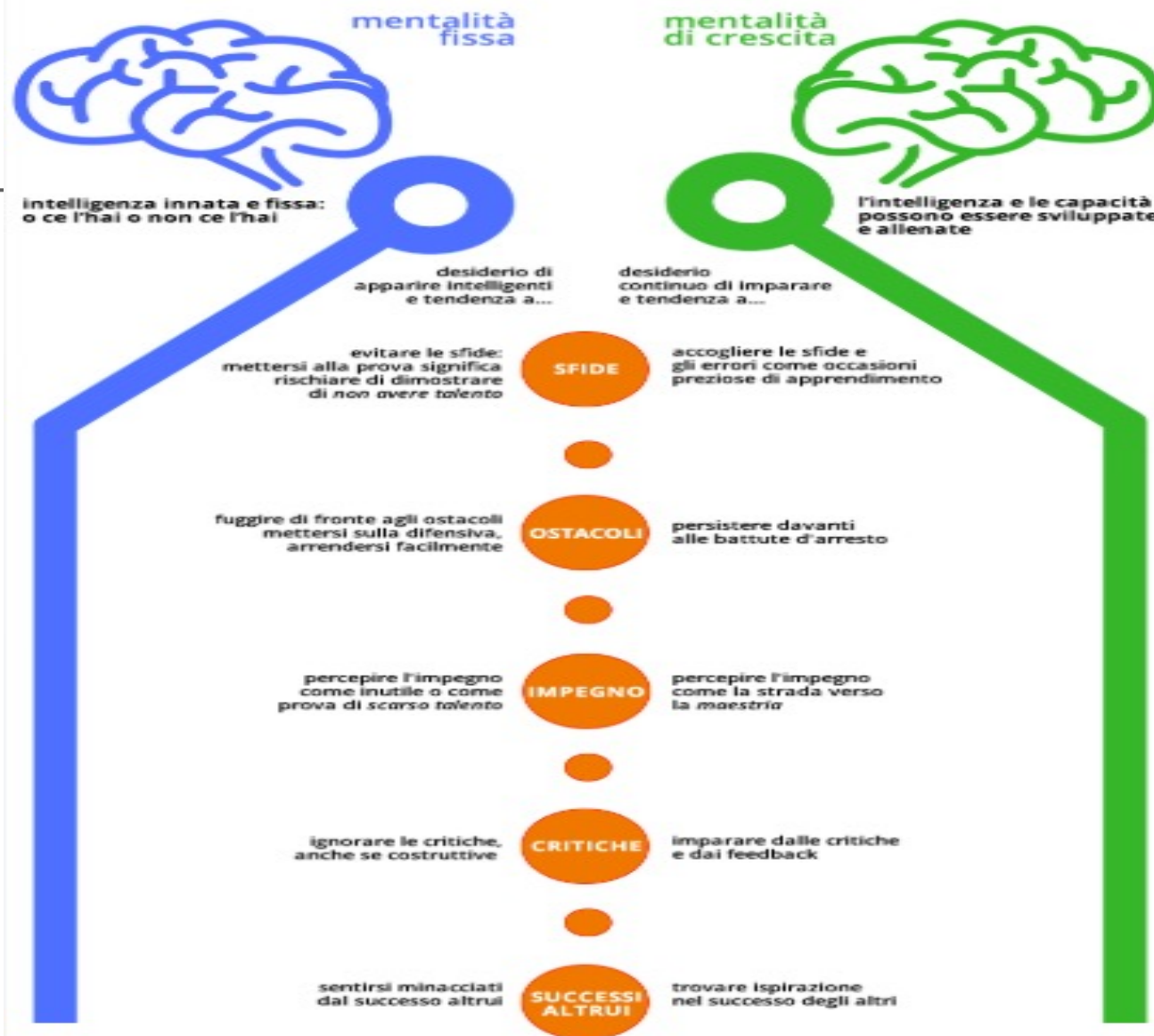


Finalità educative del cantiere pedagogico: la nozione di Empowerment

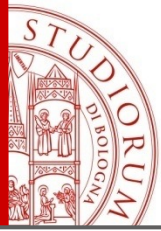
L'*empowerment* include tre livelli o dimensioni strettamente connessi:

- **Livello individuale e psicologico** (autostima, autoefficacia, locus of control, problem solving, perseveranza...)
- **Livello sociale e organizzativo** (cooperazione, lavoro di gruppo, leadership)
- **Livello politico o di comunità** (cittadinanza).

Growth vs Fixed Mindset Carol Dweck



https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve?language=it

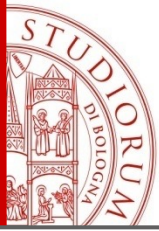


Radici storiche della Pedagogia di Cantiere: la Pedagogia attiva

Makarenko, Montessori, Dewey, Decroly, Cousinet, Freinet

Elementi comuni alle correnti di Pedagogia attiva:

- Il discente come soggetto attivo nel percorso di apprendimento (valorizzazione delle conoscenze pregresse, del vissuto...)
- Superamento di un'idea di apprendimento come percorso non lineare o monodirezionale legato ai « talenti »
- L'educazione come strumento di partecipazione, la messa in gioco di conoscenze, motivazioni e interessi personali



Radici storiche della Pedagogia di Cantiere: la Pedagogia attiva

Makarenko, Montessori, Dewey, Decroly, Cousinet, Freinet

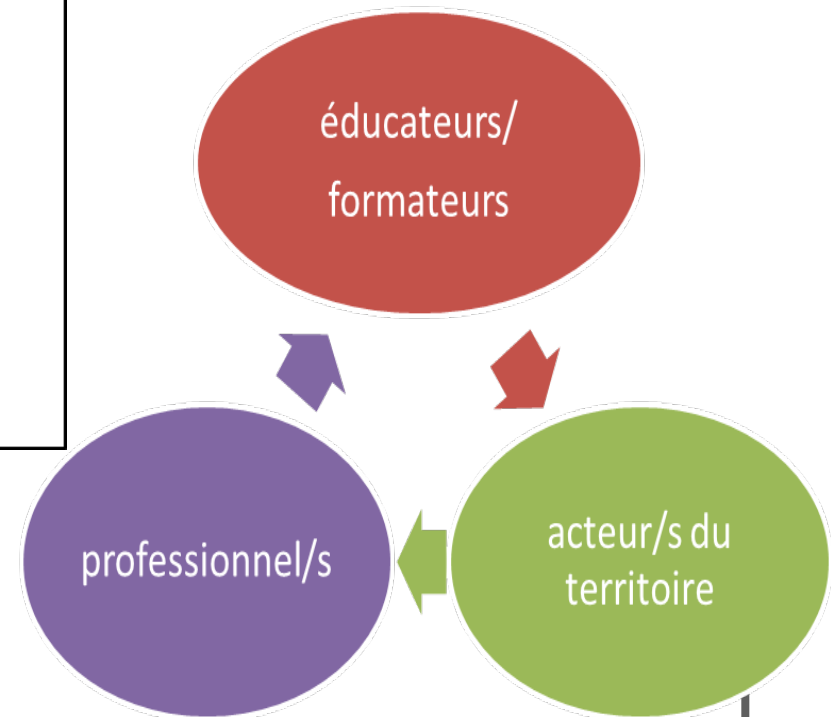
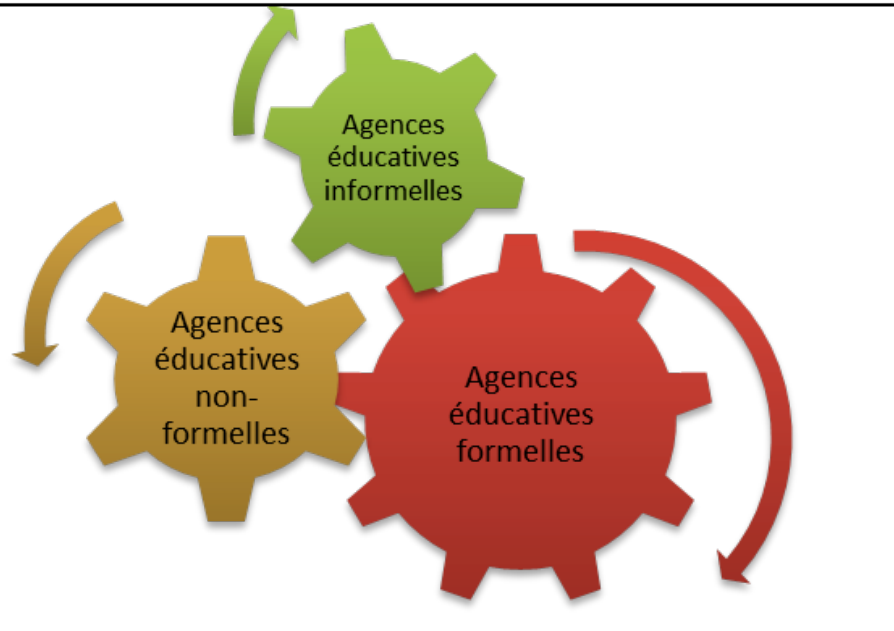
Elementi comuni alle correnti di Pedagogia attiva:

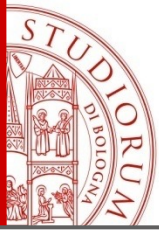
- Centralità dell'esperienza concreta, vissuta nei contesti reali e partecipati;
- L'esperienza e la costruzione della conoscenza che ne deriva concepite in modo più collettivo, collaborativo e cooperativo che non individuale
- L'apprendimento del reale implica l'idea di « sperimentare per apprendere »: applicazione del metodo scientifico all'apprendimento.

Quadro pedagogico socio istituzionale: il sistema formativo integrato



Sviluppare un cantiere formativo: dal sistema di formazione integrato al team della pedagogia di cantiere





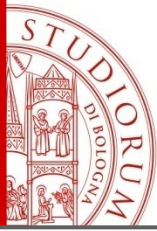
Superare la dicotomia: teorico vs pratico

L'apprendimento basato sull'esperienza

Modello dell'apprendimento esperienziale Kolb

Assunti di base, a partire dai modelli di Lewin, Dewey e Piaget:

- l'apprendimento è un processo continuo che si radica nell'*esperienza*;
- l'apprendimento è un processo olistico di *adattamento* alla realtà
- l'apprendimento implica continui *scambi* fra la persona e l'ambiente in cui si trova
- l'apprendimento è il processo di *creazione* di conoscenza.



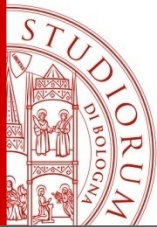
Modello dell'apprendimento esperienziale Kolb

I quattro stadi dell'apprendimento:

- **stadio delle esperienze concrete (EC)**, dove l'apprendimento è prevalentemente il risultato delle percezioni e delle reazioni alle esperienze;
- **stadio dell'osservazione riflessiva (OR)**, dove l'apprendimento deriva prevalentemente dall'ascolto e dall'osservazione;
- **stadio della concettualizzazione astratta (CA)**, in cui l'apprendimento si concretizza mediante l'analisi e l'organizzazione sistematica delle informazioni e dei relativi flussi;
- **stadio della sperimentazione attiva (SA)**, in cui azione, sperimentazione e riscontro dei risultati rappresentano la base dell'apprendimento.

Modello dell'apprendimento esperienziale Kolb (1984)

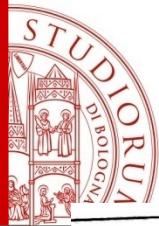




Caratteristiche dell'apprendimento esperienziale

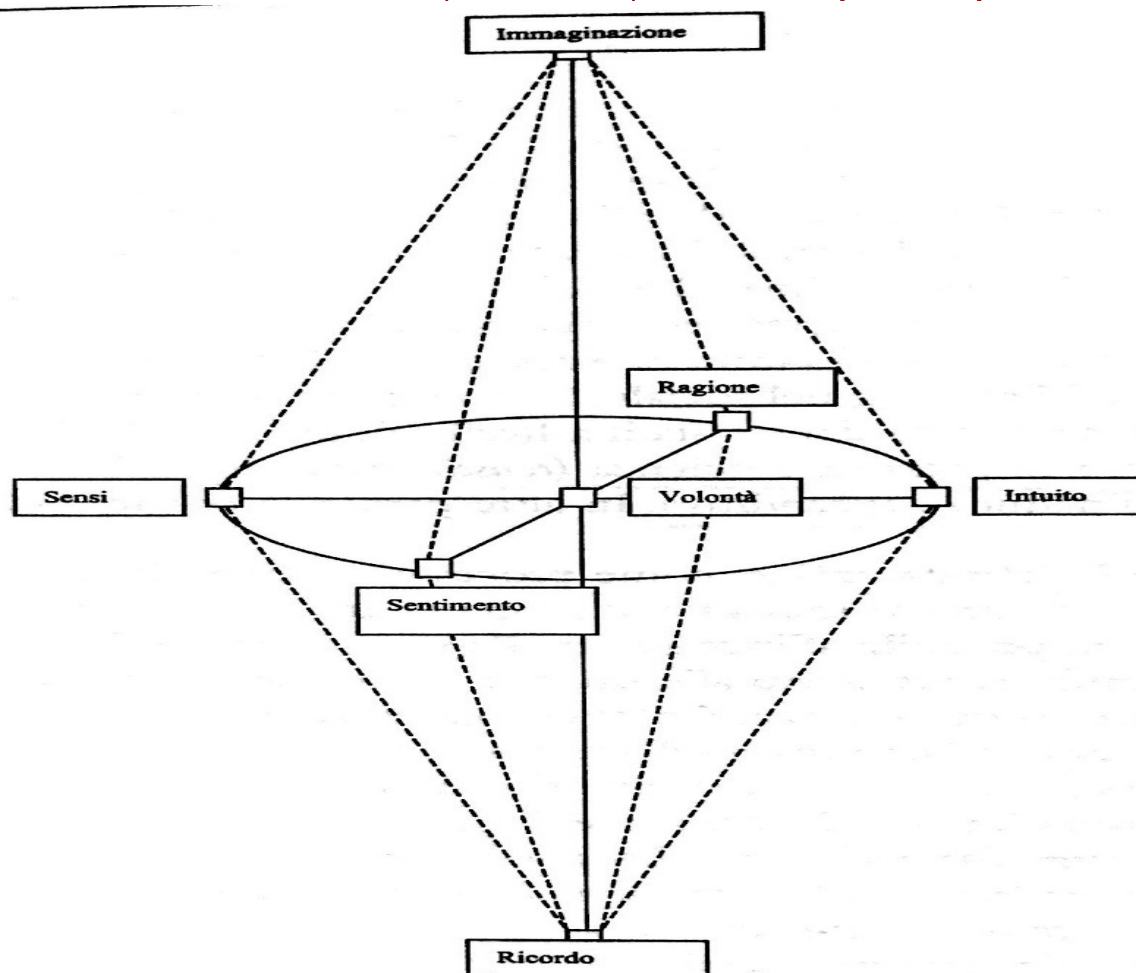
Walker e Marks (1981)

- Coinvolgimento (influenza il cambiamento e la possibilità di crescita)
- Rilevanza (l'informazione è collegata al comportamento e alle applicazioni prospettate – dimensione da scegliere-definire nella relazione educativa)
- Responsabilità (elemento centrale che può essere modulato e rimodulato a più riprese)
- Flessibilità (adattamento al singolo discente)
- Spendibilità (su più contesti educativi e/o formativi)
- Scopo dell'attività (estremamente variabile a seconda del *setting* e del tipo di partecipanti)



Attivazione dei processi interni nell'apprendimento esperienziale

Boud, Cohen, Walker (1993)



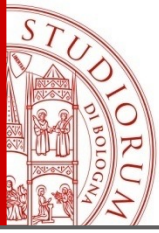
Fonte: Boud D., Cohen R., Walker D., *Using experience for learning*, Open University Press, Buckingham 1993, p. 47

Legenda

Immaginazione: Imagining
Ragionamento: Reasoning
Intuizione: Intuiting

Volontà: Willing
Sensazione: Sensing
Sentimento: Feeling

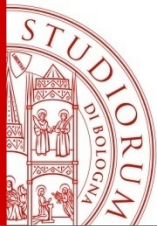
Ricordo: Remembering



Elementi metacognitivi: la « riflessività nella pratica » (Schön , Mezirov)

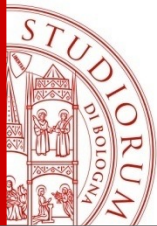
Schön distingue tre diversi tipi di riflessione:

- *la riflessione nel corso dell'azione*: il riferimento routinario a categorie utilizzate in precedenza - per auto aggiustarsi in itinere
- *la riflessione sull'azione*: riguarda una consapevolezza ed una intenzionalità più specifiche per cui i professionisti osservano il proprio agire, lo riconoscono, riescono ad esplicitarlo formalizzandolo
- *la meta riflessione*: una riflessione sulla riflessione nel corso dell'azione, interrogazione sulle motivazioni, sulla loro coerenza logica, confronto del caso con situazioni simili, confronto all'interno della comunità di pratiche.



Elementi metacognitivi: la « riflessività nella pratica » (Schön , Mezirow)

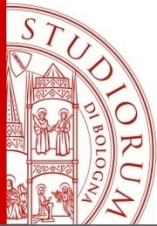
Mezirow (2003) individua, alla base del lavoro di molti professionisti, degli
schemi di significato taciti, inconsci e interiorizzati nel tempo, che sostengono la struttura delle loro consocenze.
Tali schemi devono essere resi espliciti e disambiguati per realizzare dei processi di apprendimento significativo.
significativo.



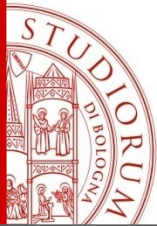
Importanza della riflessione sull'esperienza

«se non c'è discussione, non c'è reale apprendimento dall'esperienza. È la discussione da diversi punti di vista che approfondisce il pensare dall'esperienza» (Mortari, 2003 p.8)

- riflessione come momento per instaurare un pensiero rigoroso e sistematico;
- riflessione come possibilità di aprire altre prospettive di lettura e comprensione sull'esperienza
- riflessione da effettuare in gruppo come luogo di formazione al plurale



Valutare le competenze trasversali: una sfida docimologica



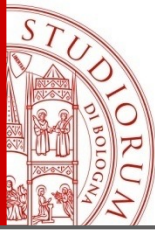
La valutazione delle competenze trasversali una sfida docimologica

La valutazione delle competenze trasversali è complessa perché non sono facilmente definite e non sono completamente separate dalle competenze relative al contenuto.

(Gibb, 2014).

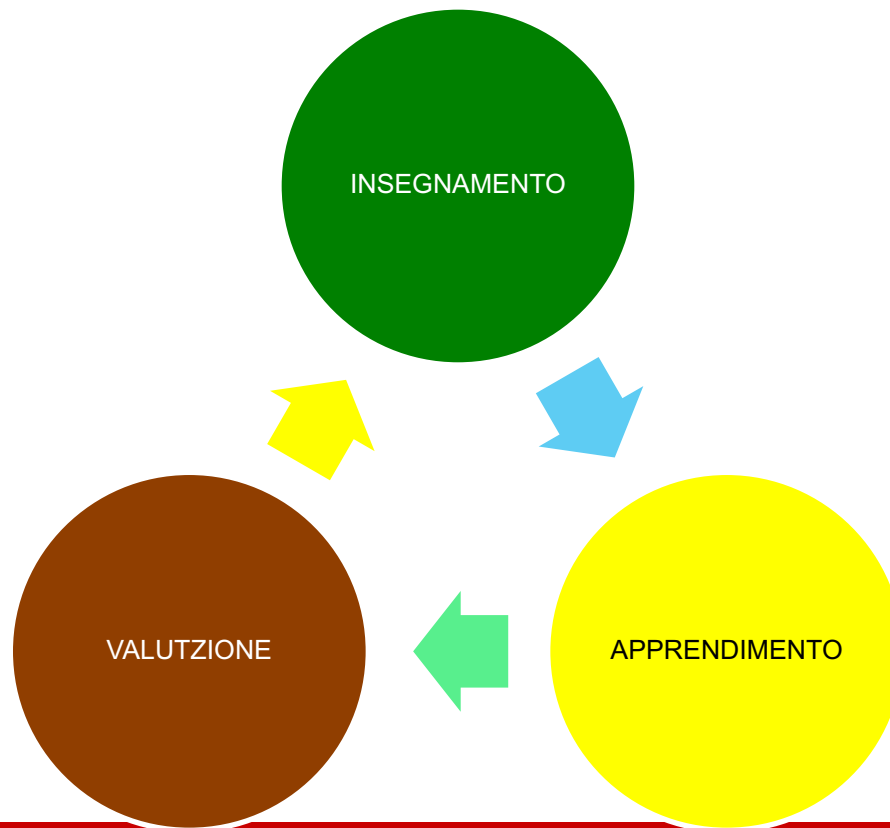
Le soft skills non sono sempre considerate come competenze!

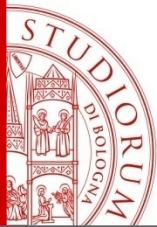
➤ **Necessità di cambiare i paradigmi della valutazione
la valutazione non solo come misura delle prestazioni, ma
anche come opportunità di apprendimento**



Quale quadro valutativo per le competenze trasversali?

Valutazione nell'educazione: processo di raccolta di evidenze, formulazione di giudizi sui traguardi raggiunti degli studenti (Curtis, 2010), ma anche di formazione e miglioramento delle prestazioni (Wiggins, 1998).



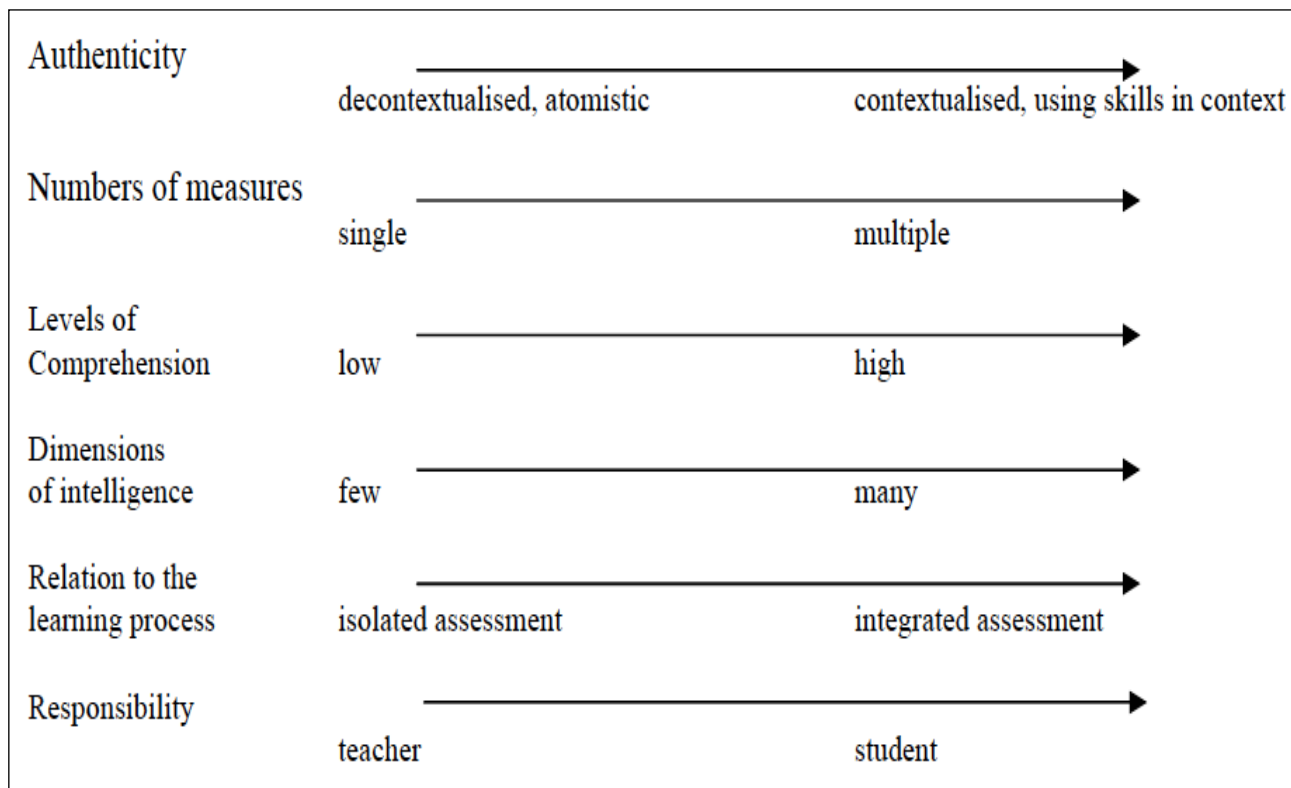


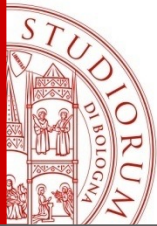
Quale quadro valutativo per le competenze trasversali?

La valutazione delle competenze trasferibili dovrebbe:

- **essere formativa** per i processi di insegnamento e apprendimento, offrendo indicazioni, suggerimenti e feedback non solo agli studenti e agli insegnanti, ma anche ai responsabili politici e al pubblico più ampio per aumentare la consapevolezza dell'importanza delle competenze trasferibili;
- essere **basata sulle prestazioni**;
- Includere la **collaborazione** e il **lavoro di squadra** (integrare la valutazione delle prestazioni individuali valutando i compiti collaborativi);
- includere la **cittadinanza** locale e globale (empowerment, impegno, differenze culturali...)
- **valutare** tutti gli studenti in **modo equo**, anche adottando aggiustamenti, se necessario, per ridurre l'impatto delle difficoltà e ottenere una **valutazione** veramente **equa**;
- essere **precisa** e **affidabile**, secondo gli obiettivi della valutazione, e specificare chiaramente le sue qualità o limitazioni tecniche e statistiche per permettere al valutatore e al valutato di valutare l'impatto o la generalizzazione dei risultati;
- prendere in considerazione le **nuove modalità di comunicazione** (TIC);
- considerare il **costo** e la **fattibilità** (Ketchiagias, 2011)

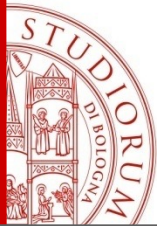
L'approccio alla **valutazione non solo come misura della performance, ma anche come opportunità di apprendimento** apre la strada a nuove direzioni nella valutazione (Segers, Dochy e Cascallar, 2003)





Bibliografia

- Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y., Van den Brande G. *EntreComp: The Entrepreneurship. Competence Framework*. 2016
- Boud, D., Cohen, R. e Walker, D. (1993). *Usare l'esperienza per imparare*. McGraw-Hill Education (Regno Unito).
- De Bono E. (1991) *Sei cappelli per pensare*, BUR Biblioteca Univ. Rizzoli.
- Dewey J (1961) *Come pensiamo La Nuova Italia*, Firenze transl. it "How we think" Heat, Boston 1933
- Dewey J. (1949). *Democrazia e istruzione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dweck, C.S.. (2002) *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*. Trad it. A. Moé (Ed.), Erickson
- Dweck, C.S.. (2008) *Mindset. Cambiare mentalità per il successo*, Franco Angeli
- Kolb D.A. (1984). *Apprendimento esperienziale: l'esperienza come fonte di apprendimento e sviluppo*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mortari L. (2003), *Imparare dall'esperienza*, Carocci, Roma.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina
- OMS - Organizzazione Mondiale della Sanità, (1998) *Glossario della promozione della salute*
- Pellerey M. (1996), *Questionario sulle strategie di apprendimento (LSQ)*, LAS Roma.
- Rappaport, J. (1981). *Elogio del paradosso. Una politica sociale di empowerment sulla prevenzione*. American Journal of Community Psychology, 1, 1-25.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldez, M., *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020
- Schon D.A, (1993) *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo
- Walter, G. A., Marks, S. E. e James, J. E. (1981). *Apprendimento esperienziale e cambiamento: progettazione teorica e pratica*.
- Zimmerman, M.A. (2000). *Teoria dell'empowerment. Livelli di analisi psicologica, organizzativa e comunitaria*. In Rappaport, J., Seidman, E., *Handbook of Community Psychology*. New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers.



Grazie per l'attenzione

elena.luppi@unibo.it