



UNIVERSITÀ POLITECNICA DELLE MARCHE
FACOLTÀ DI ECONOMIA “G. FUÀ”

Corso di Laurea Magistrale in Economia e Management
Curriculum in Amministrazione, Finanza e Controllo

L’analisi delle soft skills: un’esperienza in ambito universitario.

The soft skills analysis: evidence from university students.

Relatore:

chiar.mo prof. Cori Enrico

Tesi di:

Maria Piergallini

Anno accademico 2018-2019

Indice

Introduzione

1. I concetti di hard e soft skills

- 1.1 Perché le soft skills sono importanti?
- 1.2 Trasferibilità e trasversalità

2. Rilevazione, valutazione e certificazione delle soft skills

- 2.1 Perché valutare le soft skills?
- 2.2 Il Processo di Bologna e il Progetto Tuning
 - 2.2.1 La mappatura delle soft skills: il modello PESO
- 2.3 Modalità di rilevazione e valutazione
- 2.4 La certificazione
 - 2.4.1 Il metodo della “triangolazione”
 - 2.4.2 Il sistema nazionale di certificazione delle competenze

3. Sviluppo delle soft skill nei contesti accademici

- 3.1 Service Learning e Alternanza Scuola Lavoro: lavorare per crescere
- 3.2 Strumenti per lo sviluppo delle soft skills
- 3.3 Tipologie di apprendimento

4. Emotional Intelligence Self Assessment Review

- 4.1 Finalità dell'indagine
- 4.2 Metodologia
- 4.3 Descrizione del questionario
- 4.4 L'analisi dei risultati
- 4.5 Osservazioni conclusive

5. Conclusioni

6. Bibliografia

7. Sitografia

*“ Diventa ciò che sei,
avendolo appreso.”*

Pindaro

Introduzione

L'obiettivo del presente lavoro è l'analisi delle competenze trasversali, le cosiddette soft skills, e la loro osservazione in ambito universitario. In un mercato sempre più dinamico ed in continuo cambiamento, le soft skills si dimostrano essenziali per affrontare la complessità degli attuali sistemi economici e sociali. È lo stesso mercato del lavoro, alla luce del divario tra le proprie esigenze e la formazione universitaria, a richiedere un cambiamento alle persone e alle università. Agli studenti è richiesto un mix di competenze diverso dal passato, dove le soft skills si integrano alle competenze tecniche, cioè hard skills. Oggi come non mai è fondamentale possedere e saper padroneggiare le competenze emotive. Di pari passo anche alle università ed al sistema di istruzione è richiesto un cambio di rotta, si passa dall'essere istituzioni prettamente designate al trasferimento di conoscenza a luoghi promotori dell'*employability* dei propri studenti. È dunque comprensibile la crescente pressione esercitata sulle università affinché assumano un ruolo attivo nella promozione delle competenze trasversali.

Il presente elaborato si articola in quattro capitoli. Nel primo capitolo andremo a definire il concetto di soft skills e di Emotional Intelligence, per poi approfondire il perché queste competenze siano oggi importanti. Il capitolo si concluderà con lo studio dei caratteri essenziali delle soft skills: trasversalità e trasferibilità. Nel

secondo capitolo, essendo la formazione e valutazione delle soft skill una sfida importante per le università, andremo a comprendere il perché sono valutate e come possono essere rilevate e certificate. Nel terzo capitolo si studierà come sviluppare le soft skill nei contesti accademici mediante attività di *Service Learning* o Alternanza scuola lavoro e le moderne metodologie di insegnamento. Solo dopo l'analisi degli strumenti per lo sviluppo delle soft skills, si esamineranno le diverse tipologie di apprendimento in base del metodo di insegnamento. A tal fine faremo riferimento alla teoria del *learning cycle* di Kolb. Nell'ultimo capitolo si illustreranno i risultati dell'analisi empirica condotta presso un gruppo di studenti, attraverso la somministrazione di un questionario autovalutativo. Il questionario è uno strumento di self-assessment che ci permetterà di analizzare le percezioni degli studenti sul possesso di diverse categorie di competenze emotive. Ringrazio il Professor Antonino Borgese per il lavoro di progettazione del questionario e il Professor Enrico Cori per avermi reso partecipe all'indagine e allo sviluppo di un interessante argomento affine al mio percorso e, in futuro, utile alla mia carriera.

Capitolo 1

1. I concetti di hard e soft skills

Universalmente non è riconosciuta un'unica definizione di soft skills. Al contrario la distinzione tra hard skills e soft skills, di radice anglosassone, è ampiamente condivisa¹. Prima di proseguire con l'elaborato e fornire una definizione esauriente di soft skills, devono essere compresi i distinti concetti di hard e soft skills. Metaforicamente un'organizzazione può essere paragonata a una “*catena del DNA*” dove le hard e soft skills si intrecciano. L'analisi di un'organizzazione e della sua “*catena del DNA*” permette di comprendere l'attività di un'impresa, capirne i livelli di innovazione, se è proattiva o meno sul mercato e se è competitiva nei mercati in cui è posizionata.² Oggi, come non mai, i mercati sono estremamente volubili e dinamici, soggetti a continue e profonde mutazioni. Sebbene in tali contesti le hard skills garantiscano l'ordinario funzionamento delle imprese, da sole non bastano, è necessaria l'integrazione tra hard skills e soft skills. Le competenze trasversali “vanno ad oliare i meccanismi della macchina organizzativa”³.

Ma cosa si intende per “soft skills”? E per “hard skills”?

¹ Carlotto G., *Convincere con le competenze trasversali e raggiungere i propri obiettivi*, Franco Angeli, 2015

² Pezzoli M., *Soft Skills che generano valore*, Franco Angeli, 2017

³ Pezzoli M., *Soft Skills che generano valore*, Franco Angeli, 2017

Ai fini del seguente elaborato per Soft skills intendiamo una “*combinazione dinamica di abilità cognitive e metacognitive, interpersonali, intellettuali e pratiche. Le soft skills aiutano gli individui ad adattarsi e ad assumere atteggiamenti positivi così da affrontare efficacemente le sfide poste dalla vita professionale e quotidiana.*”⁴ (progetto ModES, 2012). La definizione fornita dal ModES è interessante perché è basata sulla possibilità di insegnamento e apprendimento di tali skills in ambito sia scolastico che accademico. Interessante è anche il pensiero del premio Nobel per l’economia, Heckman, che definisce le soft skills come:

“(…) *tratti personali, obiettivi, motivazioni e preferenze che sono ritenute importanti nel mercato del lavoro, a scuola e in altri ambiti. (...) le soft skill sono predittive di successo nella vita (...) e, per questo motivo, dovrebbero essere tenute in debita considerazione nelle politiche pubbliche relative allo sviluppo e agli investimenti per la formazione.*”⁵

Heckman definendo le soft skills come “*tratti della personalità*” vuole suggerire il senso di permanenza e di ereditarietà di tali skills, ma è bene richiamare che le stesse possono essere apprese e sviluppate nel corso della vita di un individuo. In

⁴ Haselberger *et al.*, 2012, citato in Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell’agire*, 2014

⁵ Heckman, 2012, p. 452, citato in Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell’agire*, 2014

contemporanea si evidenzia sia la connaturalità delle soft skills che la loro promozione. Nella nostra società il cambiamento è continuo e necessario tanto che ogni individuo nella propria vita ne è inevitabilmente travolto, anzi talvolta ne è l'unico artefice. Il cambiamento di se stessi e il costante miglioramento di sé e delle skills è fondamentale e a prescindere dalla misura del cambiamento, che può dipendere da numerosi fattori, come l'età e i caratteri personali del soggetto, è importante intervenire precocemente sin dagli anni dell'infanzia così che l'investimento sia più efficace.

Idealmente le soft skills sono contrapposte alle hard skills. Le hard skills sono le competenze legate al mestiere, riferibili a un determinato lavoro, alle sue caratteristiche e all'insieme di compiti e mansioni che lo compongono.⁶ Alcuni autori⁷ relazionano il concetto di soft skills all'*Emotional Intelligent Quotient* (EQ). L'EQ rappresenta l'insieme di caratteri personali, abilità inter e intra-personali, comunicative, linguistiche, capacità persuasive, atteggiamenti e comportamenti individuali e relazionali. L'EQ si contrappone all'Intelligence Quotient (IQ) che, logicamente, riguarda alle hard skills.⁸ Nella vita un elevato IQ non è predittivo del successo lavorativo di un individuo, ma lo è un buon livello di intelligenza emotiva.

⁶ Heckman & Kautz, 2012, p.8; citati in Ricchiardi P.– Emanuel F., *Soft skill Assessment in Higher Education*, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 2018

⁷ André, 2013, Shalini, 2013, citati in Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, 2014

⁸ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, 2014

Nel definire i livelli personali di EQ si considerano sia le *capacità comportamentali* che le *caratteristiche personali* degli individui, sia in ambito lavorativo che nella vita e nelle relazioni con gli altri. Le *caratteristiche personali* sono le qualità e il modo di essere di una persona, mentre le *capacità comportamentali* sono esclusivamente visibili nelle relazioni con gli altri.⁹

⁹ Goleman, 1995, p.33; citato in G. Carlotto, *Soft skills Convincere con le competenze trasversali e raggiungere i propri obiettivi*, Franco Angeli, 2015

1.1 Perché le soft skills sono importanti?

Negli ultimi decenni, a fronte di una crisi che ha sconvolto i tradizionali sistemi di produzione, il mondo del lavoro ha subito radicali cambiamenti. Le imprese che si sono adattate ed innovate hanno superato la crisi, accogliendo il cambiamento come un'opportunità.¹⁰

Ma qual è stata la chiave del successo di queste imprese, ormai lanciate in quella che Pezzoli definisce, controcorrente, la “*quarta evoluzione industriale*”?

Alla base del successo, oltre all'adozione di nuovi modelli di business ed organizzativi, c'è la comprensione dell'importanza delle soft skills.¹¹ È lo stesso mercato del lavoro a richiedere “un cambiamento nelle organizzazioni e alle persone nel loro modo di lavorare, nel gestire le relazioni e nel padroneggiare le soft skills”.¹² Da ciò origina la priorità del sistema d'istruzione e delle università di promuovere sempre più le soft skills dei giovani.¹³ I contesti accademici si interessano sempre più a “formare studenti, capaci con le proprie competenze, di abitare e governare la complessità nelle sue caratterizzazioni di incertezza e minore

¹⁰ Pezzoli M., *Soft Skills che generano valore*, Franco Angeli, 2017.

¹¹ Pezzoli M., *Soft Skills che generano valore*, Franco Angeli, 2017.

¹² De Pietro O., *Service Learning and School Work-Alternation: a possible link to mature the Soft Skills required by the world of work. An exploratory survey*, Italian Journal of Educational Research

¹³ Pezzoli M., *Soft Skills che generano valore*, Franco Angeli, 2017.

prevedibilità”.¹⁴ Non da meno queste skills sono importanti per la vita di una persona, tanto che si parla sempre più di “*life skills*”¹⁵. A denominarle “*life skills*” è l’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) secondo la quale “ *le life skills sono l’insieme di abilità personali e relazionali che servono per governare i rapporti con il resto del mondo e per affrontare positivamente la vita quotidiana.*”¹⁶

Sia nella vita che nei contesti lavorativi sono proprio le competenze trasversali a fare la differenza.¹⁷ Per raggiungere il successo, alle conoscenze e competenze tecniche devono integrarsi¹⁸ le soft skills, cioè quelle abilità e capacità aspecifiche che fanno riferimento al “ *saper essere* ” di un individuo. Infatti le soft skills:

“*(...) sono collegate al benessere personale e collettivo (...). La base comune di queste competenze riguarda la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri...*”¹⁹

¹⁴ De Pietro O., *Service Learning and School Work-Alternation: a possible link to mature the Soft Skills required by the world of work. An exploratory survey*, Italian Journal of Educational Research

¹⁵ Competenze per la vita.

¹⁶ OMS, 1993, Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell’agire*, Milano, 2014

¹⁷ G. Carlotto, *Soft skills Convincere con le competenze trasversali e raggiungere i propri obiettivi*, Franco Angeli, 2015.

¹⁸ G. Carlotto, *Soft skills Convincere con le competenze trasversali e raggiungere i propri obiettivi*, Franco Angeli, 2015.

¹⁹ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, p. 31, G. Carlotto, *Soft skills Convincere con le competenze trasversali e raggiungere i propri obiettivi*, Franco Angeli, 2015.

Alla logica del posto fondata sul lavoro prescritto e razionalizzato si affianca una logica delle competenze che lascia spazio all'autonomia e all'iniziativa del lavoratore²⁰, dove la competenza di una persona non è una questione di quantità, ma di qualità del tempo di lavoro.²¹ La centralità della competenza ha innescato il passaggio dal modello tayloristico dello Scientific Management al modello delle Human Relations (Elton Mayo) e del Total Quality Management (Toyota, Giappone). È da questi cambiamenti che emerge il concetto di persona competente.

Ma chi può dirsi competente?

È competente colui che sa “ *orchestrare le proprie conoscenze, abilità e risorse interiori*”²² e la competenza “*(...) si coglie nell'azione, essa non esiste in sé come realtà, ma in virtù di un agente che la sa esprimere.*”²³. Il comportamento competente dell'uomo, quindi, non è reazione a uno stimolo ma è insito nell'intenzione d'agire per raggiungere un determinato fine.

²⁰ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, 2014

²¹ Cegolon, 2008, citato in Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, 2014

²² Pellerey, 2003, p.48, citato in Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, 2014

²³ Cegolon, 2008, citato in Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, 2014

1.2 Trasferibilità e trasversalità delle soft skills

I giovani incontrano sempre più difficoltà nel situarsi con adeguatezza nell'ambiente di lavoro, nel delineare efficaci strategie di *problem solving* e “nell'adattarsi al contesto lavorativo attraverso le varie cognizioni tesaurizzate nei diversi percorsi di formazione pre-lavorativa”.²⁴ Sia il progresso della tecnologia che il passaggio da un'economia industriale ad una società della conoscenza, hanno impattato sul profilo domandato dalle imprese.²⁵ È nella società della conoscenza che viene attribuito un ruolo centrale alle “abilità trasversali in quanto esse sono necessarie per fronteggiare i problemi emersi dall'interazione delle tre dimensioni della moderna società: accelerazione, globalizzazione e complessità”.²⁶ Sebbene le risorse umane siano il fattore cruciale per il successo delle organizzazioni contemporanee²⁷, il principale valore che le persone portano alle imprese è costituito dalle loro competenze.²⁸ In merito alle competenze trasversali, rilevanti sono i concetti di trasversalità e trasferibilità delle stesse. Trasversalità e

²⁴ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, 2014

²⁵ Mitchell, Skinner, & White, 2010, citati in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 2018

²⁶ Olimpo, 2010, citato in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 2018

²⁷ Ulrich, 1998, *A new mandate for human resource*, Harvard Business Review, 124-134, citato in Cortese C., Verano R., Fantini C., *Le competenze soft come fattore chiave per il successo delle imprese: una proposta di modello*, Personale e Lavoro, 2015

²⁸ Carretta, Dalziel e Mitrani, 2001, citato in Cortese C., Verano R., Fantini C., *Le competenze soft come fattore chiave per il successo delle imprese: una proposta di modello*, Personale e Lavoro, 2015

trasferibilità delle skills sono due concetti diversi. La trasversalità implica la somiglianza tra le situazioni entro il quale la competenza è trasferita, mentre la trasferibilità è la capacità di utilizzare le competenze in situazioni completamente nuove e diverse.²⁹

I distinti concetti di trasferibilità e trasversalità sono stati esaminati sia in ambito comunitario sia a livello nazionale. Dalla Commissione Europea (2011) è stata proposta un'articolazione delle competenze professionali e, nella medesima ricerca, si è anche definito il concetto di trasferibilità delle competenze tra un impiego e l'altro, sia in senso trasversale che verticale.³⁰ Il concetto di competenza europeo è abbastanza complesso e include: qualità personali; atteggiamenti, cioè disposizioni a rispondere secondo certe modalità alle sollecitazioni esterne sulla base di componenti cognitive, affettive e conative; conoscenze; skill, intese come abilità ad agire in maniera efficace. Il concetto di trasferibilità delle skills non corrisponde a una specifica categoria di competenze.³¹ Più una skills è generale, più è trasferibile e viceversa.³² Si pone attenzione al grado di trasferibilità di una skill e non sulla netta distinzione tra trasferibile e non trasferibile, dato che la trasferibilità è una

²⁹ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, 2014

³⁰ EUROPEAN UNION, *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2011; citato in Pellerey M., *Soft skill e orientamento professionale*, CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale), 2017

³¹ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, 2014

³² Pellerey M., *Soft skill e orientamento professionale*, CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale), 2017

variabile continua e non discreta. Tra le varie competenze le soft skills sono perfettamente trasferibili.³³ La Commissione Europea (2011) prende in esame 22 soft skills, suddividendole in 5 macro categorie³⁴:

- *skills di efficacia personale,*
- *skills relazionali e di servizio,*
- *skills relative a impatto e influenza,*
- *skills orientate alla realizzazione,*
- *skills cognitive.*

Anche le hard skills sono trasferibili, ma è opportuno distinguerle in generiche e specifiche. Le hard skills generiche, anche se sono abilità tecniche relative ad ambiti di lavoro precisi, entrano in gioco in quasi tutti gli ambiti di lavoro e per questo sono percepite come altamente trasferibili. Al contrario le hard skills specifiche, essendo presenti in poche situazioni e in specifici settori lavorativi, sono direttamente connesse a precise forme di lavorazione e di conseguenza sono raramente trasferibili.³⁵ Il concetto di trasferibilità delle skills è collegato al rischio di perdere il lavoro. Anche se il processo di *employability* è fondato su specifiche

³³ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, 2014

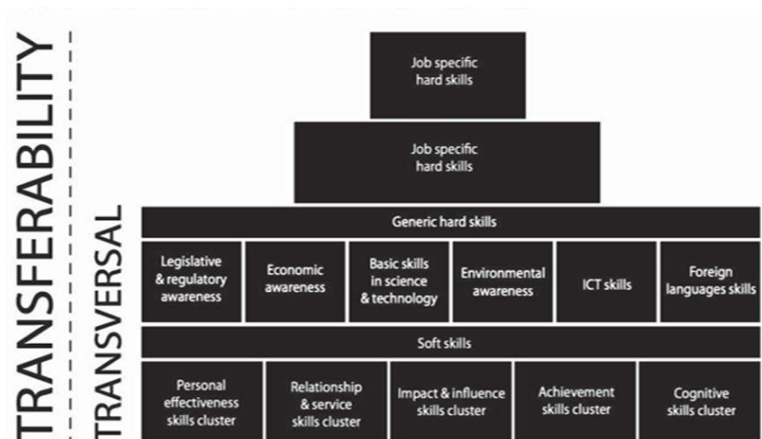
³⁴ Pellerey M., *Soft skill e orientamento professionale*, CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale), 2017

³⁵ Pellerey M., *Soft skill e orientamento professionale*, CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale), 2017

skills, le competenze trasversali lo supportano sempre.³⁶ È ormai chiaro che individui con un bagaglio più ampio di competenze sono soggetti a un minore rischio di disoccupazione durante i periodi di crisi economica.³⁷

La figura che segue mostra la diversità tra i concetti di trasferibilità e trasversalità delle competenze, diversificando le varie skill.

Figura 1.2.1.: Trasferibilità e trasversalità delle competenze.



Fonte: European Commission, 2011, p. 18.

Fonte: Ciappei C., *Soft skill per il governo dell'agire*, Franco Angeli, Milano, 2014, pp. 161.

³⁶ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, 2014

³⁷ Pezzoli M., *Soft Skills che generano valore*, Franco Angeli, 2017

A livello nazionale, invece, L'ISFOL³⁸ scompone il complesso concetto di competenza in tre macro-categorie³⁹:

- *competenze di base,*
- *competenze trasversali,*
- *competenze tecnico-professionali.*

Il modello ISFOL, “prendendo come riferimento anche le competenze di base e competenze tecnico-professionali, assume una finalità più ampia delle competenze trasversali.⁴⁰ I tre cluster di competenza sono vere e proprie risorse di un soggetto, “risorse che plasmano il suo comportamento lavorativo e influenzano le sue azioni”.⁴¹ La padronanza di queste competenze non solo va a condizionare e modulare la qualità delle prestazioni di un soggetto, ma ne influisce anche le possibilità di sviluppo delle sue risorse⁴² attraverso la qualità delle informazioni che è in grado di raccogliere, delle relazioni che sa instaurare, dei feed-back che ottiene ed utilizza per riorganizzare la sua conoscenza e capacità operativa.⁴³

³⁸ L'Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori è un ente di ricerca pubblico italiano, vigilato dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali.

³⁹ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, 2014

⁴⁰ Bresciani P., *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*, Franco Angeli 2012

⁴¹ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, 2014.

⁴² Bresciani distingue le risorse in: conoscenze, cognizioni e rappresentazioni, esperienza, elementi di identità

⁴³ Bresciani P., *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*, Franco Angeli 2012

Nel modello dell'ISFOL le competenze riguardano operazioni fondamentali e di base, proprie di qualsiasi persona posta di fronte ad un compito o a un ruolo lavorativo (e non).⁴⁴ Nel framework dell'ISFOL la trasferibilità delle skill consiste:

*“nel diagnosticare (la situazione, il compito, il ruolo organizzativo, il problema, se stesso), relazionarsi con altri per rispondere alle richieste della situazione lavorativa (la situazione lavorativa è fatta di persone, macchine e strumenti, regole, procedure, ecc.) e affrontare le richieste specifiche della situazione, del compito, del problema, del ruolo.”*⁴⁵

Poiché le competenze trasversali sono un insieme di abilità di ampio spessore implicate in numerosi tipi di compiti, dai più elementari ai più complessi, e che si esplicano in situazioni ampiamente generalizzabili,⁴⁶ possono essere impiegate in più contesti lavorativi e non.⁴⁷

⁴⁴ Bresciani P., *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*, Franco Angeli 2012

⁴⁵ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, 2014

⁴⁶ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, 2014

⁴⁷ Carlotto G., *Soft skill: Con-vincere con le competenze trasversali e raggiungere i propri obiettivi*, Franco Angeli, 2015

Capitolo 2

2. Rilevazione, valutazione e certificazione delle soft skills

2.1 Perché valutare le soft skills?

L'elevata mobilità del mercato del lavoro europeo induce non solo allo sviluppo di un più puntuale monitoraggio della domanda di competenze professionali, ma crea anche l'esigenza di allestire un sistema di identificazione e valutazione delle competenze trasversali condiviso a livello europeo¹.

La rilevazione delle soft skills è utile, oltre che a fini certificativi, anche a scopi formativi in quanto favorisce sia l'individuazione delle abilità trasversali, sia la selezione delle skills da potenziare negli studenti.² Nelle università matura sempre più la necessità di introdurre, in modo sistematico, sia strategie didattiche innovative per lo sviluppo delle skills, come ad esempio *Flipped classroom*, *Cooperative Learning*, *Problem-based Learning*, *Experimental Learning*, *Role Playing*, ecc.³, sia di implementare specifici strumenti di valutazione. Tra i vari

¹ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

² Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 2018

³ Wats & Wats, 2009, citato in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 2018

dispositivi di valutazione possono menzionarsi scale, portfolio, project work, rubriche ecc.⁴

Per le università, quindi, la formazione e la valutazione delle competenze sono sfide importanti⁵, tanto che le istituzioni non hanno l'esclusivo obiettivo di incoraggiare il successo accademico degli studenti, ma desiderano anche migliorare in ognuno la *working readiness*⁶. Nonostante il proliferare delle esperienze universitarie e dell'ampia disponibilità di teorizzazioni e ricerche sul tema, risulta ancora carente la ricerca sistematica in ambito didattico di attendibili strumenti di misurazione delle abilità trasversali. Nel 2014 l'ANVUR propose un sistema di valutazione delle soft skills⁷ col proposito di rilevare i principali esiti di apprendimento dei laureati⁸. Il dispositivo si focalizzava sulle competenze trasversali, in particolare su *problem solving*, *decision making*, *capacità critica* e *comunicazione scritta*. Le indagini hanno messo in luce le carenze dei laureati del nostro Paese, dove "prevale una didattica accademica tradizionale, non *student centred*, caratterizzata da uno scarso

⁴ Gallivan, Truex, & Kvasny, 2004, citati in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 2018

⁵ Commissione Europea, 2006, Muzio et al., 2007; Gibb, 2014; Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, 2018, <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>

⁶ Duncan & Dunifon, 2012, citat in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 2018

⁷ indagine TECO, Kostoris; Tremblay, Lalancette, & Roseveare, 2015, citati in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 2018

⁸ Giovannini, 2016, citato in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 2018

utilizzo di strategie di insegnamento altamente interattive”.⁹ È responsabilità dell’università colmare tali carenze, sia per mezzo di interventi specifici sia introducendo nei corsi, nei seminari, nei laboratori e nelle attività di tirocinio¹⁰ modalità didattiche in grado di stimolare tali abilità.¹¹

Ma come si può stimolare la partecipazione dei studenti alle attività in questione?

Gli studenti possono essere stimolati grazie alla certificazione delle competenze. Solo attraverso una valida attestazione delle skills gli studenti sono incoraggiati a partecipare alle attività proposte dalla propria università di riferimento, poiché per mezzo della certificazione le competenze acquisite saranno poi spendibili all’estero.¹² Da ciò si può comprendere come i processi di formazione e valutazione delle skills siano fortemente connessi, poiché validi sistemi di valutazione sono indispensabili ad un’adeguata promozione delle competenze.¹³

È anche interessante come le Università utilizzino sistematicamente modelli di valutazione per attestare l’efficacia di un percorso universitario¹⁴ e delle varie

⁹ Fondazione Giovanni Agnelli, 2012; Mangano, 2014, citati in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 2018

¹⁰ Crebert et al., 2004, citato in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 2018

¹¹ Chamorro-Premuzic et al., 2010 citato in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 2018

¹² Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell’agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

¹³ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell’agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

¹⁴ Joseph et al., 2010, citato in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 18/2018

azioni predisposte dall'istituzione, così da confermare il «*valore aggiunto*» proveniente dall'esperienza universitaria effettuata¹⁵.

La valutazione delle soft skills non può limitarsi alla constatazione di un solo comportamento competente¹⁶; “*una rondine non fa primavera*”¹⁷. È il ripetersi di comportamenti competenti, cioè di prestazioni coerenti con una soft skills, che ne testimonia l'effettivo possesso.¹⁸

Nel presente capitolo verranno illustrati gli strumenti di misurazione delle soft skills. Si anticipa che gli strumenti di *Self-Assessment* si distinguono dagli strumenti di valutazione esterna che solitamente conducono a una certificazione delle soft skills.

¹⁵ Coggi, 2016, citato in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 18/2018

¹⁶ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

¹⁷ Aristotele, citato in Pellerey M., *Soft skills e orientamento professionale*, ricerca “*Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*” promossa dal CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale), 2017

¹⁸ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014.

2.2 Il Processo di Bologna e il Progetto Tuning

Con le riforme del mercato del lavoro (L. 92/2012 e il successivo decreto legislativo Dlgs 13/2013), anche l'Italia si sta interessando al tema della validazione degli apprendimenti non formali e informali, e delle soft skills maturate in tali circostanze.¹⁹ La Dichiarazione della Sorbona del 25 maggio 1998 aveva individuato nella costruzione di uno Spazio europeo dell'istruzione superiore uno strumento essenziale per favorire la circolazione dei cittadini, la loro occupabilità e lo sviluppo del Continente europeo. Con i crediti ECTS diveniva possibile convalidare i crediti acquisiti da coloro che intraprendevano formazioni in università europee differenti o che desideravano acquisire titoli in qualsiasi momento della loro vita.²⁰ L'ambizione di costruire uno Spazio europeo dell'istruzione fortemente coeso è presente e condivisa nel Processo di Bologna (1999). Le università partecipanti al processo si proposero di rendere trasparenti e comparabili in tutta Europa i percorsi formativi e i titoli di studio.²¹ A questo scopo, si lavorò non solo per definire un'articolazione comune dei percorsi di studio superiore, ma anche per identificare esiti attesi condivisi al termine degli stessi percorsi, affinché fossero il più possibile trasferibili e in linea con le richieste del

¹⁹ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

²⁰ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

²¹ Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018

mondo del lavoro.²² Tra i tanti interventi progettati a supporto del Processo di Bologna, il Progetto Tuning ha realizzato ampie indagini volte a mettere in dialogo le università con il mondo del lavoro.²³ Il motto di Tuning:

“Tuning of educational structures and programmes on the basis of diversity and autonomy.”²⁴

“Sintonizzazione delle strutture didattiche e dei corsi di studio sulla base delle diversità e dell’autonomia.”

Tuning si è occupato dell’uso a livello europeo del *Sistema Europeo di Trasferimento e accumulo Crediti*²⁵ (ECTS), basato sul carico di lavoro dello studente. Per Tuning ECTS non è solo un sistema per facilitare, tramite l’accumulo e il trasferimento di crediti, la mobilità degli studenti in tutta Europa; ECTS può anche favorire la progettazione e la realizzazione dei corsi di studio. Il sistema ECTS permette di pianificare l’utilizzo ottimale del tempo degli studenti al fine di conseguire gli obiettivi del processo didattico. I crediti possono essere attribuiti solo quando i risultati di apprendimento sono stati realmente raggiunti²⁶.

²² Bergen, 2005, citato in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 2018

²³ Tuning Project, 2006, menzionato in Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell’agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

²⁴ http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_IT.pdf

²⁵ http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_IT.pdf

²⁶ http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_IT.pdf

I punti di riferimento del progetto *Tuning*, i *learning outcomes* e le *competences*²⁷, sono essenziali per rendere i corsi di studio comparabili, compatibili e trasparenti nel continente europeo, andando ad identificare al meglio i diversi ruoli delle parti coinvolte: il corpo docenti e gli studenti.

I risultati di apprendimento (*learning outcomes*) attesi sono formulati dallo staff accademico sulla base di suggerimenti espressi dalle parti interessate, interne ed esterne. Le competenze sono invece quelle sviluppate nel corso del processo di apprendimento da parte dello studente. I risultati di apprendimento sono una descrizione di cosa uno studente dovrebbe conoscere, comprendere e applicare al termine di un processo di apprendimento. Possono essere relativi ad una singola unità didattica o modulo. Gli *outcomes* specificano i requisiti per il riconoscimento di crediti.

Le competenze costituiscono una combinazione dinamica di conoscenze, competenze e abilità e il loro sviluppo costituisce l'obiettivo dei corsi di studio. Le competenze si formano nelle varie unità didattiche e sono accertate in fasi diverse²⁸. Si possono individuare competenze relative ad una specifica area disciplinare e competenze trasferibili. Nonostante si riconosca l'importanza delle competenze

²⁷ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014.

²⁸ https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Italian_version.pdf

relative a specifiche aree disciplinari come elemento base nei corsi di laurea, è stata anche sottolineata la necessità di dedicare attenzione allo sviluppo di competenze trasversali. Quest'ultimo obiettivo sta diventando sempre più importante per preparare adeguatamente gli studenti al loro ruolo futuro nella società come lavoratori e come cittadini²⁹. Nel Progetto Tuning, realizzato tra il 2000 e il 2004³⁰, le competenze trasversali sono state suddivise nelle seguenti tipologie³¹ :

- *competenze strumentali*: capacità cognitive, metodologiche, tecnologiche e linguistiche;
- *competenze interpersonali*: abilità individuali, capacità di interazione sociale e collaborazione;
- *competenze sistemiche*: abilità e competenze concernenti sistemi integrati. Si combinano comprensione, sensibilità e conoscenza; all'acquisizione delle competenze sistemiche è richiesta un'antecedente apprendimento di competenze strumentali e interpersonali.

In seguito al progetto Tuning si è aperta un'area di riflessione sul “paradigma dell'istruzione universitaria, cioè sulla ricerca di curriculum accademici di qualità e sulla spendibilità dei titoli nel mercato del lavoro”.³² Alcuni autori³³ ritengono interessanti le prime due fasi del Progetto Tuning. La prima fase era volta a mappare le soft skills ritenute importanti dal mondo accademico, imprenditoriale e dagli

²⁹ https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Italian_version.pdf

³⁰ González & Wagenaar, pp. 29-32 , 2008, citati in Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014.

³¹ http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_IT.pdf

³² Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014.

³³ Ciappei, Cinque, 2014, in *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014.

stessi laureati. La seconda era mirata allo sviluppo di metodologie capaci di promuovere nuove politiche di insegnamento, di apprendimento e di valutazione sulle competenze.³⁴

³⁴ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014.

2.2.1 La mappatura delle soft skills: il modello PESO

Riprendendo la prima fase del progetto Tuning, inerente alla mappatura delle soft skills richieste nelle organizzazioni, si propone il modello PESO. Tale modello per quanto riguarda le soft skills segue principi prassici e pragmatici.³⁵

Figura 2.2.1.1 Soft skills prassiche e pragmatiche.

	Orientamento	Ordinamento
Prassi	SS POLITICHE 1. Comunicazione 2. Negoziazione 3. Gestione dei conflitti 4. Gestione delle reti relazionali 5. Orientamento all'utente/cliente 6. Leadership	SS ETICHE 1. Commitment 2. Miglioramento continuo 3. Tolleranza allo stress 4. Capacità di adattarsi ai diversi contesti culturali 5. Equilibrio tra vita lavorativa e vita personale/familiare 6. Capacità di far crescere gli altri³
Pragma	SS STRATEGICHE 1. Consapevolezza di sé 2. Crescita personale ³ 3. Creatività e innovazione 4. Orientamento al risultato 5. Adattabilità al cambiamento 6. Visione imprenditoriale	SS ORGANIZZATIVE 1. Gestione di sé 2. Team work 3. Capacità analitiche 4. Capacità manageriali 5. Capacità di delegare 6. Programmazione e pianificazione⁴

Fonte: Ciappei C., *Soft skills per il governo dell'agire*, Franco Angeli, Milano, 2014, pp.269

In ogni gruppo di skills c'è una competenza finale, una sorta di *cluster* che include molteplici competenze. Ogni competenza ha una natura complessa ed articolata, ed è collegata alle altre; infatti allenandone una se ne allenano contemporaneamente

³⁵ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014.

anche altre.³⁶ La lista delle skills nel modello PESO non è esaustiva, ma include soft skills che oggi sono sempre più richieste dal mondo del lavoro.³⁷ Per di più molte di queste skills sono già state validate e utilizzate in altre ricerche, si prenda ad esempio il progetto ModEs³⁸ (*Modernising Higher Education Through Soft Skills Accreditation*), realizzato tra il 2009 e il 2012.

Il modello Peso si concentra sugli aspetti contenutistici del governo dell'agire.

Strettamente il modello prende in considerazione sei aspetti dell'agire:

- politico,
- etico,
- strategico,
- organizzativo,
- gestionale,
- tecnologico.

I sei aspetti generano le dimensioni di orientamento, ordinamento e di prassi, pragma, poiesi. Prima di proseguire con lo studio del modello è bene chiarire e definire i concetti delle distinte dimensioni.

³⁶ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

³⁷ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

³⁸ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

Secondo la teoria kantiana, in riferimento alla figura dell'agente³⁹:

- L'*orientamento* è la manifestazione dell'*autos* desiderante; rappresenta la riduzione teleologica dell'agente nell'agire, ovvero la determinazione simbolica del contingente oggetto del desiderio. La determinazione simbolica si esaurisce nel compito dell'agire.
- L'*ordinamento*, invece, è manifestazione del *nomos*, cioè si basa su una logica deontologica: lo scopo, che è connesso al fine prescelto, è la semplice applicazione o disapplicazione di una norma o di un valore.
- La *prassi* è la capacità umanistica di agire in vista di un determinato scopo in un orizzonte di senso. Dare senso al proprio agire.
- La *pragma* va a colmare lo scarto tra prassi e poiesi, cioè tra la logica dei fini e dei valori e le regole tecniche di efficienza e di efficacia.
- La *poiesi* è il fare.

Come è osservabile dalla tabella sottostante, i sei aspetti sono analizzati mettendo in relazione le dimensioni di orientamento/ordinamento con prassi/pragma/poiesi.

³⁹ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

Per ogni livello sono state indicate le skills. Per le dimensioni di prassi e pragma siamo nell'ambito delle soft skills, mentre si parla di hard skills al livello di poiesi.⁴⁰

Figura 2.2.1.2 Skills nel modello PESO

	Orientamento	Ordinamento	
Prassi	POLITICA	ETICA	<i>Soft skills prassiche</i>
Pragma	STRATEGIA	ORGANIZZAZIONE	<i>Soft skills pragmatiche</i>
Poiesi	GESTIONE	TECNOLOGIA	<i>Hard skills</i>

Fonte: Ciappei C., *Soft skills per il governo dell'agire*, Franco Angeli, Milano, 2014. pp. 268.

Nello specifico per la prassi⁴¹ abbiamo:

- la *politica* che rappresenta la dimensione di prassi orientatrice, in quanto genera senso attraverso un consenso o un dissenso sui fini dell'azione.
- l'*etica* è la dimensione di prassi ordinatrice, in quanto indica i valori che ordinano le preferenze assiologiche dell'attore.

Per la dimensione di pragma⁴² si ha:

⁴⁰ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁴¹ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁴² Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

- la *strategia* che ne rappresenta la dimensione orientatrice; elabora i possibili corsi d'azione, selezionando i più opportuni, in vista dell'utilità.
- l'*organizzazione* che è la pragma ordinatrice; differenzia e coordina efficientemente i mezzi efficaci per raggiungere i fini o affermare dei valori.

Infine per la poiesi⁴³ si ha:

- la *gestione* che rappresenta la dimensione orientatrice, in quanto è un insieme di regole con cui vengono impostate, innescate, realizzate e controllate particolari azioni nell'ambito dell'agire complessivo.
- la *tecnologia* che è la dimensione ordinatrice della poiesi, indica una successione, spesso sequenziale, d'operazioni che producono un determinato risultato.

Di questi sei aspetti solo i primi quattro sono da considerare di governo olistico dell'agire. Con governo olistico si intende che *politica, etica, strategia* ed *organizzazione* sono gli aspetti propri del governo in senso stretto, cioè riferibili all'agire nel suo complesso⁴⁴.

⁴³ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014.

⁴⁴ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014.

2.3 Modalità di rilevazione e valutazione delle soft skills

Nonostante l'importanza riconosciuta alle soft skill raramente nei curricula universitari vengono esplicitamente stimolate e ancor più raramente formalmente valutate. Tra le modalità di rilevazione e valutazione si possono distinguere le forme autovalutative, o di *self-assessment*, dalle strategie di valutazione esterna. Quest'ultime sono meno diffuse rispetto ai dispositivi di *self-assessment* poiché sono particolarmente onerose.⁴⁵ La valutazione esterna delle soft skills è necessaria quando il processo di valutazione assume funzioni certificative.

Iniziando dai strumenti di valutazione esterna, si può menzionare:

- la *lettera di raccomandazione*⁴⁶ con scale etero-compilate che risultano più affidabili di scale di auto-osservazione benché sempre soggette a distorsioni connesse con il tipo di relazione personale che lega il valutato con il valutatore.

⁴⁵ Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018
<http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁴⁶ Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018
<http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

- la *behavioral interview*⁴⁷, cioè l'intervista comportamentale. Lo strumento si basa sul presupposto che il miglior predittore di ciò che il soggetto può fare in futuro è il passato e ciò che ha saputo fare. Il conduttore avvia l'intervista narrando alcuni episodi autobiografici che testimoniano il possesso di alcune soft skills. Terminata la narrazione il conduttore chiede all'intervistato di fare lo stesso. L'intervista comportamentale se realizzata in modo estensivo ha costi rilevanti.
- il *performance assessment*⁴⁸; il dispositivo è utile per dimostrare le abilità in azione, in situazioni simulate, valutate con check-list, scale o rubriche⁴⁹. Ad esempio allo studente viene assegnato un compito con un obiettivo significativo, in uno scenario reale, che richiede l'utilizzo di processi cognitivi superiori, come ad esempio capacità critica e creatività. Si tratta di una pratica valutativa che si estende dalle discipline che non potrebbero essere valutate in altro modo (come la danza) a discipline che abitualmente utilizzano strumenti di rilevazione più tradizionali (es. in ambito medico-scientifico), ma che risultano molto arricchite da questo tipo di valutazione

⁴⁷ Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁴⁸ Proposto da Curtis, 2004, citato in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁴⁹ Baker, O'Neil, & Linn, 1993; Wiggins & McTighe, 2011, citati in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

in quanto valorizza le soft skills in azione. Tali strategie di valutazione risultano più complesse e più capaci di rilevare le reali competenze trasversali acquisite, benché sempre in maniera simulata⁵⁰. Nella stessa linea è il *Situational Judgment Test* (SJT) in cui viene presentata una situazione-problema, a cui il soggetto deve dare una risposta scegliendola tra quelle a disposizione⁵¹. Si tratta di condizioni complesse, in un specifico contesto lavorativo, che per essere risolte richiedono la messa in atto di precise competenze trasversali, quali «saper comunicare», «saper risolvere efficacemente un conflitto». La risposta non viene elaborata autonomamente, ma scelta tra delle alternative fornite. L'intervistato dimostra il possesso o meno delle soft skills, scegliendo l'alternativa più adeguata alla soluzione del problema.

- il *Portfolio delle competenze*⁵²; il dispositivo consente la raccolta, prima, e l'esame, poi, di una molteplice documentazione, una sua interpretazione attenta, e un'espressione di giudizio sufficientemente fondato. L'uso del portfolio delle competenze può favorire l'elaborazione di un valido giudizio

⁵⁰ Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁵¹ Kyllonen, 2013, citato in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁵² Pellerey M., *Soft skills e orientamento professionale, ricerca "Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente"* promossa dal CNOS-FAP, Sede Nazionale del CNOS-FAP, 2017.

circa la presenza e il livello di una competenza⁵³. Solitamente il valutato viene invitato a presentare lavori che attestino esplicitamente il possesso di alcune soft skills, come ad esempio un video che testimoni la capacità di comunicare in pubblico o l'abilità di lavorare in team, il tutto sostenuto da rubriche o scale di etero-valutazione⁵⁴. Il *Centre for Research in Evaluation, Standards and Student Testing* (CRESST) ha proposto un portfolio per le soft skills che comprende 5 categorie: *skill comunicative, abilità di autoregolazione, capacità di lavoro in gruppo e di relazioni interpersonali, capacità di pensiero e problem solving*⁵⁵.

- strumenti di *Peer Assessment*⁵⁶, cioè valutazioni tra pari. Questi dispositivi sono stati ideati per rendere sostenibile nel tempo un processo di valutazione esterna. Si prenda come esempio un docente che sia interessato a valutare i propri studenti. È ben chiaro che il campione di studenti da valutare, in riferimento a determinate skills, è molto ampio, e quindi in termini di tempo il processo di misurazione risulterebbe lungo e oneroso. I dispositivi di *peer*

⁵³ Pellerey M., *Soft skills e orientamento professionale*, ricerca “*Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*” promossa dal CNOS-FAP, Sede Nazionale del CNOS-FAP, 2017.

⁵⁴ Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁵⁵ Gibb, 2004, Pellerey M., *Soft skills e orientamento professionale*, ricerca “*Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*” promossa dal CNOS-FAP, Sede Nazionale del CNOS-FAP, 2017.

⁵⁶ Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

assessment si sono sviluppati proprio per snellire i processi di valutazione eseguiti su grandi campioni.

A fronte dell'onerosità degli strumenti di valutazione esterna, attualmente sono preferiti strumenti di *self-assessment*⁵⁷. Nelle università americane si sta diffondendo sempre più l'uso di simili sussidi per rilevare quali soft skill sono centrali per il successo accademico. A tale scopo, l'Educational Testing Service (ETS), una delle agenzie accreditate per la realizzazione di test finali allo scopo di rilevare gli esiti conseguiti al termine degli studi universitari, per poterli comparare con i livelli iniziale sia rispetto a competenze disciplinari sia rispetto alle soft skill, ha realizzato il *Personal Potential Index* (PPI) che viene somministrato nelle università in integrazione ai test d'ammissione⁵⁸. Il test misura 6 fattori:

- *conoscenze e creatività,*
- *abilità comunicative,*
- *capacità di lavoro in gruppo,*
- *resilienza,*
- *capacità di pianificazione e organizzazione,*
- *etica e integrità morale.*

⁵⁷ Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁵⁸ Kyllonen, 2008, citato in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

Ulteriore test ideato dall'ETS è il *Success Navigator*. Il *Success Navigator* consente di rilevare le abilità trasversali che si integrano alle *academic skills*⁵⁹. L'obiettivo consiste nel individuare precocemente gli studenti a rischio e intervenire tempestivamente per contrastare le difficoltà già dai primi anni accademici⁶⁰. Rilevare sistematicamente le soft skills sin dai primi momenti della carriera universitaria testimonia una trasformazione fondamentale del pensiero in merito alle competenze necessarie per raggiungere il successo accademico. Viene ammesso che specifici fattori intra e interpersonali di carattere socio-emotivo, o comunque non connessi direttamente alle conoscenze e competenze specifiche, incidono in maniera rilevante sulla riuscita accademica e professionale.

Risulta singolare l'utilizzo di strumenti di *self-assessment* per scopi selettivi o comparativi, ma in tale accezione si ha lo svantaggio di rendere meno affidabili le rilevazioni in quanto è accentuato l'effetto della desiderabilità sociale⁶¹. Al contrario l'autovalutazione risulta più adeguata quando si vuole sensibilizzare e aumentare la consapevolezza dell'individuo, in un'ottica di responsabilizzazione di sé.

⁵⁹ Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁶⁰ Markle et al., 2013, Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁶¹ Lang et al., 2011, citato in Pellerey M., *Soft skills e orientamento professionale*, ricerca "Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente" promossa dal CNOS-FAP, Sede Nazionale del CNOS-FAP, 2017.

È il soggetto che si autovaluta per individuare le abilità deficitarie, così da integrarle alle skills che già possiede, oppure migliorarle⁶².

Allo scopo di aumentare negli studenti la consapevolezza rispetto alle proprie soft skills, è stato ideato⁶³ un dispositivo di *self-assessment*. Lo strumento in questione è il PassporTest.

Il PassporTest è stato elaborato nell'ambito del Progetto Passport. Il progetto era finalizzato a pianificare e sperimentare un programma di potenziamento delle soft skills dei studenti universitari. Praticamente il PassporTest forniva, in chiave autovalutativa, una descrizione del livello di abilità trasversali, ovviamente previste dal modello⁶⁴. Tale dispositivo si basa su indicatori comportamentali, così che docenti e tutor accademici sanno indirizzare lo studente nel potenziamento delle soft skills⁶⁵. Sulla base della letteratura internazionale di riferimento⁶⁶ è stato predisposto un modello di soft skills suddiviso in quattro macro-aree. Per ognuna delle aree sono state identificate 3 abilità, per un totale di 12 skills.

⁶² Pellerey, 2017, citato in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

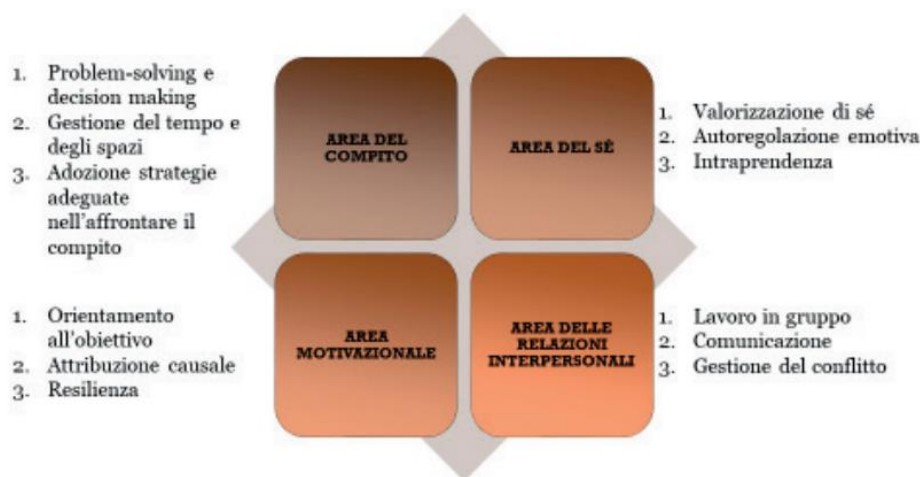
⁶³ Il PassporTest è stato ideato dall'Università di Torino con il sostegno della Compagnia di San Paolo Barberis, Ghislieri, 2018, <http://www.passport.unito.it>.

⁶⁴ Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁶⁵ Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁶⁶ In particolare al modello di Bennett et al., 1999, rivisitato da Heckman & Kautz, 2016, citati in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

Figura 2.3.1 Il modello Passport.Unito



Fonte: <https://www.passport.unito.it/>

La prima area è definita *Area del compito*⁶⁷ e fa riferimento a quelle abilità che sono legate al modo in cui il soggetto affronta e gestisce i problemi e la presa di decisione, insieme alle modalità di programmazione e organizzazione del lavoro e del tempo. In particolare l'*Area del compito* è composta dalle seguenti abilità:

1. *problem solving* e *decision making*. Tali abilità permettono di affrontare i problemi e le decisioni usando strategie di ragionamento razionale e logico, considerando possibilità e vincoli, anche in circostanze complesse e non ben note. Il *problem solving* richiede di identificare e definire adeguatamente il problema, nelle sue diverse dimensioni, di generare ed esplorare soluzioni

⁶⁷ Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

possibili, di selezionare la più promettente (prestando attenzione a risorse e vincoli), di stendere un piano d'azione, di applicare la soluzione scelta, di stabilire e utilizzare un sistema di monitoraggio della realizzazione⁶⁸. Il *decision making*, ampiamente studiato in ambito orientativo (nella forma di *career decision making*⁶⁹) e all'interno delle organizzazioni, specie in relazione alle competenze del leader⁷⁰, richiede di applicare le strategie di *problem solving* ad uno specifico problema decisionale, che si conclude con l'assunzione di una risoluzione finale e l'applicazione della stessa. I passaggi essenziali possono essere così identificati: definire la scelta da effettuare, produrre più alternative di scelta, individuare vincoli e risorse, selezionare quella più promettente, monitorare il processo di scelta e produrre un piano d'azione per portarla a termine⁷¹.

⁶⁸ Deno, 2005, citato in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁶⁹ Ceschi, 2017, citato in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁷⁰ Wood & Lea, 2012, citati in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁷¹ Dixon et al., 201, citato in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

2. *Gestione del tempo e degli spazi*, prevede di pianificare, organizzare e controllare il tempo utilizzato per specifiche attività⁷².
3. *Adozione strategie adeguate nell'affrontare il compito*, capacità di individuare le strategie più adeguate per affrontare i diversi compiti assegnati, tenendo conto delle singole caratteristiche e del proprio stile di apprendimento⁷³.

La seconda area è l'*Area del sé* e comprende skills legate alla capacità del soggetto di agire e di valorizzarsi anche se non è sollecitato da altri, oltre a saper gestire e regolare le proprie emozioni. In quest'area sono categorizzate le seguenti abilità:

1. *Valorizzazione di sé*, essere abili nel riflettere, accettare e valorizzare se stessi e le proprie caratteristiche, conoscenze e competenze⁷⁴.
2. *Autoregolazione emotiva*. Consiste nel saper riconoscere e comprendere le emozioni proprie e altrui, saper individuare le relazioni tra pensieri, emozioni e comportamenti, e comunicare agli altri sensazioni ed

⁷² Robles, 2012; De Beni et al., 2015, citati in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> .
<http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁷³ Nijhuis, Segers, & Gijssels, 2008, citati in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> .
<http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁷⁴ Bar-On, 2005, citato in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

emozioni⁷⁵. Si tratta di un ambito specifico dell'intelligenza emotiva⁷⁶. La rilevanza dell'intelligenza emotiva per il successo accademico è ampiamente documentata⁷⁷. Alcuni autori⁷⁸ declinano il *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* in dieci dimensioni, quattro delle quali appartengono all'autoregolazione emotiva: percezione, espressione e regolazione delle emozioni e gestione dello stress. Si tratta di un'abilità fortemente connessa sia alle soft skills relative alla gestione del compito, nello specifico alle abilità di *decision making*⁷⁹, sia a quelle dell'area relazionale (es. gestione dei conflitti e comunicazione).

3. *Intraprendenza*. Si tratta di agire, intervenire e modificare consapevolmente la realtà, anche se non stimolati⁸⁰.

⁷⁵ Bar-On, 2005; Di Pietro, 2016, citati in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁷⁶ Goleman, 1995; Maschera & Maschera, 2017, citati in Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014.

⁷⁷ Parker, 2004, citati in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁷⁸ Petrides e colleghi, 2004, citati in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁷⁹ Panno, 2016, citato in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁸⁰ Trifiletti et al., 2009, citato in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

La terza area è definita *Area motivazionale* e comprende skills che sono legate al conseguimento dell'obiettivo, in questo caso di successo accademico, al modo in cui i soggetti danno senso alla propria esperienza e come la interpretano, oltre alle capacità di reazione e resistenza a determinate situazioni stressanti. In particolare l'*Area motivazionale* è composta dalle seguenti abilità:

1. *Orientamento all'obiettivo*. Prevede di focalizzare l'attenzione e le risorse cognitive ed emotive per il raggiungimento dei propri obiettivi⁸¹.
2. *Attribuzione causale*. Processo mediante il quale il soggetto motiva la causa del comportamento proprio e altrui. La persona è interessata ad individuare la causa di ciò che accade a sé o all'esterno, sia in merito a situazione di successo che insuccesso, ricercandola tra fattori interni o esterni e tra cause rimovibili o permanenti⁸².
3. *Resilienza*. Capacità di affrontare eventi difficoltosi e riorganizzarsi dinanzi alle difficoltà⁸³.

⁸¹ Borgogni, Petitta, & Barbaranelli, 2004, citati in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁸² Pombeni, 1996, citato in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁸³ Di Fabio & Palazzeschi, 2012; Masten, 2014, citati in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

La quarta e ultima area è l'*Area delle relazioni interpersonali* e comprende skills legate alla relazione con colleghi e con figure di responsabilità, insieme al modo in cui il soggetto gestisce e organizza la sua comunicazione e affronta i conflitti. L'area si articola nelle seguenti abilità

1. *Lavoro in gruppo*. Si tratta di collaborare con altre persone per il conseguimento di un obiettivo comune, sapendo identificare i ruoli e i compiti di ciascuno, regolando adeguatamente il tempo e le risorse⁸⁴.
2. *Comunicazione*. Saper utilizzare efficacemente strategie comunicative, sia in forma orale che scritta, curando la chiarezza, la sintesi, la quantità e qualità delle informazioni, l'adeguatezza dei messaggi, nonché l'ascolto attivo dell'altro nelle interazioni⁸⁵.
3. *Gestione del conflitto*. Abilità nel comprendere e gestire le dinamiche del conflitto nella relazione con gli altri, prevedendo negoziazioni che consentono alle parti di uscire dal conflitto vincenti e soddisfatte⁸⁶.

⁸⁴ James & James, 2004; Robles, 2012, citati in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> .
<http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁸⁵ Robles, 2012, citato in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

⁸⁶ Thomas & Kilmann, 1974; Merlone, 2015, citati in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> .
<http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

Altro strumento di misurazione delle competenze trasversali, sfruttabile sia a livello individuale che organizzativo, è il *bilancio di competenze*⁸⁷. Lo strumento nacque in Canada, ma poi si sviluppò principalmente in Francia, dove nel 1991 il suo utilizzo venne regolato per legge⁸⁸. Secondo il modello francese, il bilancio non è un dispositivo orientativo, ma è utile sia ai lavoratori per fare il punto sul proprio sviluppo professionale, sia alle aziende per gestire i percorsi di carriera dei dipendenti o per ristrutturazioni aziendali. Il bilancio di competenze è un processo complesso costituito da un insieme di attività di analisi e ricostruzione dell'esperienza socio-professionale della persona, il tutto realizzato tenendo in considerazione sia le competenze personali dell'individuo che il contesto d'azione⁸⁹. Il bilancio è una vera e propria tecnica volta al riconoscimento delle competenze e conoscenze acquisite in maniera formale e informale sul luogo di lavoro o in altre attività. Di solito si sostanzia in un intervento strutturato da parte di un consulente⁹⁰ che aiuta una persona a definire le proprie capacità, competenze e aspirazioni professionali. Lo scopo è di informare il lavoratore circa le sue competenze, conoscenze e al proprio livello di sviluppo, così che egli sia in grado

⁸⁷ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁸⁸ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁸⁹ Ruffini & Sarchielli, 2005, citati in Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁹⁰ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

di progettare interventi volti a raggiungere le proprie ambizioni professionali⁹¹. Il bilancio si esaurisce con una serie di strumenti specifici, come questionari di autovalutazione, analisi di esperienze passate, scrittura della biografia professionale, test e simulazioni ecc.⁹²

In Italia la sperimentazione del bilancio fu promossa dall'ISFOL in 9 regioni⁹³. La sperimentazione ha permesso di diffondere e validare scientificamente lo strumento a livello nazionale⁹⁴. Al contrario del modello francese, in Italia il bilancio ha scopi orientativi e mira a consapevolizzare, per mezzo della ricognizione delle competenze maturate, i giovani studenti e i lavoratori. Ebbene lo strumento non ha solo valenza valutativa, ma costituisce anche una modalità educativa, “*con la finalità di incrementare la consapevolezza individuale ai fini di un migliore sviluppo vocazionale*”⁹⁵. I destinatari del bilancio sono: persone in cerca di lavoro, lavoratori che devono confrontarsi con un nuovo mercato di lavoro, lavoratori che desiderano cambiare il proprio orientamento professionale o crescere professionalmente⁹⁶.

⁹¹ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁹² Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁹³ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁹⁴ https://www.storiairreer.it/sites/default/files/Punti_Riferimento/2006%20fumarco%20modelli.pdf, di Fumarco G., 2006

⁹⁵ Di Fabio, 2002, p.87, Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁹⁶ https://www.storiairreer.it/sites/default/files/Punti_Riferimento/2006%20fumarco%20modelli.pdf, di Fumarco G., 2006

Interessanti sono anche quegli strumenti di rilevazione delle soft skills che però valutano il *potenziale*, piuttosto che le competenze⁹⁷. Prima di proseguire con l'analisi di tali strumenti è opportuno definire "potenziale". In ambito organizzativo si intende per "potenziale" la capacità di un individuo di ricoprire una posizione diversa da quella attuale sia nel breve che nel medio termine⁹⁸. Il concetto stesso di potenziale risulta dal concorso di disposizioni, convinzioni, valori e aspirazioni, che maturano e si esprimono alla presenza di concrete situazioni e che si consolidano nell'apprendimento dalle singole esperienze⁹⁹. Ecco perché per valorizzare il potenziale non si può far riferimento a qualcosa di direttamente osservabile, ma occorre fare delle inferenze e previsioni rispetto al futuro¹⁰⁰. I metodi maggiormente utilizzati per la valutazione del potenziale sono:

- gli *Assessment Center*,
- il *Colloquio di Potenziale*.

I primi sono gestiti da un team di assessor, formati sia da consulenti esterni che da membri interni di un'azienda, e necessariamente richiedono il coinvolgimento del valutato nel feedback conclusivo¹⁰¹. Nascono con l'intento di standardizzare il più

⁹⁷ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁹⁸ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁹⁹ Caprara & Cardinali, 2008, citati in Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

¹⁰⁰ Borgogni & Petitta, 2003, citati in Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

¹⁰¹ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

possibile la valutazione del potenziale e, al contempo, di aumentarne la capacità predittiva, riducendo i rischi di errore. La metodologia prevede l'applicazione integrata di più strumenti di rilevazione, ad esempio test, questionari motivazionali, dinamiche di gruppo, e altre prove individuali. Ciascun strumento indaga su una specifica area tematica e si propone come “catalizzatore” di caratteristiche personali, stimolando e rendendo immediatamente osservabili alcuni comportamenti, atteggiamenti e qualità personali. L'unico elemento di incertezza è l'artificialità della situazione che in parte condiziona le reazioni e l'esecuzione delle prestazioni¹⁰². Si ricorda che le persone quando sanno di essere osservate e, quindi, valutate, assumono comportamenti o atteggiamenti sensibilmente diversi da quelli soliti. È il cosiddetto effetto Hawthorne¹⁰³. Per ridurre il rischio di distorsione si prevede:

- l'integrazione delle osservazioni effettuate dai diversi assessor;
- una verifica di congruenza tra gli esiti delle diverse prove;
- l'interpretazione degli elementi di interesse a valle del confronto diretto con ogni persona, cioè un colloquio individuale.

L'output dell'*Assessment Center* è un profilo di ciascun valutato dove vengono elencati i suoi punti di forza e debolezza rispetto a una lista di dimensioni chiave,

¹⁰² Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

¹⁰³ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

cioè le competenze. Ad ogni competenza sono indicate delle istruzioni volte a sostenere lo sviluppo professionale e personale.

Il *Colloquio di Potenziale*, invece, è condotto esclusivamente da un professionista esterno. In questo caso la valutazione si svolge su base strettamente individuale. Il risultato è un profilo descrittivo e dettagliato della persona, centrato sulle caratteristiche di personalità e sulla motivazione¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

2.4 La certificazione

2.4.1 Il metodo della “triangolazione”

In ogni programma educativo diretto all’acquisizione di competenze e conoscenze è cruciale la scelta dei metodi di valutazione delle competenze¹⁰⁵. Al processo stesso di misurazione è intrinseca la capacità di autovalutazione del livello di competenza raggiunto, sia perché è importante sollecitare lo sviluppo di capacità autoregolatrici del personale apprendimento, sia perché è motivante constatare i progressi ottenuti¹⁰⁶.

Durante i processi di misurazione è bene prendere in considerazione più strumenti. È la complessità dei processi di certificazione delle soft skills che porta ad esplorare criticamente le singole metodologie. L’analisi critica dei processi certificativi è necessaria per verificare la fondatezza dei giudizi espressi su una competenza. Il giudizio che va a formarsi è un *giudizio di probabilità*¹⁰⁷. Il giudizio di probabilità

¹⁰⁵ Pellerey M., *Soft skills e orientamento professionale*, ricerca “*Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*” promossa dal CNOS-FAP, Sede Nazionale del CNOS-FAP, 2017

¹⁰⁶ Pellerey M., *Soft skills e orientamento professionale*, ricerca “*Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*” promossa dal CNOS-FAP, Sede Nazionale del CNOS-FAP, 2017

¹⁰⁷ Pellerey M., *Soft skills e orientamento professionale*, ricerca “*Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*” promossa dal CNOS-FAP, Sede Nazionale del CNOS-FAP, 2017.

consiste nel determinare la *probabilità* che la persona nel tempo manifesti costantemente il comportamento competente in merito a una specifica soft skills.

Nella loro singolarità ciascuna metodologia di validazione non può esprimere con certezza la presenza o l'assenza di una skills, né tanto meno individuare precisamente il livello raggiunto. È necessaria, quindi, una raccolta sistematica di elementi documentari provenienti da diverse fonti per poter giungere a una certificazione¹⁰⁸. In questa prospettiva si suggerisce il metodo della “*triangolazione*”, spesso adottato nella ricerca educativa. La triangolazione consiste nel “raccolgere informazioni pertinenti, valide e affidabili con una pluralità di modalità di accertamento, almeno tre, che permettano di sviluppare un lavoro di interpretazione e di elaborazione di un giudizio fondato e conclusivo”¹⁰⁹.

L'autore¹¹⁰ consiglia la triangolazione tra tre pratiche di rilevazione delle skills: osservazione sistematica, autovalutazione e confronto fra le opinioni espresse dai formatori.

¹⁰⁸ Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

¹⁰⁹ Pellerey, 2017, citato in Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

¹¹⁰ Pellerey, 2017, in Pellerey M., *Soft skills e orientamento professionale*, ricerca “*Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*” promossa dal CNOS-FAP, Sede Nazionale del CNOS-FAP, 2017

Figura 2.4.1 Il metodo della “triangolazione”



Fonte: Pellerey M., *Soft skills e orientamento professionale*, CNOS-FAP, 2017

Una prima forma di raccolta di informazioni si basa su metodi di natura osservativa. “Una manifestazione di competenza si presenta sempre come una prestazione osservabile, in quanto si tratta di mettere in azione sé stessi per portare a termine un compito”¹¹¹. È bene che l’osservazione sia sufficientemente sistematica, cioè che sia eseguita con regolarità, non in modo occasionale e troppo soggettiva¹¹². Di qui l’importanza di far ausilio di strumenti osservativi funzionali e affidabili; in genere si utilizzano griglie strutturate che sono organizzate sia nei tempi che a situazioni specifiche. La seconda fonte di informazioni è costituita dall’ autovalutazione,

¹¹¹ Postic M., De Ketele J.M., Angelucci I., *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*, Torino, SEI, 1994

¹¹² Pellerey M., *Soft skills e orientamento professionale*, ricerca “Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente” promossa dal CNOS-FAP, Sede Nazionale del CNOS-FAP, 2017.

mendiate ad esempio la somministrazione di un questionario di *self-assessment*. Come esempi possono citare due schede autovalutative elaborate da Tucciarelli. Tucciarelli propone l'autovalutazione delle competenze relazionali e delle competenze gestionali¹¹³. Per competenze relazionali intende quei comportamenti utili per la positiva e costruttiva gestione delle relazioni. Sono distinte in:

- *competenze interpersonali* che contribuiscono all'instaurazione e al mantenimento della relazione personale;
- *competenze comunicative* che favoriscono la reciproca comprensione dei contenuti che si vogliono trasmettere.

Per competenze gestionali concepisce, invece, quei comportamenti funzionali al raggiungimento di un risultato. Sono distinte in:

- *competenze strategiche* utili a trovare e applicare soluzioni a problemi irrisolti;
- *competenze manageriali* che promuovono la collaborazione con altri per ottenere assieme un risultato.

¹¹³ Pellerey M., *Soft skills e orientamento professionale*, ricerca "Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente" promossa dal CNOS-FAP, Sede Nazionale del CNOS-FAP, 2017

Ad ogni competenza viene indicato un elenco di comportamenti. I comportamenti possono costituire elementi sia elementi di valutazione formativa, sia elementi autovalutativi. Ad ogni comportamento viene assegnato un punteggio di frequenza; la scala di frequenza è così¹¹⁴:

Scala di frequenza	
1	mai
2	talvolta
3	spesso
4	sempre

Conclusa la somministrazione del questionario si rilevano e studiano i punti di forza e di debolezza dello studente. A punteggi alti corrispondono punti di forza, mentre punteggi bassi identificano le competenze da migliorare. La terza fonte informativa riguarda la raccolta di diverse opinioni di vari soggetti impegnati sul piano educativo. Il confronto favorisce lo sviluppo di una maggiore fiducia nella valutazione che man mano viene sviluppata¹¹⁵.

La tecnica della triangolazione è importante sul piano formativo, ma lo è ancor di più quando si vuole certificare il livello raggiunto nella varie competenze prese in

¹¹⁴ Tucciarelli, 2017, citato in Pellerey M., *Soft skills e orientamento professionale*, ricerca “*Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*” promossa dal CNOS-FAP, Sede Nazionale del CNOS-FAP, 2017

¹¹⁵ Pellerey M., *Soft skills e orientamento professionale*, ricerca “*Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*” promossa dal CNOS-FAP, Sede Nazionale del CNOS-FAP, 2017

considerazione¹¹⁶. Una certificazione implica non solo “un’adeguata documentazione, che permetta di esprimere giudizi fondati su aspetti oggettivamente osservabili e su aspetti di natura soggettiva, bensì anche un consenso nella loro interpretazione e valutazione da un conveniente numero di persone indipendenti”.¹¹⁷ Nel campo della validazione delle competenze uno strumento che consente la raccolta e l’interpretazione di una documentazione molteplice e diversificata è il Portfolio delle competenze¹¹⁸. Il portfolio può favorire l’elaborazione di un valido giudizio circa la presenza o meno di una competenza e il suo livello di sviluppo, permettendo una sua certificazione¹¹⁹.

¹¹⁶ Pellerey M., *Soft skills e orientamento professionale*, ricerca “Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente” promossa dal CNOS-FAP, Sede Nazionale del CNOS-FAP, 2017.

¹¹⁷ Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

¹¹⁸ Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

¹¹⁹ Pellerey M., *Soft skills e orientamento professionale*, ricerca “Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente” promossa dal CNOS-FAP, Sede Nazionale del CNOS-FAP, 2017

2.4.2 Il sistema nazionale di certificazione delle competenze

L'Unione Europea già nel 2001 riconosceva che gli apprendimenti sono fenomeni unici e personali, influenzati dai contesti in cui avvengono, siano essi formali, non formali e informali. Non vi è una gerarchia legata al luogo in cui avviene l'apprendimento¹²⁰.

Le pratiche di validazione delle competenze e dell'apprendimento esperienziale vanno¹²¹ distinte in due direttrici di modelli, il VAE (*Validation des Acquis de l'Expérience*) francese e l'APEL (*Accreditation of Prior Experiential Learning*) britannico. Con il VAE, istituito in Francia nel 2002, “ogni cittadino con almeno tre anni di esperienza può far domanda di riconoscimento degli apprendimenti progressi per ottenere una qualifica professionale o accademica, un titolo o certificato registrati poi nel Repertorio Nazionale di Certificazione Professionale”.¹²² Il modello britannico, invece, si configura con “un insieme di quadri di riferimento per la formazione professionale e per l'istruzione superiore e con un insieme di approcci e strumenti. Il *Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer* ha prodotto nel 1996 un codice per l'uso di APEL, successivamente approvato da 38 istituti di istruzione superiore”¹²³. Il codice è stato

¹²⁰ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

¹²¹ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

¹²² Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

¹²³ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

realizzato per dare uniformità alle definizioni adottate, assicurando così la qualità e la trasparenza dei processi e delle procedure.

Nel nostro Paese, per quello che attiene il contesto universitario, in seguito alla Dichiarazione di Bologna del 1999 era stata prevista la possibilità agli atenei di riconoscere crediti formativi, i cosiddetti CFU, riguardanti conoscenze e abilità professionali (DL. 509/99, art. 5, comma 7)¹²⁴. “Inizialmente era stato fissato un tetto massimo di 60 CFU convalidabili (DL 26/2007), poi il limite è stato abbassato a 12 CFU (L. 240/2010, art.14, comma 1)”¹²⁵. La motivazione a tale scetticismo, visibile nella riduzione del tetto massimo di CFU, è da ricercare nella percezione di un eccessivo “automatismo” delle procedure di convalida. Con la “pubblicazione in Gazzetta Ufficiale del decreto legislativo del 16 gennaio 2013, n. 13, è entrato in vigore il sistema nazionale di certificazione delle competenze, in attuazione della legge Fornero di riforma del mercato del lavoro (legge 92/2012)”¹²⁶. Il provvedimento aveva l’obiettivo di sistematizzare, in una disciplina unitaria, le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni per l’individuazione e validazione delle competenze e degli apprendimenti informali e non formali. Inserendo un sistema nazionale di certificazione delle competenze e si vuole promuovere la crescita e la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale

¹²⁴ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell’agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

¹²⁵ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell’agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

¹²⁶ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell’agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

acquisito dalle persone nella loro vita, nello studio e nel lavoro, assicurando il riconoscimento, la trasparenza e la spendibilità¹²⁷.

¹²⁷ Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft Skill Assessment in Higher Education*, ECPS Journal, 18/2018
<http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>

Capitolo 3

3. Sviluppo delle soft skills nei contesti accademici

3.1 Service learning e Alternanza scuola lavoro: lavorare per crescere

Il mercato del lavoro, oltre alle hard skills, richiede sempre più il possesso delle soft skills¹; i lavoratori “(...) hanno bisogno di un diverso mix di competenze rispetto al passato. Oltre alle competenze fondamentali come l’alfabetizzazione e la numerazione, hanno bisogno di competenze come la collaborazione, la creatività e la risoluzione dei problemi, e le qualità dei caratteri come la persistenza, la curiosità e l’iniziativa”². “I docenti sono sempre più chiamati a progettare e gestire processi di apprendimento/insegnamento che non si esauriscano nel fare acquisire conoscenze, ma che siano capaci di dare vita e alimentare continuamente una formazione multidimensionale degli studenti”³. A tal fine è necessaria la progettazione di percorsi formativi e di processi d’apprendimento volti a

¹ De Pietro O., *Service Learning and School Work-Alternation: a possible link to mature the Soft Skills required by the world of work. An exploratory survey*, Italian Journal of Educational Research; [De Pietro \(2019\) Service Learning e Alternanza Scuola Lavoro.pdf](#)

² Fregola, 2016, citato in De Pietro O., *Service Learning and School Work-Alternation: a possible link to mature the Soft Skills required by the world of work. An exploratory survey*, Italian Journal of Educational Research; [De Pietro \(2019\) Service Learning e Alternanza Scuola Lavoro.pdf](#)

³ MIUR, 2017, citato in De Pietro O., *Service Learning and School Work-Alternation: a possible link to mature the Soft Skills required by the world of work. An exploratory survey*, Italian Journal of Educational Research; [De Pietro \(2019\) Service Learning e Alternanza Scuola Lavoro.pdf](#)

“consolidare le competenze e i saperi di base, che sono irrinunciabili (...) per rendere effettiva ogni precoce possibilità di apprendimento nel corso della vita” di uno studente. Tali processi di apprendimento “sono funzionali alla maturazione delle competenze necessarie all’attuale società”⁴, cioè le competenze trasversali. È ormai più che evidente la sinergica relazione fra sistema di formazione e mondo del lavoro e il forte interesse delle università di preparare gli studenti ai primi contatti con il mondo del lavoro. “La gestione della “transizione” non grava esclusivamente sullo studente, ma altresì sulle istituzioni accademiche e sulle imprese, in quanto il governo del “passaggio” non ha esclusivi riflessi individuali (cioè sul il singolo studente) ma anche in aggregato (si riversa sui sistemi economici e sulla loro capacità di produrre ricchezza e benessere)”⁵. Le esperienze studio-lavoro migliorano l’incontro tra domanda e offerta di lavoro, aiutando lo studente a superare le difficoltà che ha nel inserirsi proficuamente sul mercato del lavoro⁶. Le esperienze di alternanza consapevolizzano e motivano lo studente, portandolo a comprendere l’importanza della formazione continua e permanente ed incentivandolo ad investire su se stesso. Solo così molti *mis-match* vengono

⁴ come affermato nel Quadro di riferimento europeo promosso dalla European Commission (EC, 2009), presente in De Pietro O., *Service Learning and School Work-Alternation: a possible link to mature the Soft Skills required by the world of work. An exploratory survey*, Italian Journal of Educational Research; [De Pietro \(2019\) Service Learning e Alternanza Scuola Lavoro.pdf](#)

⁵ Masino G., *Work as a process of personal development*, Il lavoro come processo di sviluppo personale, Bologna, TAO Digital Library, 2013; [Masino-Lavoro come Processo di Sviluppo Personale.pdf](#)

⁶ Masino G., *Work as a process of personal development*, Il lavoro come processo di sviluppo personale, Bologna, TAO Digital Library, 2013; [Masino-Lavoro come Processo di Sviluppo Personale.pdf](#)

minimizzati: sia in “termini quantitativi, come la riduzione dei livelli di disoccupazione o inattività”⁷, sia “qualitativi, ossia migliorare la corrispondenza tra le aspettative dei giovani e le esigenze delle imprese”⁸.

Il ventaglio delle esperienze studio-lavoro è ampio, spazia da iniziative più tradizionali, come tirocini e stage curricolari, a “esperienze più avanzate in cui la compenetrazione fra didattica e lavoro è più profonda”⁹. Tra queste pratiche didattiche, interessante è il *Service Learning* (SL). Nella letteratura internazionale il SL è un “metodo pedagogico che coniuga l’apprendimento esperienziale (il *learning*) all’interno del percorso curricolare, con l’impiego attivo degli studenti nella comunità (*service*), coinvolti in attività organizzate in collaborazione con operatori locali (si parla infatti anche di apprendimento *community based* o *community engaged*)”¹⁰. È un modo diverso di fare scuola dove “lo studente è posto al centro della propria comunità e l’ambiente di apprendimento diventa un

⁷ Masino G., *Work as a process of personal development*, Il lavoro come processo di sviluppo personale, Bologna, TAO Digital Library, 2013; [Masino-Lavoro come Processo di Sviluppo Personale.pdf](#)

⁸ Masino G., *Work as a process of personal development*, Il lavoro come processo di sviluppo personale, Bologna, TAO Digital Library, 2013; [Masino-Lavoro come Processo di Sviluppo Personale.pdf](#)

⁹ Boniforti D., Albanesi C., Zatti A., *Frontiere di comunità: complessità a confronto*, Creative Commons, 2017; [Bergamin, Santoro, Santinello, \(2017\). Mentoring come Service Learning l’esperienza dell’Ateneo di Padova..pdf](#)

¹⁰ Guarino A., Zani B., Boniforti D., Albanesi C., Zatti A., *Frontiere di comunità: complessità a confronto*, Creative Commons, 2017; [Bergamin, Santoro, Santinello, \(2017\). Mentoring come Service Learning l’esperienza dell’Ateneo di Padova..pdf](#)

continuum tra scuola e territorio”¹¹. L’apprendimento è definibile reciproco¹², cioè vi è “reciprocità tra servizio e apprendimento, rivolta sia a chi fornisce il servizio, ossia le comunità (...), e sia a chi apprende dall’esperienza, ossia lo studente”¹³. L’obiettivo è fornire benefici agli studenti, promuovendo l’acquisizione di conoscenze, valori, abilità e atteggiamenti associati all’impegno civico attraverso un’esperienza strutturata e accademica all’interno della comunità¹⁴. Il soggetto diventa “l’unico artefice e gestore del proprio apprendimento”¹⁵. Le università grazie alla realizzazione di percorsi di SL, sistematizzano le esperienze di tirocinio, promuovono e certificano l’acquisizione di soft skills e “formalizzano il *civic engagement* come parte integrante del curriculum universitario”¹⁶.

¹¹ Salatin, 2017, citato in De Pietro O., *Service Learning and School Work-Alternation: a possible link to mature the Soft Skills required by the world of work. An exploratory survey*, Italian Journal of Educational Research, [De Pietro \(2019\) Service Learning e Alternanza Scuola Lavoro.pdf](#)

¹² Sigmon, 1979, citato in Guarino A., Zani B., Boniforti D., Albanesi C., Zatti A., *Frontiere di comunità: complessità a confronto*, Creative Commons, 2017; [Bergamin, Santoro, Santinello, \(2017\). Mentoring come Service Learning l’esperienza dell’Ateneo di Padova..pdf](#)

¹³ Vigilante, 2014, citato in Guarino A., Zani B., Boniforti D., Albanesi C., Zatti A., *Frontiere di comunità: complessità a confronto*, Creative Commons, 2017; [Bergamin, Santoro, Santinello, \(2017\). Mentoring come Service Learning l’esperienza dell’Ateneo di Padova..pdf](#)

¹⁴ Guarino A., Zani B., Boniforti D., Albanesi C., Zatti A., *Frontiere di comunità: complessità a confronto*, Creative Commons, 2017; [Bergamin, Santoro, Santinello, \(2017\). Mentoring come Service Learning l’esperienza dell’Ateneo di Padova..pdf](#)

¹⁵ Fiorin, 2016, citato in De Pietro O., *Service Learning and School Work-Alternation: a possible link to mature the Soft Skills required by the world of work. An exploratory survey*, Italian Journal of Educational Research, [De Pietro \(2019\) Service Learning e Alternanza Scuola Lavoro.pdf](#)

¹⁶ Guarino A., Zani B., Boniforti D., Albanesi C., Zatti A., *Frontiere di comunità: complessità a confronto*, Creative Commons, 2017; [Bergamin, Santoro, Santinello, \(2017\). Mentoring come Service Learning l’esperienza dell’Ateneo di Padova..pdf](#)

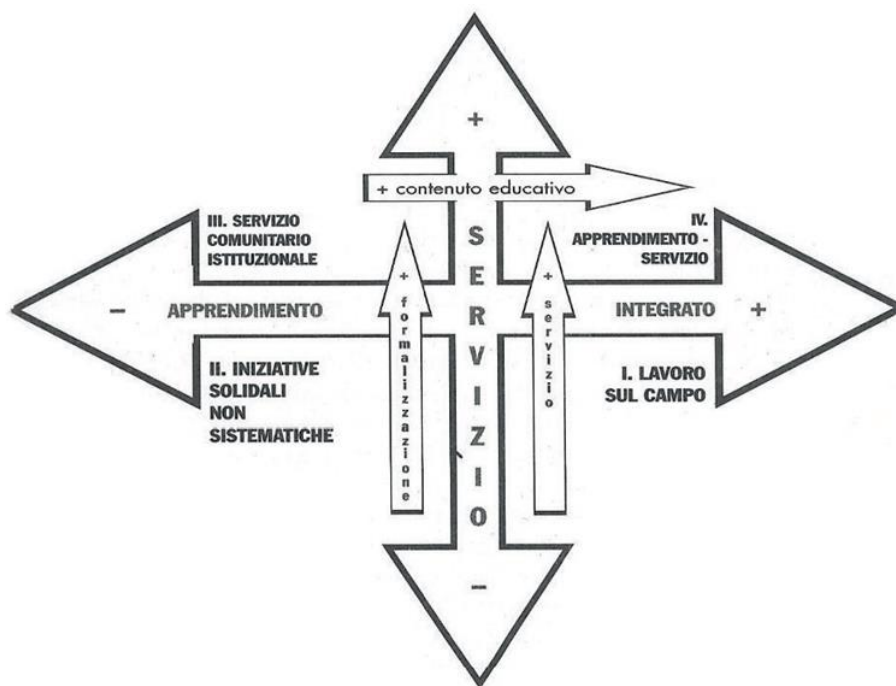
In Italia, “il termine *service learning* non si ritrova in nessun tipo di intervento educativo”¹⁷, ma è declinato in varie forme a livello locale ed istituzionale. “Non è semplice differenziare il SL dagli altri servizi esistenti a livello nazionale, come il volontariato, il Servizio Civile Nazionale ed estero”¹⁸. Si propone però una lettura del SL con l’obiettivo di differenziarlo dalle altre pratiche sociali. Il modello pone in relazione:

- il contenuto educativo dell’apprendimento,
- il livello di formalizzazione,
- la qualità del servizio.

¹⁷ Acquadro, 2009, citato in Guarino A., Zani B., *Frontiere di comunità: complessità a confronto*, Creative Commons, 2017; [Bergamin, Santoro, Santinello, \(2017\). Mentoring come Service Learning l’esperienza dell’Ateneo di Padova..pdf](#)

¹⁸ Vigilante, 2014, citato in Guarino A., Zani B., *Frontiere di comunità: complessità a confronto*, Creative Commons, 2017; [Bergamin, Santoro, Santinello, \(2017\). Mentoring come Service Learning l’esperienza dell’Ateneo di Padova..pdf](#)

Figura 3.1 Il *Service Learning* tra servizio e apprendimento



Fonte: Tapia, 2006, in Guarino A., Zani B., *Frontiere di comunità: complessità a confronto*, Creative Commons, 2017

Dall'intersezione delle variabili emergono 4 quadranti nei quali si possono disporre le diverse forme di apprendimento e servizio¹⁹:

- I. A bassi livelli di servizio, bassa formalizzazione e alto apprendimento corrispondono i *lavori sul campo* che potrebbero essere associati alle

¹⁹ Guarino A., Zani B., *Frontiere di comunità: complessità a confronto*, Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale, 2017; [Bergamin, Santoro, Santinello, \(2017\). Mentoring come Service Learning l'esperienza dell'Ateneo di Padova..pdf](#)

diverse forme di professionalizzazione attivate in maniera informale e non, in contesti istituzionali come le esperienze di coaching e tutoring²⁰;

- II. A bassi livelli di servizio e apprendimento e bassa formalizzazione corrispondono le forme di volontariato non sistematizzate, collettive e individuali;
- III. Ad alti livelli di servizio, alti livelli di formalizzazione e bassi livelli di apprendimento corrispondono le forme di servizio comunitario istituzionale, come i programmi di servizio civile nazionale o volontariato europeo;
- IV. Ad alti livelli di apprendimento, di servizio e di formalizzazione corrispondono agli interventi di SL.

Consolidato è “il passaggio da una didattica della conoscenza a una didattica delle competenze”²¹ secondo cui “all’allievo bisogna porre compiti contestualizzati e autentici (*saper fare, saper essere*) per poter affrontare, in modo dinamico e

²⁰ Marta & Santinello, 2010, citato in Guarino A., Zani B., *Frontiere di comunità: complessità a confronto*, Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale, 2017; [Bergamin, Santoro, Santinello, \(2017\). Mentoring come Service Learning l'esperienza dell'Ateneo di Padova.pdf](#)

²¹ Trincherò, 2016, citato in De Pietro O., *Service Learning and School Work-Alternation: a possible link to mature the Soft Skills required by the world of work. An exploratory survey*, Italian Journal of Educational Research, [De Pietro \(2019\). Service Learning e Alternanza Scuola Lavoro.pdf](#)

flessibile le problematicità che pone la quotidianità e, soprattutto, quelle di cittadinanza attiva”²².

Il *Service Learning* può essere integrato con le attività di “*Alternanza Scuola Lavoro*” (ASL), dal momento che quest’ultime definiscono il “raccordo esperienziale tra il mondo della formazione formale e il mondo del lavoro”²³. Il dispositivo dell’ASL “opera integrando gli apprendimenti scolastici con quelli esterni al contesto accademico”²⁴, come aziende o istituzioni pubbliche. Le competenze che si acquistano dalle attività extracurricolari non sono strettamente connesse al curriculum disciplinare, ma sono “abilità a sostegno di comportamenti adattivi e positivi che rendono capaci gli individui ad affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana”²⁵.

Interessante è il progetto *Percorsi di Inserimento Lavorativo* (PIL) dell’Università di Ferrara, avviato nel 2001 presso la Facoltà di Economia, basato su una logica di

²² Lave, 1988, citato in De Pietro O., *Service Learning and School Work-Alternation: a possible link to mature the Soft Skills required by the world of work. An exploratory survey*, Italian Journal of Educational Research, [De Pietro \(2019\) Service Learning e Alternanza Scuola Lavoro.pdf](#)

²³ Gazzetta Ufficiale, 2015, citata in De Pietro O., *Service Learning and School Work-Alternation: a possible link to mature the Soft Skills required by the world of work. An exploratory survey*, Italian Journal of Educational Research, [De Pietro \(2019\) Service Learning e Alternanza Scuola Lavoro.pdf](#)

²⁴ Tino, 2018, citato in De Pietro O., *Service Learning and School Work-Alternation: a possible link to mature the Soft Skills required by the world of work. An exploratory survey*, Italian Journal of Educational Research, [De Pietro \(2019\) Service Learning e Alternanza Scuola Lavoro.pdf](#)

²⁵ *World Health Organization*, 1993, citato in De Pietro O., *Service Learning and School Work-Alternation: a possible link to mature the Soft Skills required by the world of work. An exploratory survey*, Italian Journal of Educational Research, [De Pietro \(2019\) Service Learning e Alternanza Scuola Lavoro.pdf](#)

alternanza scuola lavoro. Il PIL è un percorso di “transizione” finalizzato a far emergere sia il valore formativo dell’attività lavorativa per gli studenti, sia i vantaggi conseguibili dalle imprese, sia la valorizzazione del ruolo attivo da parte dell’università”²⁶. Non è un’iniziativa di *placement* (cioè di “collocamento”) ma è un *progetto formativo*: “Tutto il percorso è pensato come esperienza formativa in cui didattica, lavoro e attività di orientamento/tutoraggio si integrano in modo virtuoso”²⁷. Tradizionalmente nei percorsi formativi le tre fasi sono separate e poste in sequenza (): l’istruzione universitaria precede prima le attività di tutoraggio e orientamento, poi l’attività lavorativa. “Nel progetto PIL le fasi sono fortemente integrate; l’integrazione non va intesa solo in senso temporale ma anche nei passaggi da una fase all’altra, i quali sono progettati e gestiti in modo unitario e omogeneo”.²⁸ In oltre 10 anni di sperimentazione, il progetto ha coinvolto circa 1000 studenti (di tutte le facoltà dell’Università di Ferrara) e oltre 400 aziende. Gli studenti partecipanti all’esperienza formativa migliorano la loro *employability*, che è nettamente superiore alle medie comparabili degli studenti che non hanno seguito il progetto. “Il percorso di inserimento lavorativo accelera il processo formativo e

²⁶ Masino, 2013, in *Work as a process of personal development*, Il lavoro come processo di sviluppo personale, Bologna: TAO Digital Library, 2013; [Masino-Lavoro come Processo di Sviluppo Personale.pdf](#)

²⁷ Masino, 2013, in *Work as a process of personal development*, Il lavoro come processo di sviluppo personale, Bologna: TAO Digital Library, 2013; [Masino-Lavoro come Processo di Sviluppo Personale.pdf](#)

²⁸ Masino, 2013, in *Work as a process of personal development*, Il lavoro come processo di sviluppo personale, Bologna: TAO Digital Library, 2013; [Masino-Lavoro come Processo di Sviluppo Personale.pdf](#)

rende gli studenti più appetibili sul mercato del lavoro per le aziende perché essi possono vantare, a parità di età e di qualificazione formale, una maggiore esperienza e maturità”²⁹. Lo studente partecipa al PIL per tre principali ragioni:

- I. La voglia di “mettersi alla prova” e di applicare le nozioni e i concetti appresi durante lo studio; ricercare una prima esperienza lavorativa che sia il più possibile coerente con il percorso di studio.
- II. Maturare un profondo interesse per il “*mestiere*” proposto dall’azienda durante i seminari; qui è trainante l’interesse per il tipo di profilo professionale proposto dall’impresa (non l’ambito disciplinare).
- III. L’interesse per una prima e formativa esperienza lavorativa in sé.

Gli studenti, quindi, apprendono a gestire consapevolmente sia il processo di ricerca del lavoro sia il processo di lavoro stesso (il rapporto con i capi, con i colleghi, il rispetto delle scadenze, le responsabilità, ecc.), indipendentemente dai suoi contenuti e dall’ambito professionale. Nel PIL c’è una vera e propria integrazione tra istruzione e lavoro, e come viene evidenziato precedentemente, il progetto dell’Università di Ferrara, a differenza di altre attività di alternanza, rinuncia a monte della sequenzialità e separazione tra istruzione e lavoro, “affrontando il

²⁹ Masino, 2013, in *Work as a process of personal development*, Il lavoro come processo di sviluppo personale, Bologna: TAO Digital Library, 2013; [Masino-Lavoro come Processo di Sviluppo Personale.pdf](#)

problema della transizione non attraverso la costruzione di un *ponte* più lungo e robusto, ma avvicinando le due *sponde*³⁰. Da ciò è comprensibile come il percorso non è stato originariamente concepito come semplice “passaggio” tra istruzione e lavoro, ma come un “processo di sviluppo personale che, nel modo più naturale, integra istruzione e lavoro (...).”³¹ (emerge chiaramente il valore formativo del lavoro e il valore professionalizzante dell’istruzione). Nel programma di inserimento lavorativo il “percorso di sviluppo personale è coerente con i presupposti della Teoria dell’Agire Organizzativo”³². L’insegnamento non deve concretizzarsi nella semplice trasmissione di conoscenze da parte del docente, ma deve creare nei discenti (cioè gli studenti) le condizioni favorevoli a una assunzione di iniziativa e responsabilità³³. L’apprendimento, d’altra parte, “non è mera “ricezione” ma è una scelta del discente, e i risultati dipendono in gran parte dal modo, inevitabilmente soggettivo, in cui egli interpreta il processo di apprendimento stesso. Si sceglie di apprendere o meno, e ciò che viene appreso è

³⁰ Masino, 2013, in *Work as a process of personal development*, Il lavoro come processo di sviluppo personale, Bologna: TAO Digital Library, 2013; [Masino-Lavoro come Processo di Sviluppo Personale.pdf](#)

³¹ Masino, 2013, in *Work as a process of personal development*, Il lavoro come processo di sviluppo personale, Bologna: TAO Digital Library, 2013; [Masino-Lavoro come Processo di Sviluppo Personale.pdf](#)

³² Maggi, 1984/1990; 2003; 2011; citato in Masino G., in *Work as a process of personal development*, Il lavoro come processo di sviluppo personale, Bologna: TAO Digital Library, 2013; [Masino-Lavoro come Processo di Sviluppo Personale.pdf](#)

³³ Maggi pone in luce l’impossibilità di “trasmettere” conoscenza, 2011; citato in *Work as a process of personal development*, Il lavoro come processo di sviluppo personale, Bologna: TAO Digital Library, 2013; [Masino-Lavoro come Processo di Sviluppo Personale.pdf](#)

frutto di una costruzione di significato fortemente individuale”³⁴. Si nota la netta contrapposizione con il tradizionale sistema di insegnamento dove i percorsi formativi, solitamente, sono pensati come “canali” precostituiti che non prevedono la possibilità di personalizzare l’apprendimento né, tanto meno, la possibilità di sperimentazione. Nell’approccio classico il ruolo attivo dello studente è visto come un elemento di “disturbo” della razionalità del sistema.

In che modo allora il programma PIL può aiutare a comprendere la possibilità di realizzazione di un apprendimento basato sulla creazione di condizioni favorevoli all’attivazione di processo autonomo da parte del soggetto?

Gli studenti sono chiamati a farsi protagonisti, attivamente e autonomamente, della loro formazione. Grazie all’autonoma regolazione del processo gli universitari hanno ampi margini di scelta, di costruzione e di attivazione delle loro esperienze. Precisiamo che il PIL non prevede regole più flessibili, ma crea occasioni di incontro nel quale si può dialogare, colloquiare e confrontarsi vicendevolmente in modo costruttivo. Solo così si generano processi di apprendimento stimolanti la necessità di costruzione di un percorso di vita nei giovani laureandi e neolaureati.

³⁴ Maggi, 2010; citato in *Work as a process of personal development*, Il lavoro come processo di sviluppo personale, Bologna: TAO Digital Library, 2013; [Masino-Lavoro come Processo di Sviluppo Personale.pdf](#)

In linea generale le esperienze formative, reduci dalle attività di SL e di ASL, sono “basate sull’approccio del *learning by doing* e del *situated learning*”³⁵. È nell’apprendimento che lo studente va a “diagnosticare”, “relazionare” e “affrontare” la complessità dell’attuale società, manifestando il proprio comportamento competente. Alla maturazione di tali competenze è necessaria una prospettiva di apprendimento duale, dove apprendimento formale e non sono in costante interazione. “La via italiana al sistema duale è stata introdotta dall’Accordo Stato Regioni del 24 settembre 2015 e si basa sulla metodologia dell’alternanza tra scuola e lavoro, che consente ai giovani italiani, dagli istituti secondari fino all’università, di fare esperienze pratiche sul luogo di lavoro e durante il percorso di studi.”³⁶ Si evidenzia come nell’attuale società è necessario il continuo auto-aggiornamento e apprendimento; oggi come non mai gli individui devono apprendere lungo tutto l’arco della loro vita. Si parla sempre più di *lifelong learning* e *lifewide learning*, inducendo il mondo accademico, aziendale e i legislatori a ripensare nuove strategie che mettano in dialogo le varie forme di apprendimento (formale, non formale e informale). Dall’interazione delle diverse forme di apprendimento emergono skills trasferibili da un contesto all’altro, e per di più viene ampliata la forbice delle opportunità, dei momenti e dei luoghi di

³⁵ Lave, Wenger, 1991; Brown, Collins, Duguid, 1989; Rivoltella, 2016; Rossi 2012; De Pietro, 2013; citati in De Pietro O., *Service Learning and School Work-Alternation: a possible link to mature the Soft Skills required by the world of work. An exploratory survey*, Italian Journal of Educational Research, [De Pietro \(2019\), Service Learning e Alternanza Scuola Lavoro.pdf](#)

³⁶ http://www.sistemaduale.lavoro.gov.it/news/Documents/Vademecum_Sistema_Duale.pdf

apprendimento. Con il *lifelong learning* (LLL), letteralmente “Apprendimento permanente”, “la formazione non si conclude con l’ingresso nell’età adulta, ma mira ad estendersi per tutta la vita”³⁷. Il *lifelong learning* è centrale nelle politiche europee volte allo sviluppo delle risorse umane. In tali prospettiva il cittadino è posto “in una posizione di autonomia e responsabilità rispetto ai processi di cambiamento e innovazione dei sistemi culturali, economici, sociali e tecnologici”³⁸. L’apprendimento permanente va inquadrato in una “logica di sviluppo umano che non sia puramente economista e funzionalista, ma diviene una condizione sistematica per la promozione e la crescita delle capacità umane”³⁹. Assistiamo a un cambiamento radicale dell’orizzonte di senso per la formazione, cioè formare per migliorare l’apprendimento negli studenti e sviluppare in loro un pensiero critico, riflessivo e proattivo. La formazione in chiave *lifelong* si interseca alle questioni dell’alternanza scuola lavoro: “*How to balance work with personal and family lives? Reconciling the work-life balance in the context of social policy agenda and corporate social responsibility is a challenge for the coming years*”⁴⁰.

³⁷ UNESCO, 1999, citato in Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell’agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

³⁸ European Union, 2006; European Commission, 2000, 2004; Cedefop, 2008c, 2008d, citato in Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell’agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

³⁹ Alberici, 2008, citato in Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell’agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁴⁰ Cedefop, 2008a; 2008d, citato in De Pietro O., *Service Learning and School Work-Alternation: a possible link to mature the Soft Skills required by the world of work. An exploratory survey*, Italian Journal of Educational Research, [De Pietro \(2019\) Service Learning e Alternanza Scuola Lavoro.pdf](#)

3.2 Strumenti per lo sviluppo delle soft skills

Negli anni sono stati elaborati numerosi strumenti educativi in linea con l'evoluzione delle esigenze del mondo del lavoro, del sistema universitario e dei giovani laureati. “Formare ed allenare le soft skills diventa un compito importante sia ai fini del potenziale di impiego della persona, la cosiddetta *employability*, sia per lo sviluppo sinergico e armonioso dei suoi talenti”⁴¹. Lo sviluppo delle soft skills e dei talenti può avvenire attraverso attività formali, informali e non formali. Ad esempio può svolgersi sia attraverso corsi che vanno ad integrare i programmi di insegnamento universitari, sia attraverso metodi esperienziali di *learning by doing*. Un esempio di mappatura delle *best practices* universitarie è fornita nel progetto ModES⁴², possono menzionarsi in via esemplificativa la formazione sul campo, le discussioni, i dibattiti, le simulazioni, *role playing*, ecc.

La Fondazione Rui, con l'obiettivo di incentivare lo sviluppo delle soft skills e dei talenti, ha sviluppato il progetto JUMP⁴³. È un'iniziativa ormai più che consolidata, inaugurata nell'a.a.2003/2004. Il progetto JUMP è esplicitamente mirato allo

⁴¹ Fondazione Rui, 2003, citata in Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁴² *Modernization of higher education through soft skills accreditation*: Haselberger et al., 2012; Cinque, 2012, citati in Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁴³ Job-University Matching Project, <http://jumponline.it/>, citato in Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

sviluppo delle soft skills. Consiste in un “mini-curriculum triennale accademico, integrativo alla formazione universitaria, organizzato nelle residenze Rui, in collaborazione con la Scuola di formazione aziendale ELIS, e il patrocinio di Atenei come il Politecnico di Milano o l’Università Cattolica di Milano”.⁴⁴ Il progetto ha l’obiettivo di integrare il sapere accademico con contenuti e dinamiche proprie del mondo del lavoro, coinvolgendo gli studenti in contesti simili a quelli lavorativi, con l’opportunità di incontrare professionisti altamente qualificati. JUMP oltre ai corsi interdisciplinari e attività specifiche per facoltà, offre un servizio di coaching individuale. Alcune delle metodologie didattiche utilizzate nel programma e in altri progetti creati dalla Fondazione Rui sono illustrati nel proseguo del capitolo.

Le metodologie didattiche che si possono utilizzare per favorire lo sviluppo delle soft skills sono numerose. Nei contesti universitari il docente può intraprendere diverse azioni in base a vari fattori, come la natura dei contenuti, le caratteristiche dei partecipanti o il tempo e lo spazio fisico a disposizione. Possiamo distinguere metodi espositivi e metodi guidati e attivi.⁴⁵

Metodologie espositive

Con le metodologie espositive si ha l’obiettivo di informare e istruire gli studenti incidendo sulle loro conoscenze teoriche e tecniche. Sono per lo più consigliate

⁴⁴ <http://jumponline.it/>

⁴⁵ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell’agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

quando si ha l'obiettivo di "orientare alla pratica, soprattutto nel caso di lavori manuali non molto riflessivi".⁴⁶ Tra docente e studente si instaura una tradizionale relazione di insegnamento che segue il classico approccio accademico. All'interno della relazione la comunicazione è diretta e ordinata, tanto che "l'esperienza formativa è gestibile in termini di tempo e facilmente controllabile".⁴⁷ Nelle metodologie espositive il "docente ha una conoscenza ed esperienza superiore alla classe e l'efficacia dell'insegnamento risiede nelle capacità comunicative del docente, nella quantità delle nozioni trasmesse, nell'idoneità dei supporti didattici e nelle caratteristiche del gruppo"⁴⁸ (come numero, omogeneità o eterogeneità, capacità di interazione). Il frequente errore dei docenti nelle metodologie espositive è quello di tenere una comunicazione passiva con gli studenti; è fondamentale catturare l'attenzione e stimolare l'interesse della classe.

Sono metodi espositivi le conferenze, i seminari, le lezioni, dimostrazione, video-dimostrazione ecc. L'apprendimento in fase successiva può essere rafforzato, individualmente, dallo studente mediante ricerche e lo studio della materia.

⁴⁶ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁴⁷ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁴⁸ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

Metodologie guidate e attive

Il confine fra le tecniche guidate e attive non è facilmente definibili⁴⁹. Nelle prime l'aggettivo "guidate" fa alludere a un ruolo più importante del docente, mentre nelle metodologie didattiche "attive" sono i partecipanti (cioè gli studenti) a portare avanti l'esperienza formativa con le loro azioni⁵⁰. Fra le metodologie guidate e attive abbiamo: il *metodo dei casi*, il *dibattito*, *tecniche progettuali*, *tecniche di simulazione*, *tecniche di affiancamento*.

- ***Il metodo dei casi***

Con il *case study* gli studenti si formano nello scambio di opinioni e pareri.⁵¹ Solitamente si propone ai partecipanti la descrizione di un caso, possibilmente preso dalla diretta realtà, cercando di individuare i principali problemi e poi proporre delle possibili soluzioni. Il gruppo, non più grande di 10-15 persone, deve essere omogeneo e deve avere un comune livello di conoscenza⁵². È presente un moderatore che trarrà le opportune conclusioni. Gli svantaggi sono correlati al costo e al tempo di impiego, e al rischio che la discussione prevalga e non permetta la

⁴⁹ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁵⁰ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁵¹ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁵² Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

maturazione di una comune conclusione. Alternativi al *case study* sono: il *case history*, i casi di decisione, i casi di identificazione dei problemi e *incident*⁵³.

L'*incident* consiste nel leggere ai partecipanti una situazione conflittuale che deve essere risolta tempestivamente. Le decisioni da prendere devono essere intraprese rapidamente, alla base delle informazioni a disposizione. Qui la formazione è stimolata dalla ricostruzione dei fatti, e non dal continuo confronto per trarre le conclusioni sul caso studiato⁵⁴. Rispetto al metodo dei casi, l'*incident*: richiede una minore preparazione di materiale, maggiore dinamicità e maggiore capacità investigativa del gruppo.

- ***Tecniche di discussione***: *discussione guidata, brainstorming, T-group*.

A differenza dei *case study* e dell'*incident* nelle tecniche di discussione il gruppo è composto da persone con grande esperienza. Grazie alla loro esperienza gli individui possono formulare e scambiare opinioni in merito a un determinato problema ben conosciuto da ognuno⁵⁵. L'opinione dei partecipanti è basata sulle informazioni fornite dal facilitatore e l'obiettivo principale consiste nel produrre soluzioni creative e innovative per risolvere il nuovo problema, oggetto d'analisi.

⁵³ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁵⁴ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁵⁵ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

Nella *discussione guidata* si scambiano opinioni su contenuti preventivamente selezionati. La discussione deve essere sin da subito coinvolgente, importante è non cadere nell'indottrinamento nel momento in cui vengono poste domande specifiche che richiedono valutazioni personale⁵⁶.

Nel *Brainstorming* un animatore guida la discussione di gruppo. Lo scopo è di formulare il più alto numero di idee possibile su un definito argomento. Solo al termine della discussione e l'ottenimento delle varie alternative si potrà selezionare, criticare e valutare le singole idee o soluzioni prodotte⁵⁷.

Il *training group (T-group)* promuove e facilita i cambiamenti nei comportamenti delle persone. I cambiamenti sono solitamente richiesti per andare ad implementare importanti variazioni nell'assetto organizzativo aziendale e nella gestione delle risorse umane all'interno del contesto aziendale. Generalmente il T-group è di ridotte dimensioni e dalla presenza di un trainer (coordinatore e portavoce)⁵⁸.

- ***Tecniche progettuali: action learning, metodo per progetti.***

Nell'*action learning* si apprende dall'esperienza, grazie la riflessione e l'azione dei membri del gruppo. Ciò che caratterizza la tecnica di insegnamento è il contemporaneo sviluppo e apprendimento individuale, di gruppo e dell'intera

⁵⁶ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁵⁷ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁵⁸ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

organizzazione. L'*action learning* tende ad ottimizzare il funzionamento dei gruppi creati per affrontare una sfida reale. I partecipanti si pongono delle domande e mano a mano costruiscono le loro riflessioni sul problema. È nella riflessività che la persona migliora le proprie capacità di pensiero e ha maggiore coscienza delle conoscenze proprie e del gruppo. Solo così il gruppo può creare nuove idee e soluzioni. Aspetti metodologici: il formatore è un project manager e a suo supporto si nomina un tutor, è pianificato un iter progettuale da rispettare e il *deliverables* di progetto sono l'esito stesso dell'intervento formativo⁵⁹.

- ***Tecniche di simulazione: role playing, in Basket, business game.***

Complessivamente le tecniche di simulazione consistono in esercitazioni operative svolte al di fuori del contesto accademico o aziendale.

Il *role playing*⁶⁰ simula una rappresentazione scenica di una situazione reale, nella quale i soggetti sono chiamati ad interpretare il ruolo a loro assegnato. Le fasi sono:

1. Il direttore di discussione introduce il problema con cenni di carattere generale;
2. I partecipanti interpretano il problema e il loro "ruolo di gioco";
3. In conclusione si avvia l'ultima discussione, con la compartecipazione degli osservatori.

⁵⁹ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁶⁰ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

Il *role playing* migliora le capacità intra ed inter-personali dei partecipanti. L'interazione con gli altri risulta perfezionata e i rapporti instaurati sono sempre più forti e consolidati. Le persona migliorano l'empatia, e comprendono con più facilità i sentimenti altrui.

La tecnica *In basket* viene utilizzata quando un partecipante è stato delegato a un ruolo di autorità. L'obiettivo è di formare il delegato che di lì a poco assumerà un ruolo direttivo, con maggiori caratteri di autorità e discrezionalità⁶¹. La promozione si ottiene solo al superamento di un esame finale. All'esame finale precedono le seguenti fasi:

1. Si consegna ai partecipanti una cartella con documenti relativi a una decisione da prendere;
2. Nel tempo concesso il partecipante deve: stabilire l'ordine di priorità, individuare i compiti da svolgere direttamente e individuare eventuali compiti da delegare;
3. Si raccolgono le "soluzioni" di ogni partecipante per esaminarle;
4. Il moderatore, valutando scrupolosamente le soluzioni proposte da ogni partecipante, prende una decisione.

⁶¹ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

Nel Business game, invece, i gruppi vengono messi in competizione. In ogni gruppo i partecipanti definiscono delle strategie per raggiungere l'obiettivo, comune a tutti i gruppi in competizione. La tecnica ha l'obiettivo di formare i partecipanti inserendoli in un contesto che simula la competizione aziendale. Il *business game* è interessante perché permette alle persone di formarsi all'interno di un contesto dinamico e stimolante, senza il timore di compiere errori compromettenti la performance aziendale.⁶²

- ***Tecniche di affiancamento: coaching e mentoring*** .

Il *coaching* è un servizio che aiuta lo studente a progettare e individuare il proprio percorso di crescita personale e professionale. Concretamente lo studente, valutando impegno e risultati, apprende quali sono le proprie potenzialità e come può migliorarsi. Da ciò consegue la preliminare compilazione di un questionario auto-valutativo che permette allo studente di conoscersi. La premessa alla base del *coaching* è “conoscersi per crescere”, lo studente grazie all'autovalutazione può costruire il proprio percorso sulle capacità e potenzialità che possiede⁶³. Nel percorso di accompagnamento il *coachee* (lo studente) è affiancato da un *coach* che lo aiuta ad orientarsi nel mondo universitario, a valorizzare i propri talenti e, talvolta, lo introduce nelle dinamiche del mondo professionale. Il *coachee* nel

⁶² Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁶³ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

percorso cambia nella libertà, cioè il *coach* non indica le mete da raggiungere né i mezzi per farlo. È lo stesso coachee ad individuare da sé i propri obiettivi, il *coach* si limita a sostenerlo ed incentivarlo nel percorso⁶⁴. I giovani aspirano sempre più a vivere intensamente la realtà e di conoscersi a fondo, affinché possano veramente “diventare ciò che hanno appreso di essere”⁶⁵. La proprio conoscenza è fondamentale, solo così si evita “di sognare di diventare ciò che non si è, (...) facilmente si potrebbe essere attratti da modelli che la società propone e che non ci corrispondono”⁶⁶.

Il *mentoring* è un’esperienza che coniuga i principi del *service-learning* e, quindi, permette di incontrare i bisogni della comunità. Il *mentoring* è basato su una relazione *one to one*, tra un adulto (il *mentor*) e un preadolescente a rischio (il *mentee*). Le parti si consultano regolarmente per un determinato periodo di tempo⁶⁷. In merito alla tecnica di affiancamento è interessante citare il programma *Mentor-UP* dell’Università di Padova. Nello specifico il programma è promosso, dal 2008, dal Laboratorio Link del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione. Il *Mentor-UP* è convenzionato con diverse scuole di Padova e

⁶⁴ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell’agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁶⁵ Pindaro, citato in Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell’agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁶⁶ Galimberti, 2007, citato in Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell’agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁶⁷ Marta & Santinello, 2010, citati in Bergamin M., Santoro P., Santinello M., *Frontiere di comunità: complessità a confronto*, Creative Commons, 2017; [Bergamin, Santoro, Santinello, \(2017\). Mentoring come Service Learning l’esperienza dell’Ateneo di Padova..pdf](#)

prevede una prima fase di reclutamento, a cui segue un colloquio motivazionale. Dopo una formazione obbligatoria di dodici ore sulle abilità relazionali e su come gestire le relazioni con preadolescenti, vengono organizzate le coppie⁶⁸. Durante il progetto le coppie si incontreranno saltuariamente in via settimanale e mensile. In ogni incontro si tende ad enfatizzare il lavoro di gruppo in quanto principale risolutore dei problemi. “Il mentoring si configura come un’esperienza volontaria”⁶⁹ nella quale “le motivazioni dei partecipanti influiscono sul livello di *engagement*”⁷⁰. La qualità della relazione (dove la relazione è definita in termini di vicinanza emotiva, di fiducia ed empatia) risulta determinante per il cambiamento dei *mentee*⁷¹. Alcuni fattori che influiscono sulla qualità di una relazione sono: supporto dello staff⁷² e discrepanze sulle aspettative dei *mentor*⁷³. I benefici che

⁶⁸ Bergamin M., Santoro P., Santinello M., Frontiere di comunità: complessità a confronto, Creative Commons, 2017; [Bergamin, Santoro, Santinello, \(2017\). Mentoring come Service Learning l’esperienza dell’Ateneo di Padova..pdf](#)

⁶⁹ Clary et. Al., 1998, citato in Bergamin M., Santoro P., Santinello M., Frontiere di comunità: complessità a confronto, Creative Commons, 2017; [Bergamin, Santoro, Santinello, \(2017\). Mentoring come Service Learning l’esperienza dell’Ateneo di Padova..pdf](#)

⁷⁰ Barbanelli et al., 2003, citato in Bergamin M., Santoro P., Santinello M., Frontiere di comunità: complessità a confronto, Creative Commons, 2017; [Bergamin, Santoro, Santinello, \(2017\). Mentoring come Service Learning l’esperienza dell’Ateneo di Padova..pdf](#)

⁷¹ Meyer & Bouchey, 2010, citati in Bergamin M., Santoro P., Santinello M., Frontiere di comunità: complessità a confronto, Creative Commons, 2017; [Bergamin, Santoro, Santinello, \(2017\). Mentoring come Service Learning l’esperienza dell’Ateneo di Padova..pdf](#)

⁷² DuBois et al., 2011, citato in Bergamin M., Santoro P., Santinello M., Frontiere di comunità: complessità a confronto, Creative Commons, 2017; [Bergamin, Santoro, Santinello, \(2017\). Mentoring come Service Learning l’esperienza dell’Ateneo di Padova..pdf](#)

⁷³ Spencer, 2007, citato in Bergamin M., Santoro P., Santinello M., Frontiere di comunità: complessità a confronto, Creative Commons, 2017; [Bergamin, Santoro, Santinello, \(2017\). Mentoring come Service Learning l’esperienza dell’Ateneo di Padova..pdf](#)

emergono dall'adozione dei programmi di *Mentor-UP* sono: la riduzione dei problemi di condotta scolastica⁷⁴ e un incremento dell'autostima⁷⁵.

⁷⁴ Converse & Lignugaris, 2008, citati in Bergamin M., Santoro P., Santinello M., *Frontiere di comunità: complessità a confronto*, Creative Commons, 2017; [Bergamin, Santoro, Santinello, \(2017\). Mentoring come Service Learning l'esperienza dell'Ateneo di Padova..pdf](#)

⁷⁵ Karcher, 2008, citato in Bergamin M., Santoro P., Santinello M., *Frontiere di comunità: complessità a confronto*, Creative Commons, 2017; [Bergamin, Santoro, Santinello, \(2017\). Mentoring come Service Learning l'esperienza dell'Ateneo di Padova..pdf](#)

3.3 Tipologie di apprendimento

3 Nella tabella sottostante sono stati individuati i metodi più efficaci per i diversi stili di apprendimento.

Tabella 3.3.1 Metodi didattici e stili di apprendimento

Metodi	Stile di apprendimento			
	Concretezza	Riflessione	Astrazione	Azione
Lezione			X	
Lettura		X	X	
Discussione		X	X	
Incident		X		
Caso		X		
Simulazione				X
In-Basket		X		X
Role playing		X		X
Esercitazione	X			
T-group	X	X		
Gruppo di studio		X	X	
Project work	X			X
Action learning	X	X		

Fonte: Ciappei C., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014, pp.324.

Come si può vedere in tabella alcuni metodi favoriscono la riflessione (per esempio la lettura, la discussione, l'*incident*, il *case study* ecc.), altri invece stimolano l'azione (come il *role playing*, simulazione, *in basket* ecc.), altri ancora incentivano l'astrazione e altri la concretezza. A molti metodi possono corrispondere più stili di apprendimento, ad esempio il *project work* stimola sia la concretezza che l'azione⁷⁶.

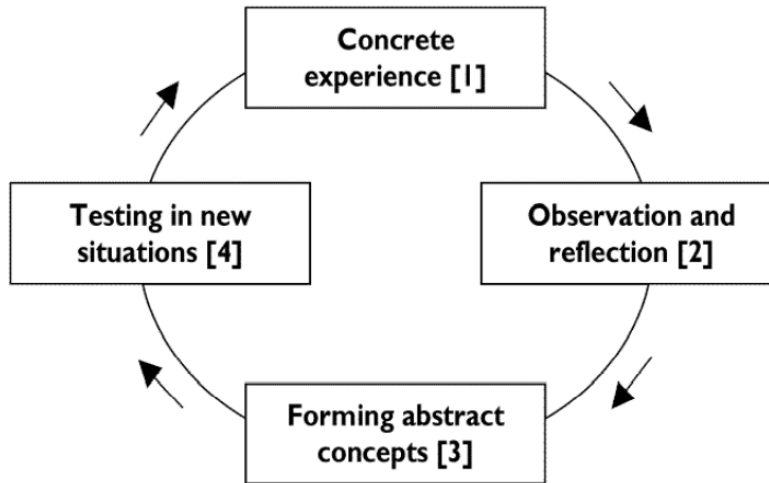
⁷⁶ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

“Kolb, come teorico dell’educazione, ha influenzato gli studi sulla formazione professionale e sul comportamento organizzativo grazie alle modellizzazioni relative *experimental learning*”⁷⁷. Kolb nel suo modello conoscitivo del *learning cycle* distingue quattro fasi del ciclo dell’apprendimento esperienziale: esperienza concreta, osservazione e riflessione, formazione di concetti astratti e sperimentazione in situazioni nuove⁷⁸.

Figura 3.3.1 Ciclo dell’apprendimento esperienziale

⁷⁷ [Microsoft Word - EXPERIENTIAL LEARNING.doc \(uni-sz.bg\)](#)

⁷⁸ Smith M. K., traduzione e rielaborazione di Aruta C., *L’apprendimento esperienziale di David A. Kolb: caratteristiche, problematiche e sviluppi*, [formazione-esperienziale.it](http://www.unife.it/medicina/ls.riabilitazione/studiare/minisiti/pianificazione_gestione_proc-edu/modulo-di-processi-educativi-delladulto/2016-17/kolb_apprendimento.pdf), marzo 2009, http://www.unife.it/medicina/ls.riabilitazione/studiare/minisiti/pianificazione_gestione_proc-edu/modulo-di-processi-educativi-delladulto/2016-17/kolb_apprendimento.pdf



Fonte: http://www.unife.it/medicina/ls.riabilitazione/studiare/minisiti/pianificazione_e_gestione_proc-edu/modulo-di-processi-educativi-delladulto/2016-17/kolb_apprendimento.pdf

- Nell'*esperienza concreta* l'individuo è coinvolto pienamente nella percezione e nella sperimentazione dei dati dell'esperienza⁷⁹.
- Nell'*osservazione riflessiva* l'individuo attiva un'osservazione sulla realtà, di natura riflessiva, in quanto ne favorisce una prima concettualizzazione operativa⁸⁰.

⁷⁹ [Microsoft Word - EXPERIENTIAL LEARNING.doc \(uni-sz.bg\)](#)

⁸⁰ [Microsoft Word - EXPERIENTIAL LEARNING.doc \(uni-sz.bg\)](#)

- Nella *concettualizzazione astratta* l'individuo elabora ulteriori astrazioni sulla concettualizzazione operativa (conseguente dall'osservazione riflessiva) e può inferire relazioni di funzionamento⁸¹.
- Nella *sperimentazione attiva* l'individuo produce concetti esplicativi e teorie di azione sull'esperienza, che poi potranno essere testati su nuova esperienza concreta⁸².

In riferimento alla ciclicità del modello si evidenzia che il “ciclo può avere inizio da una qualsiasi fase e che poi si sviluppa secondo una spirale continua”⁸³. Spesso il *learning cycle* è innescato da una persona che mette in atto un particolare comportamento (azione), e ne osserva poi l'effetto nel contesto di riferimento. Il secondo passo consiste nel “comprendere gli effetti del caso particolare così che, se in futuro venisse intrapresa la stessa azione (a parità di circostanze), sarebbe possibile anticipare ciò che segue l'azione stessa”⁸⁴. Solo in una terza fase si tende a comprendere il principio generale al quale sottostà il caso particolare. La comprensione del principio generale “comporta soltanto la capacità di vedere una

⁸¹ [Microsoft Word - EXPERIENTIAL LEARNING.doc \(uni-sz.bg\)](#)

⁸² [Microsoft Word - EXPERIENTIAL LEARNING.doc \(uni-sz.bg\)](#)

⁸³ Smith M. K., traduzione e rielaborazione di Aruta C., L'apprendimento esperienziale di David A. Kolb: caratteristiche, problematiche e sviluppi, [formazione-esperienziale.it](http://www.unife.it/medicina/ls.riabilitazione/studiare/minisiti/pianificazione_gestione_proc-edu/modulo-di-processi-educativi-delladulto/2016-17/kolb_apprendimento.pdf), marzo 2009, http://www.unife.it/medicina/ls.riabilitazione/studiare/minisiti/pianificazione_gestione_proc-edu/modulo-di-processi-educativi-delladulto/2016-17/kolb_apprendimento.pdf

⁸⁴ Smith M. K., traduzione e rielaborazione di Aruta C., L'apprendimento esperienziale di David A. Kolb: caratteristiche, problematiche e sviluppi, [formazione-esperienziale.it](http://www.unife.it/medicina/ls.riabilitazione/studiare/minisiti/pianificazione_gestione_proc-edu/modulo-di-processi-educativi-delladulto/2016-17/kolb_apprendimento.pdf), marzo 2009, http://www.unife.it/medicina/ls.riabilitazione/studiare/minisiti/pianificazione_gestione_proc-edu/modulo-di-processi-educativi-delladulto/2016-17/kolb_apprendimento.pdf

connessione tra le azioni e gli effetti su un range di circostanze”⁸⁵. Nell’elaborazione del suo modello Kolb fa anche riferimento al modello conoscitivo deweyano, basato sulla sequenza “esperienza-riflessione-apprendimento”⁸⁶. Secondo Dewey la conoscenza, sia essa esperienziale o scientifica, si formula all’interno dei “processi volti alla risoluzione di un problema attraverso l’osservazione e l’elaborazione di ipotesi”⁸⁷. Il modello del *learning cycle* esalta “l’aspetto esperienziale, attivo ed interdipendente del processo di apprendimento rispetto ai gruppi e all’ambiente”⁸⁸. L’apprendimento è un processo continuo dove l’esperienza viene trasformata e la conoscenza dipende dalla correlazione di due attività⁸⁹:

- *afferrare l’esperienza*, sia essa esperienza concreta o concettualizzazione astratta;
- *trasformare l’esperienza*, sia essa osservazione riflessiva o sperimentazione attiva.

⁸⁵ Coleman, 1976, citato in Smith M. K., traduzione e rielaborazione di Aruta C., L’apprendimento esperienziale di David A. Kolb: caratteristiche, problematiche e sviluppi, formazione-esperienziale.it, marzo 2009

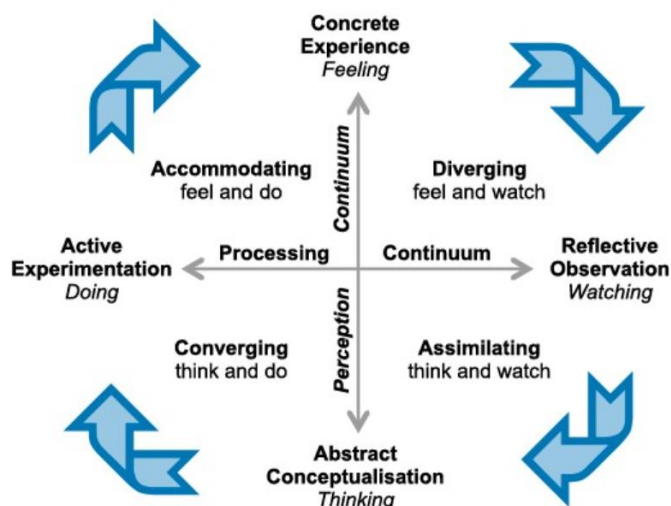
⁸⁶ [Microsoft Word - EXPERIENTIAL LEARNING.doc \(uni-sz.bg\)](#)

⁸⁷ [Microsoft Word - EXPERIENTIAL LEARNING.doc \(uni-sz.bg\)](#)

⁸⁸ Smith M. K., traduzione e rielaborazione di Aruta C., L’apprendimento esperienziale di David A. Kolb: caratteristiche, problematiche e sviluppi, formazione-esperienziale.it, marzo 2009, http://www.unife.it/medicina/ls.riabilitazione/studiare/minisiti/pianificazione_gestione_proc-edu/modulo-di-processi-educativi-delladulto/2016-17/kolb_apprendimento.pdf

⁸⁹ [Microsoft Word - EXPERIENTIAL LEARNING.doc \(uni-sz.bg\)](#)

Figura 3.3.2 Teoria dell'apprendimento esperienziale



Fonte: <http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-organizzativo/7-lagire-partecipativo/david-kolb/>

Grazie a un questionario sullo stile di apprendimento Kolb posizionavano la persona lungo le linee *concrete experience - abstract conceptualisation* e *active experimentation - reflective observation*. In seguito al questionario sono stati identificati quattro stili di apprendimento⁹⁰:

- lo stile di apprendimento divergente (*diverger*), è indicato a chi predilige l'esperienza concreta e l'osservazione riflessiva. L'individuo possiede forte immaginazione ed è capace nella generazione di idee e nel vedere le cose da

⁹⁰ [Microsoft Word - EXPERIENTIAL LEARNING.doc \(uni-sz.bg\)](#)

diverse prospettive e, per questo, è in grado di organizzare la complessità delle relazioni in una visione sistemica⁹¹;

- Nello stile convergente (*converger*) l'apprendimento si basa sulla concettualizzazione astratta e sulla sperimentazione attiva⁹². Il soggetto aziona ragionamenti ipotetici e deduttivi su specifici problemi e riesce ad applicare praticamente le idee. Proprio grazie a queste abilità è in grado di lavorare per obiettivi pratici attraverso soluzioni altamente analitiche⁹³.
- Lo stile accomodante (*accomodator*) appartiene a chi nell'apprendimento predilige la sperimentazione attiva e l'esperienza concreta. L'individuo rischia nel fare le cose, risolve i problemi in modo intuitivo e tempestivo e sa gestire con lucidità le emergenze⁹⁴;
- Lo stile assimilativo (*assimilator*) è indicato a persone che prediligono l'osservazione riflessiva della situazione e la concettualizzazione astratta. In tale circostanza sono fondamentali capacità di modellizzazione teorica, ragionamenti induttivi e grande interesse ai concetti astratti, non alle persone⁹⁵.

⁹¹ Coleman, 1976, citato in Smith M. K., traduzione e rielaborazione di Aruta C., L'apprendimento esperienziale di David A. Kolb: caratteristiche, problematiche e sviluppi, formazione-esperienziale.it, marzo 2009

⁹² [Microsoft Word - EXPERIENTIAL LEARNING.doc \(uni-sz.bg\)](#)

⁹³ Coleman, 1976, citato in Smith M. K., traduzione e rielaborazione di Aruta C., L'apprendimento esperienziale di David A. Kolb: caratteristiche, problematiche e sviluppi, formazione-esperienziale.it, marzo 2009

⁹⁴ Coleman, 1976, citato in Smith M. K., traduzione e rielaborazione di Aruta C., L'apprendimento esperienziale di David A. Kolb: caratteristiche, problematiche e sviluppi, formazione-esperienziale.it, marzo 2009

⁹⁵ [Microsoft Word - EXPERIENTIAL LEARNING.doc \(uni-sz.bg\)](#)

Più delle metodologie espositive, le metodologie di apprendimento attivo sono perfette per lo sviluppo delle soft skills. Generalmente le tecniche di didattica *attiva* basano l'apprendimento sulla risoluzione dei problemi⁹⁶. È nello studio e nella ricerca di una soluzione (*Problem Based Learning* - PBL) dove lo studente apprende e acquisisce determinate competenze, tra cui capacità di *team work*, *problem solving*, di raccolta e analisi delle informazioni o documenti e capacità comunicative⁹⁷. Il metodo d'insegnamento viene utilizzato per compiti euristici, cioè che non seguono un chiaro percorso ma dipendono dall'intuito e dallo stato temporaneo delle circostanze, al fine di generare nuove conoscenze e competenze. L'apprendimento basato sulla risoluzione dei problemi consente di sviluppare: la conoscenza delle caratteristiche di complessi settori, la capacità di pensiero critico, divergente e creativo, la capacità di analizzare un problema da diverse prospettive e la capacità di apprendimento indipendente⁹⁸.

“L'apprendimento basato su progetti è un metodo d'insegnamento sistematico che coinvolge gli studenti nell'acquisizione di skills essenziali per il miglioramento della qualità della vita attraverso un ampio processo di ricerca, in cui gli studenti hanno un ruolo attivo, incentrato su domande complesse e autentiche e su prodotti

⁹⁶ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁹⁷ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

⁹⁸ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

e attività progettati con cura”⁹⁹. L’apprendimento prende avvio da una domanda che lo studente rivolge al docente, e non dall’individuazione di un problema. Il metodo di insegnamento funziona in contesti dinamici, multidisciplinari e interculturali¹⁰⁰. L’obiettivo è di acquisire determinati contenuti e nel mentre sviluppare alcune skills, come: *team work*, *leadership*, comunicazione e *public speaking*, autovalutazione e riflessione.

Nel training di ascolto attivo la persona che ascolta partecipa attivamente al processo comunicativo, cercando di comprendere e apprendere il più possibile¹⁰¹. Solitamente si formano piccoli gruppi di due o tre persone e ogni 5/10 minuti gli studenti si scambiano i ruoli; nel dialogo tante volte il docente è affiancato da un facilitatore che guida gli studenti nel training. Gli studenti migliorano “la loro capacità di esprimere e tenere in sospeso vari punti di vista, per favorire il raggiungimento di un significato condiviso”¹⁰². Il metodo consente di sviluppare le seguenti skills: *team work*, creatività, comunicazione efficace e ascolto attivo.

Nell’ambito delle discussioni gli studenti devono esaminare le proprie opinioni, supposizioni o ipotesi personali. L’obiettivo è di sviluppare negli studenti buone capacità di ragionamento critico, abilità nell’esprimersi con chiarezza e di

⁹⁹ Neumann S., Haselberger D., citati in Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell’agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

¹⁰⁰ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell’agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

¹⁰¹ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell’agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

¹⁰² Bohm, 1996; Isaacs, 1999, citato in Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell’agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

rafforzare le capacità di porre e di rispondere ai quesiti. Nella discussione esplorativa si cerca di affinare le capacità di analisi degli studenti per arrivare a spiegazioni alternative. Nella discussione guidata lo studente, grazie alla guida del docente, affina la sua capacità di pensiero critico¹⁰³.

Si evidenzia come sia nell'ambito del training di ascolto attivo sia nelle discussioni si possono utilizzare strumenti per incentivare i partecipanti a dare e ricevere feedback¹⁰⁴. Il feedback deve essere formulato sui comportamenti e non sulla persona. È importante che il destinatario comprenda il messaggio ricevuto, e ai fini di una corretta comprensione, colui che riceve il feedback può formulare delle domande in merito al contenuto del messaggio. I feedback possono anche essere richiesti da chi ha inviato il feedback, di solito per apprendere come il contenuto dei commenti è stato percepito e assimilato, e come ha influenzato il comportamento o pensiero del destinatario. Il mittente ha interesse nel capire se il messaggio inviato è stato effettivamente utile, e se è riuscito a comunicarlo con chiarezza e puntualità. Nel dare/ricevere i feedback si sviluppano diverse skills come: riflessione, consapevolezza del proprio comportamento, capacità persuasive, capacità comunicative (trasmettere chiaramente il messaggio senza confondere il

¹⁰³ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

¹⁰⁴ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

destinatario), ecc. Alcune modalità di apprendimento sono *face-to-face*, *distance learning*, *blended learning*¹⁰⁵.

Il *case study* viene usato per migliorare le capacità decisionali nelle persone. Il caso per essere coinvolgente ed incoraggiante deve essere ben strutturato e conciso e il più possibile affine alla realtà. La metodologia è frequentemente usata in ambito didattico su casi aziendali (reali o fittizi)¹⁰⁶. Inizialmente i partecipanti leggono rapidamente il caso per avere una panoramica generale della situazione e delle variabili in gioco. Successivamente si passa a una lettura del caso più analitica, prendendo appunti sia sulla situazione che sulle riflessioni personali. In un primo step si va a definire il problema centrale e solo in seguito all'individuazione dei principali problemi si definiscono gli obiettivi e i limiti. I limiti che si incontrano sono nell'identificazione del problema, ostacolando la selezione della soluzione da praticare. Il metodo dei casi può anche essere adottato in azienda, ovviamente nei contesti aziendali i limiti sono maggiori. Alcuni limiti possono essere: finanze limitate o difficoltà ad accedere a forme di finanziamento esterne; non poter ampliare la capacità produttiva e sviluppare economie di scala; personale limitato o inadeguato; forti competitor sul mercato; instabilità nel portfolio fornitori o clienti, in seguito a rapporti non consolidati nel tempo, ecc¹⁰⁷. In generale nella

¹⁰⁵ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

¹⁰⁶ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

¹⁰⁷ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

risoluzione del caso è importante suggerire le soluzioni alternative, considerando al contempo i limiti presenti. In un contesto aziendale il metodo si conclude con lo sviluppo di un piano per l'attuazione efficace della decisione. Il metodo del caso di studio ha lo scopo di promuovere le seguenti skills: capacità decisionale, pensiero analitico, creatività.¹⁰⁸

Simile al *case study* è il *role playing*, anzi quest'ultimo è una specie di “*case study recitato*”¹⁰⁹. Lo scopo è quello di far agire i membri di un gruppo nelle vesti dei ruoli tipici di una situazione, condizione o circostanza. Nel *role playing* è normale che emergano prospettive o considerazioni divergenti su un determinato problema poiché ogni gruppo, in base al ruolo assegnatogli, ha una propria e differente linea di pensiero. Il *case study recitato* serve a incoraggiare: la collaborazione, la riflessione, il pensiero orientato al processo, la consapevolezza della molteplicità di prospettive esistenti.

Per ultimo ma non meno importante abbiamo il *Cooperative learning*. Negli anni Settanta Aaronson e i suoi colleghi dell'Università del Texas e dell'Università di California svilupparono il *metodo Jigsaw*, letteralmente puzzle o gioco di costruzione, ripreso poi da Slavin. Il metodo si caratterizza per la strutturazione dell'interazione tra gruppi eterogenei¹¹⁰, formati da 3 o 6 studenti, in cui ad ogni

¹⁰⁸ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

¹⁰⁹ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

¹¹⁰ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

studente è assegnata una parte del compito sulla quale si può preparare e confrontare con un gruppo parallelo. Come in un puzzle il lavoro svolto da ciascuno è essenziale per la piena comprensione e il completamento del prodotto finale. Gli step del metodo sono:

1. Definito il compito, gli studenti studiano del materiale in maniera indipendente;
2. Vengono convocati esperti;
3. Vengono formati dei *home groups* (gruppi interni) in cui ogni esperto è specializzato in un tema diverso e insegna un argomento specifico agli altri membri del gruppo.

Il *metodo Jigsaw* è efficace in situazioni di apprendimento collaborativo o per la risoluzione di problemi¹¹¹. Assegnando ad ogni membro del gruppo un ruolo essenziale da svolgere durante l'attività proposta, incoraggia l'ascolto, il coinvolgimento, l'empatia e la voglia di apprendere¹¹². I membri del gruppo devono lavorare insieme come una squadra per raggiungere un obiettivo comune. Nessuno studente può avere successo senza il *team work*; ognuno dipende dagli altri. "Questo tipo di collaborazione facilita l'interazione tra gli studenti di una classe, portandoli

¹¹¹ Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

¹¹² Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

a una vicendevole valorizzazione, poiché ognuno contribuisce al compito comune”¹¹³.

¹¹³ Aronson, 2011, citato in Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell’agire*, Milano, Franco Angeli, 2014

Capitolo 4

4. Emotional Intelligence Self Assessment Review

4.1 Finalità dell'indagine

L'indagine ha la finalità di raccogliere e valutare le percezioni degli studenti in merito a 14 competenza emotive. Con l'analisi dei risultati si vogliono studiare le percezioni degli studenti in merito al possesso o meno di specifiche competenze trasversali. Per mezzo del questionario, inoltre, verrà anche esaminata l'efficacia dei percorsi di studio, promossi dal Dipartimento di Economia e Management della Facoltà di Economia "Giorgio Fuà", nel promuovere e potenziare le soft skills dei propri studenti.

4.2 Metodologia

L'indagine è stata realizzata attraverso la somministrazione di un questionario ¹ agli studenti del primo anno del corso di laurea magistrale in Economia e Management, nell'ambito dell'insegnamento di Organizzazione Aziendale. La survey è incentrata sulla raccolta di informazioni circa la percezione del possesso di diverse categorie di competenze trasversali. Il questionario è stato somministrato a un gruppo di 27

¹ Il questionario è stato realizzato dal dott. Antonino Borgese, professore a contratto presso l'università di Pisa, già presidente di Great Placet to Work Institut Italia

studenti. Nel campione sono presenti sia maschi che femmine, e solo una parte di loro ha già maturato esperienze lavorative. L'analisi dei dati dunque seguirà la distinzione di identità di genere e la presenza o assenza di esperienza lavorativa. Il questionario telematicamente (on-line), a prescindere dalla presenza o meno degli studenti in aula.

4.3 Descrizione del questionario

Nel questionario sono presenti 14 competenze ripartite in quattro aree di Emotional Intelligence (EI). Ciascuna competenza è descritta da un nome, una descrizione generale e una serie di statement. Totalmente gli statement sono 58, e ciascuno descrive un processo di pensiero o un comportamento in riferimento a una competenza. Chi si autovaluta è chiamato a esprimere, per ogni statement, una valutazione sulla frequenza con cui pratica il processo di pensiero o il comportamento descritto. La scala di frequenza presenta 5 posizioni, che variano da un minimo di “Quasi mai” a un massimo di “Quasi sempre”. Nella tabella sottostante riportiamo analiticamente la scala di frequenza presa in riferimento.

Tabella 4.3.1 Scala di frequenza del questionario di *self-assessment*

<i>Scala di frequenza</i>	
<i>1</i>	<i>Quasi mai</i>
<i>2</i>	<i>Raramente</i>
<i>3</i>	<i>A volte sì a volte no</i>
<i>4</i>	<i>Spesso</i>
<i>5</i>	<i>Quasi sempre</i>

Le quattro macro-aree di EI sono: l'area della "*consapevolezza in sé*", l'area della "*gestione di sé*", l'area della "*consapevolezza degli altri*" e l'area della "*gestione delle relazioni*". Di seguito saranno elencate le competenze per ciascuna area.

Le competenze dell'area "*Consapevolezza di sé*" sono:

- *Consapevolezza emotiva*: riconoscimento di pensieri e sentimenti e di come essi influenzino le nostre azioni;
- *Accuratezza della valutazione di se stesso*: conoscenza delle proprie caratteristiche e aspirazioni personali;
- *Fiducia in sé - Risposta all'insuccesso*: rispondere costruttivamente agli insuccessi;
- *Fiducia in se stesso - Fiducia nelle proprie capacità*: apprezzamento della propria capacità di affrontare situazioni difficili.

Nell'area della “*Gestione di sé*” abbiamo:

- *Autoregolazione*: controllo delle proprie emozioni, comportarsi in modo adeguato alle esigenze della situazione;
- *Orientamento al risultato*: lavorare per migliorare le prestazioni, per svolgere al meglio le attività (più velocemente, in modo più efficiente, ridurre i costi, ecc.). Puntare a obiettivi sempre più sfidanti o competere con standard di eccellenza autodefiniti;
- *Coscientiosità*: attenzione all'ordine e alla qualità. Desiderio di fare ciò che è giusto, soprattutto di fare bene il proprio lavoro o il proprio dovere;
- *Affidabilità e standard di etica elevati*: mantenere standard di onestà e integrità.

Nell'area della “*Consapevolezza degli altri*”:

- *Comprensione interpersonale - Empatia*: comprendere e rispondere ai sentimenti, preoccupazioni, motivazioni e comportamenti degli altri;
- *Comprensione interpersonale - Ascolto*: capacità di ascoltare e rispondere agli altri;
- *Orientamento al servizio*: la spinta ad aiutare e servire gli altri, sforzandosi di scoprire e soddisfare le loro esigenze.

Nell'ultima area "*Gestione delle relazioni*" le competenze sono:

- *Persuasione e influenzamento*: agire per consentire agli altri di comprendere, e possibilmente condividere, informazioni, concetti e punti di vista;
- *Lavoro di squadra e collaborazione*: la spinta a cooperare, a far parte di una squadra, a lavorare con gli altri, anziché lavorare da solo o competere con gli altri;
- *Gestione dei conflitti*: agire per prevenire situazioni di conflitto e cercare di risolverle se accadono.

Ogni competenza ha degli statement selezionati con criterio, così da avere un'ideale descrizione di ogni skills e ottenere, al termine della survey, un'analisi dettagliata delle 14 competenze emotive.

Per ciascun comportamento o processo di pensiero sono stati acquisiti i seguenti dati:

- il *numero di risposte*;
- la percezione *Media* (che può oscillare da un minimo di 1 e un massimo di 5);

- la *percezione positiva* (indica la percentuale di coloro che esprimono una valutazione positiva sui propri comportamenti).

Prendiamo ad esempio lo statement “*Mi capita di fermarmi e ripensare ai miei sentimenti*” della prima area E.I., nel cluster “*Consapevolezza emotiva*”. Per questo processo di pensiero si riscontra un indice di percezione positiva dell’85,19 %. Significa che l’85% degli studenti interpellati ritiene di essere in grado di ripensare ai propri sentimenti.

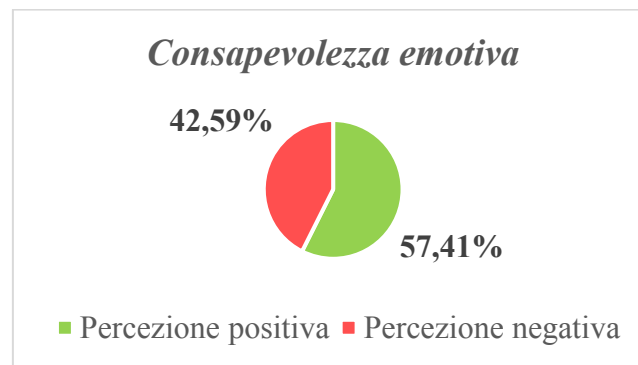
Per definire positiva o negativa la percezione degli studenti si prende in riferimento una soglia minima di percezione. Il 50% è il valore soglia, quando la percentuale è pari o supera il 50% la percezione sarà definita positiva, al contrario per valori inferiori sarà definita negativa. Premetto che durante l’analisi i valori percentuali della percezione saranno approssimati per eccesso.

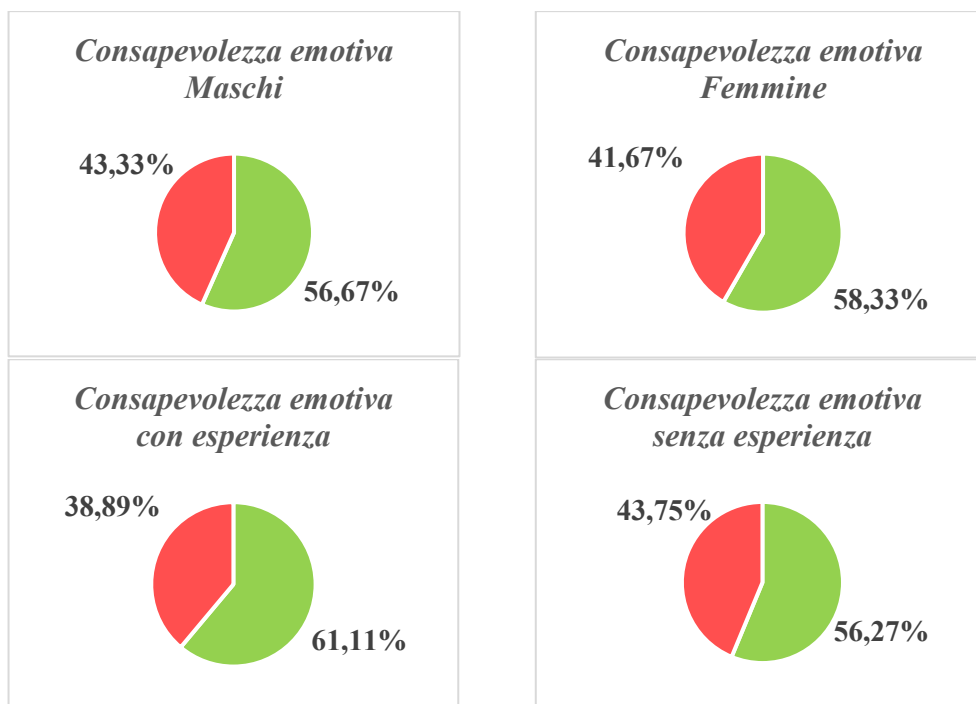
Come anticipato nella metodologia, i risultati e gli indici (media e percezione positiva) del questionario verranno distinti per identità di genere e per presenza o assenza di esperienza.

4.4 L'analisi dei risultati

L'analisi seguirà la ripartizione per aree. Si inizia dalla prima, l'area della "Consapevolezza di sé".

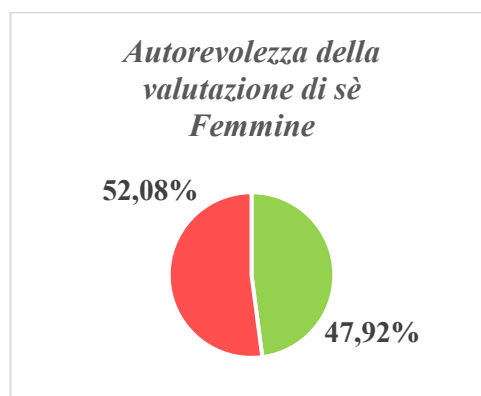
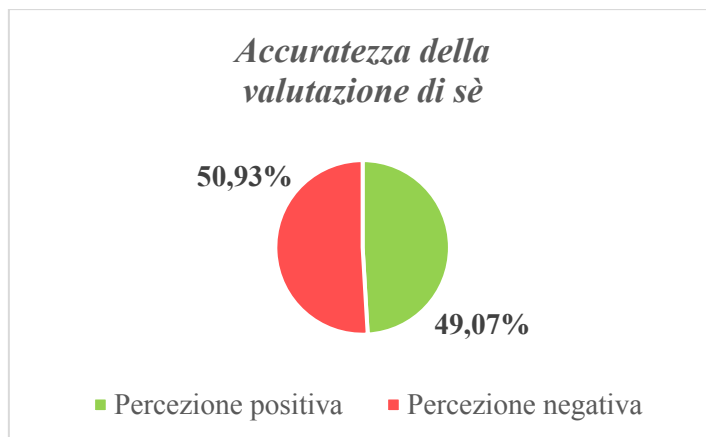
La consapevolezza emotiva





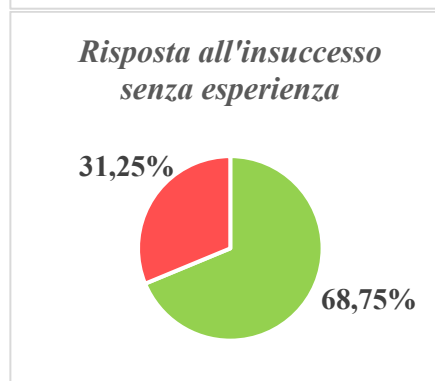
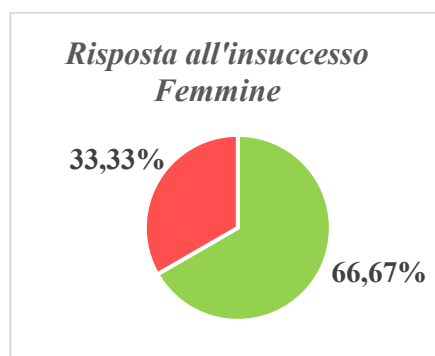
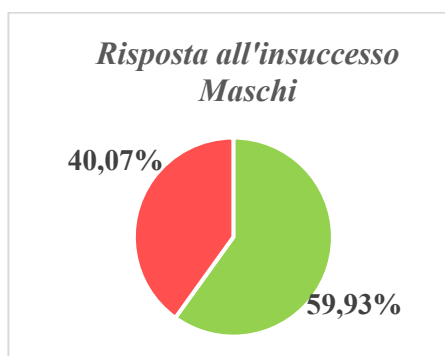
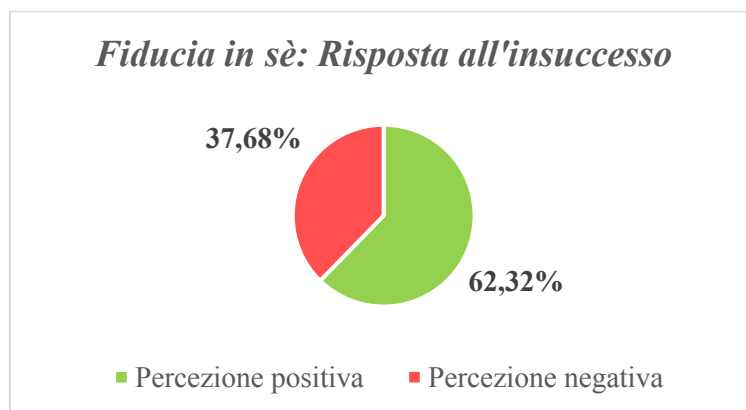
Il 57% degli studenti ritiene di avere consapevolezza emotiva, riconoscono i loro pensieri e sentimenti e come questi vanno ad influenzare il loro comportamento. Nello specifico, analizzando gli statement, gli studenti ritengono di saper comprendere quando sono le emozioni ad influenzare una loro valutazione o un loro comportamento. Riconoscono inoltre di avere controllo sulle loro emozioni, di non essere impulsivi e privilegiare la riflessione. La riflessività è rilevata a maggiormente nelle ragazze e negli studenti senza esperienza. Dall'analisi dei risultati necessario incentivare gli studenti ad esprimere chiaramente le proprie emozioni.

L'accuratezza della valutazione di se stesso



Con una media del 3,50 affermerei che gli studenti occasionalmente tendono a conoscere nello specifico le proprie caratteristiche e aspirazioni. È interessante notare come ogni studente ha ben chiaro i propri obiettivi, i personali punti di forza e debolezza ma non individua con chiarezza le doti e le capacità. Questo deficit è particolarmente presente negli studenti senza esperienza lavorativa; dai grafici a torta sovrastanti è visibile il basso livello di percezione positiva (31%) per chi non ha esperienza. Al contrario chi ha maturato esperienza riconosce l'importanza delle autovalutazioni che devono svolgersi regolarmente. Si crea distacco tra chi già lavora o ha avuto esperienze lavorative e chi non ne ha avute, affermerei che è l'esperienza stessa a far prendere coscienza dell'importanza delle auto valutazioni negli studenti. Al fine di inserirsi proficuamente nel mercato del lavoro è necessario conoscersi al meglio, ricordiamo la citazione "*conoscersi per crescere*" (Pindaro). Generalmente, senza scendere nelle distinzioni di genere e di esperienza, gli studenti non hanno una visione chiara delle loro doti e capacità e accettano con difficoltà i propri difetti senza intervenire per migliorarsi.

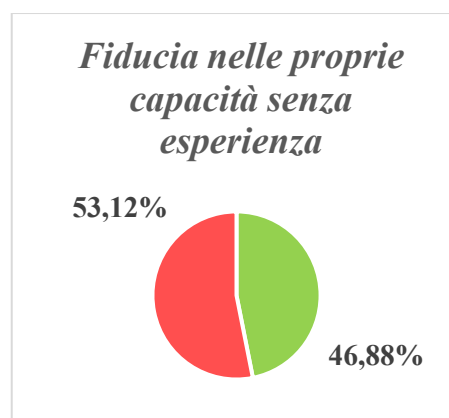
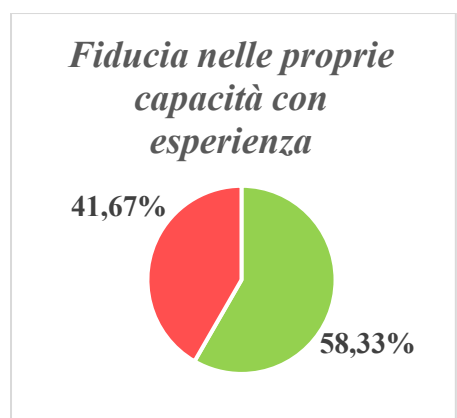
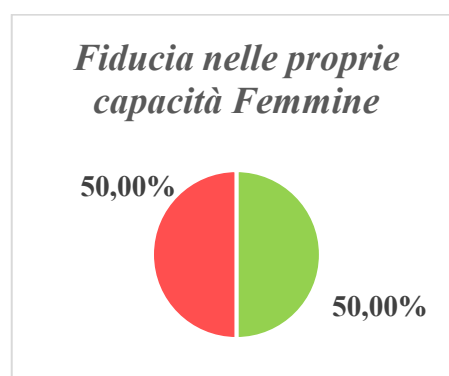
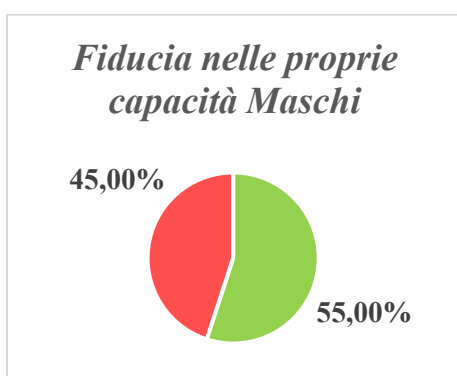
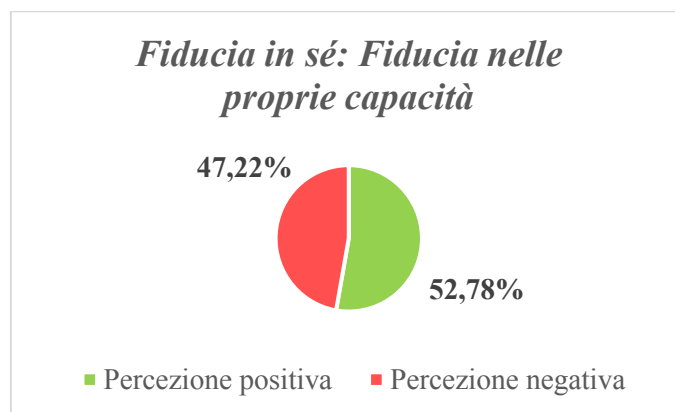
Fiducia in sé: Risposta all'insuccesso



Spesso gli studenti sanno rispondere costruttivamente agli insuccessi. Con una percezione positiva del 62% confermano di saper analizzare le loro azioni così da

capire le ragioni alla base dell'insuccesso e migliorarsi. Per migliorare è fondamentale ammettere gli errori commessi, poiché è nell'ammissione stessa che emerge la maturità di assumersi le proprie responsabilità. Interessante è come gli studenti affrontano costruttivamente l'insuccesso, apprendono dal fallimento stesso senza però sminuire se stessi e le loro capacità. Il più delle volte è più facile autovalutarsi e comprendere le cause del fallimento riconducibile a se stessi (e non alle cause esterne).

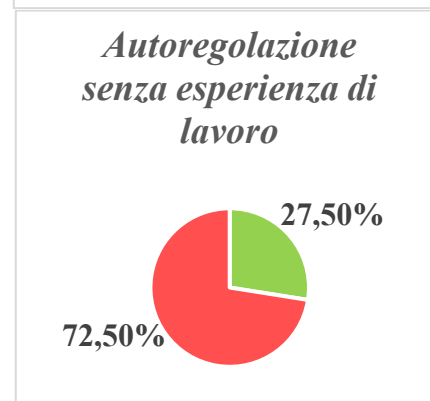
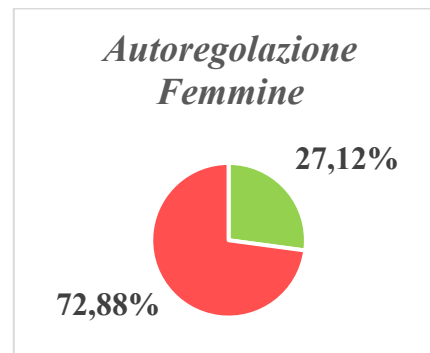
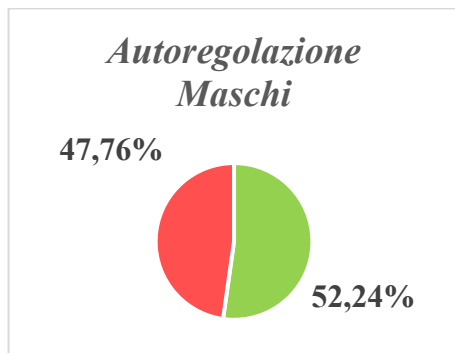
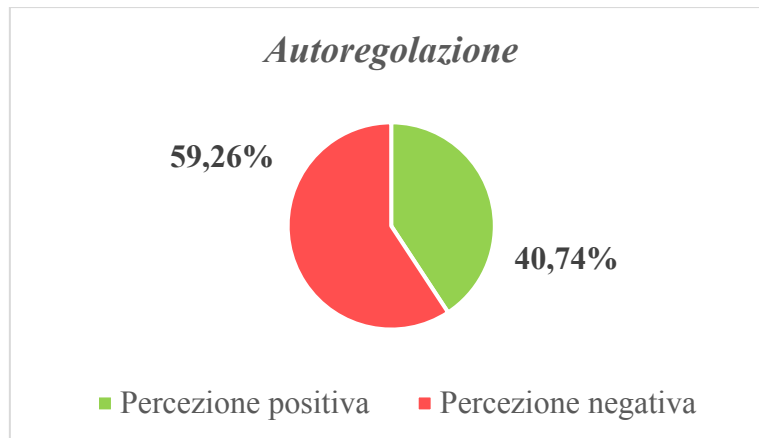
Fiducia in sé: Fiducia nelle proprie capacità



La percezione positiva del 53% ci fa comprendere come gli studenti universitari credono nelle loro capacità e valori. In sede di confronto sono capaci di sostenere con fermezza le loro opinioni e ragioni anche se distanti da quelle degli altri. Approvano il confronto costruttivo e apprezzano quando vengono assegnati compiti più difficili, poiché non si sentono messi in difficoltà bensì ne sono altamente stimolati (accolgono con entusiasmo la sfida). Logicamente essendo studenti difficilmente prendono autonomamente delle decisioni (ad esempio si attengono alle direttive del professore), ma con il tempo e l'esperienza matureranno sicuramente maggiore intraprendenza.

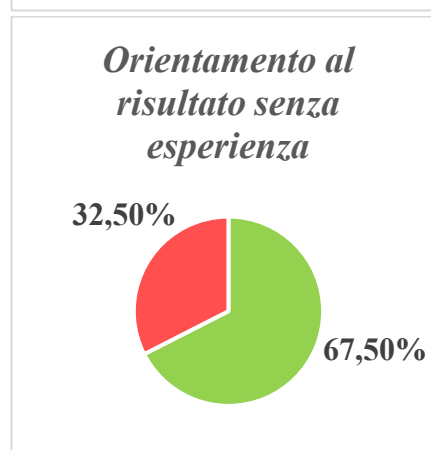
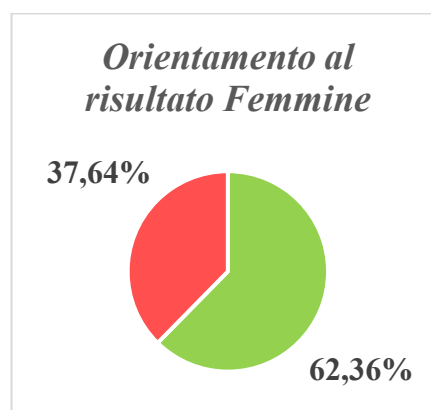
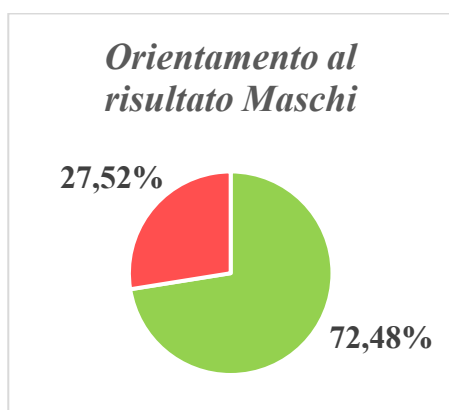
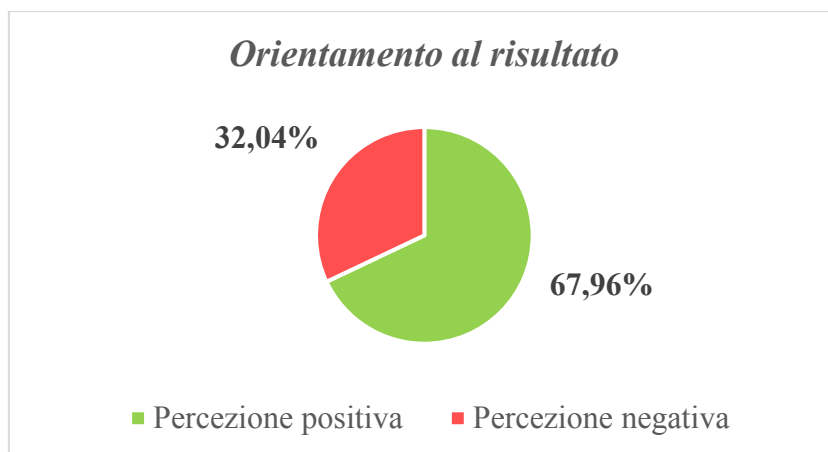
Area “Gestione di sé”

L'autoregolazione



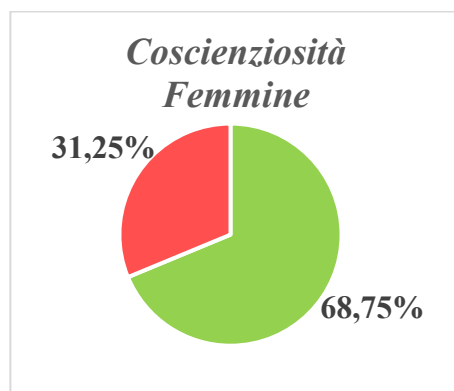
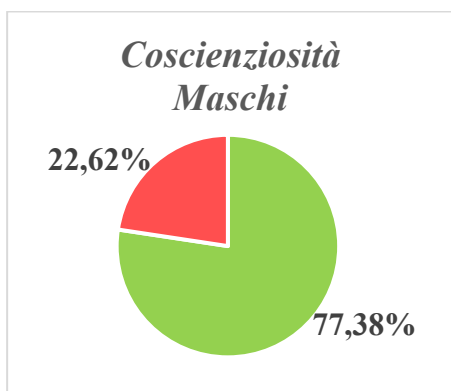
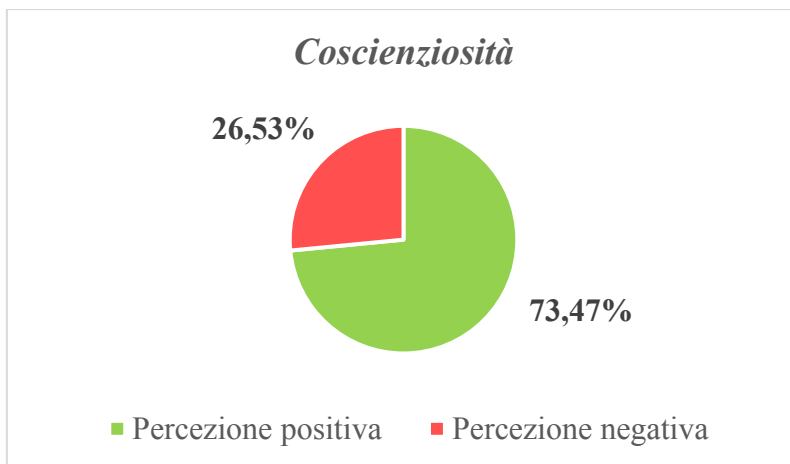
In merito all'autoregolazione si raccoglie una percentuale di percezione positiva del 41%, ciò significa che non tutti riconoscono in sé questa capacità. Gli studenti non riescono a controllare le proprie emozioni e talvolta potrebbero agire in maniera del tutto inadeguata alle esigenze della situazione. Sotto stress o eccessiva pressione può capitare che i giovani, specialmente le donne e gli studenti inesperti, non riescano a continuare con fermezza il proprio compito. Tutto il campione riconosce di avere autocontrollo nel rimuovere le cause di un problema. Logicamente in situazioni di stress non è facile prendere il totale controllo della situazione e tranquillizzare i colleghi.

L'orientamento al risultato



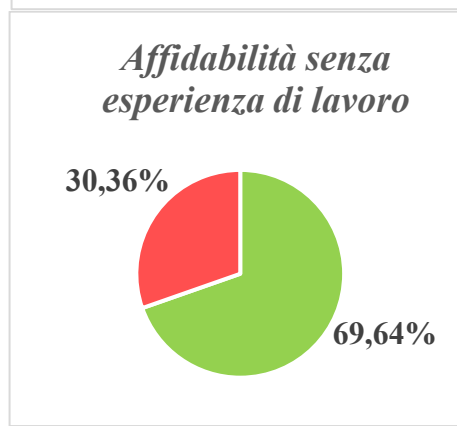
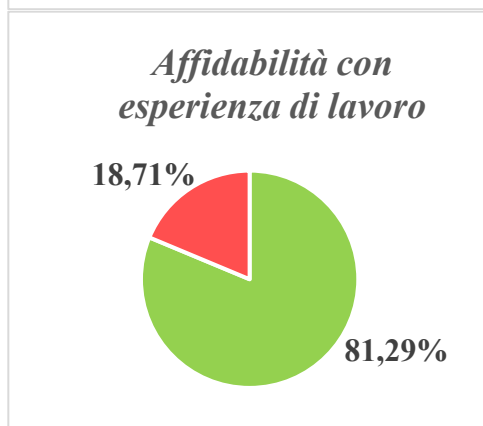
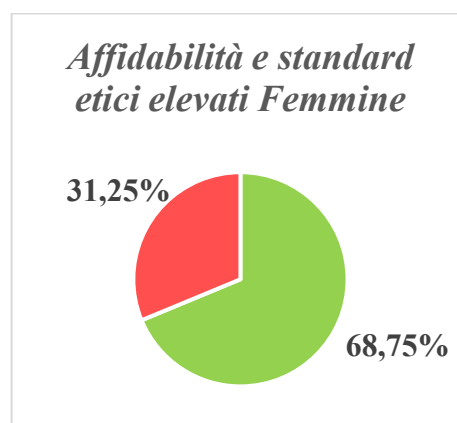
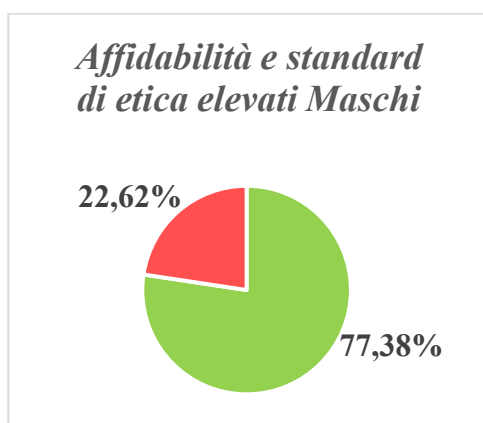
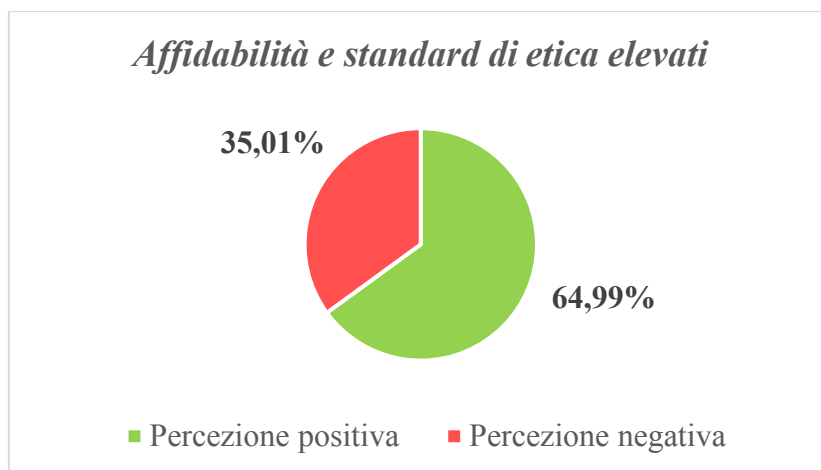
Per tale competenza è stata registrata una percentuale di percezione positiva del 68%, ciò significa che gli studenti sanno orientarsi al risultato. Per orientamento si intende saper raggiungere un obiettivo in modo efficace ed efficiente, quindi migliorare la performance della prestazione. Gli studenti riconoscono fondamentale rispettare nella qualità e nei termini di scadenza gli standard prefissati da altri (come il proprio professore di corso o un responsabile aziendale che commissiona un progetto). I partecipanti del campione, nell'ammettere di fissarsi obiettivi superiori a quelli richiesti, dimostrano implicitamente la loro ambiziosità. Fanno ciò per dimostrare quanto valgono, le loro capacità e che sanno adattarsi e affrontare anche compiti più complessi. L'unica criticità individuata è l'attitudine a non misurare e, quindi, valutare i propri risultati. Solo auto-valutando le sue azioni può realmente migliorare le sue capacità.

La coscienza



Dall'elevata percezione positiva (73%) si intuisce quanto gli studenti si ritengono coscienti. Si presta molta attenzione alla qualità del proprio lavoro e al rispetto dei doveri. Senza alcuna distinzione gli studenti sottoposti al questionario riconoscono di avere accuratezza nel trasmettere le informazioni, nel gestire il proprio lavoro e nel controllare il regolare progresso di eventuali progetti.

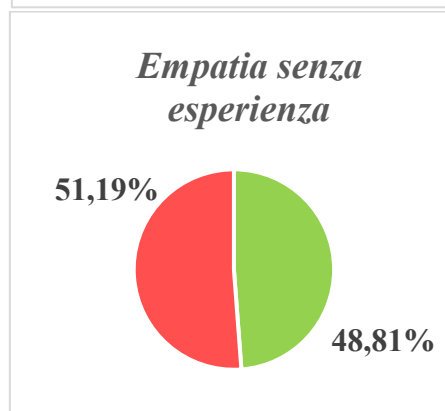
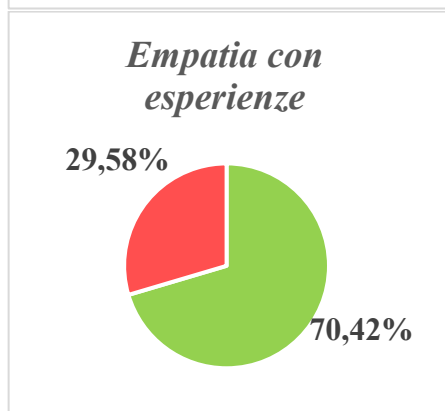
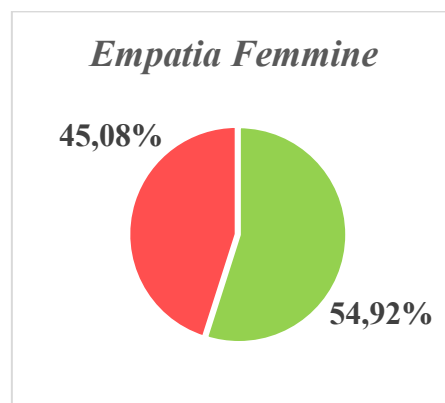
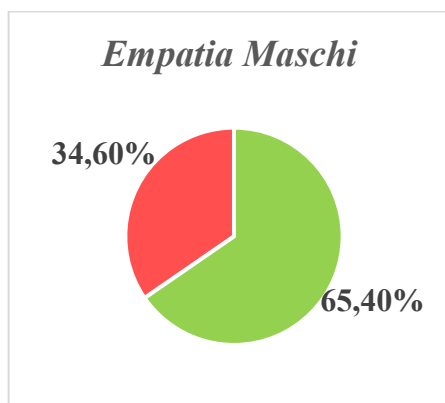
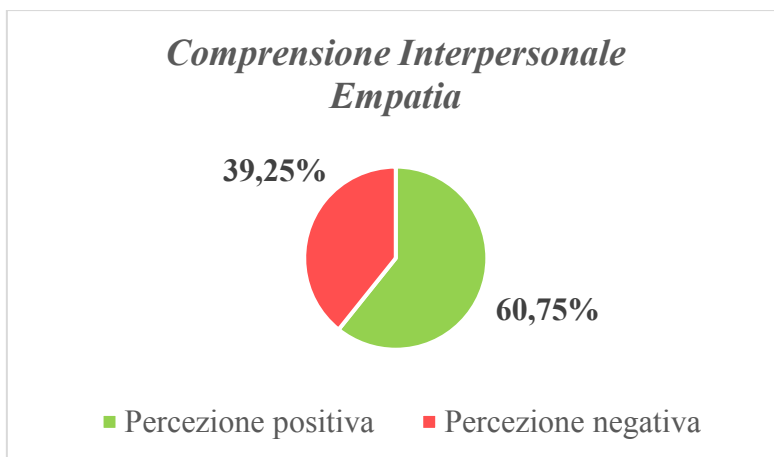
L'Affidabilità e standard di etica elevati



Con una percezione del 65% gli studenti riconoscono di avere elevati standard di onestà ed integrità. A fronte di indesiderati comportamenti non etici si oppongono e cercano di far comprendere il loro punto di vista, anche se talvolta sono ostili all'aperta condivisione dei loro pareri. È interessante la disponibilità che hanno nel comprendere le ragioni alla base di una regola che viene imposta. Con la comprensione si auto-conformano alla norma da rispettare così che non si è indotti a scorciatoie inappropriate.

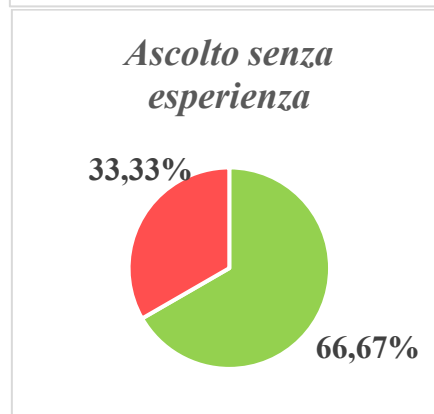
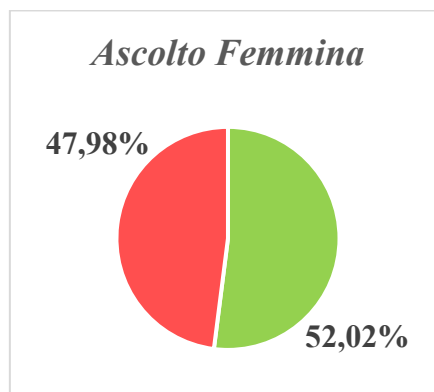
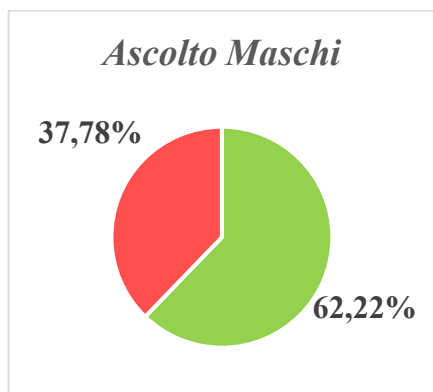
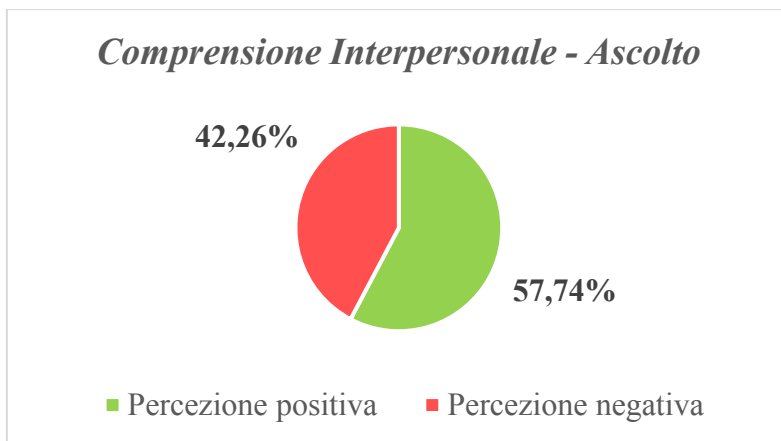
Area della “consapevolezza degli altri”

La comprensione interpersonale – L’empatia



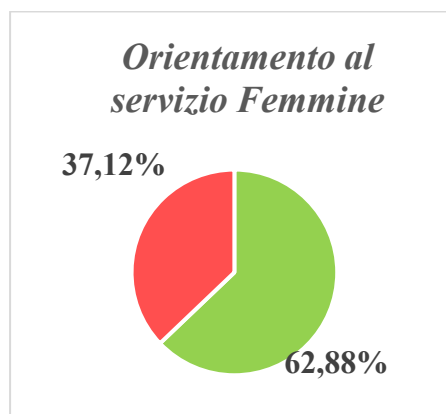
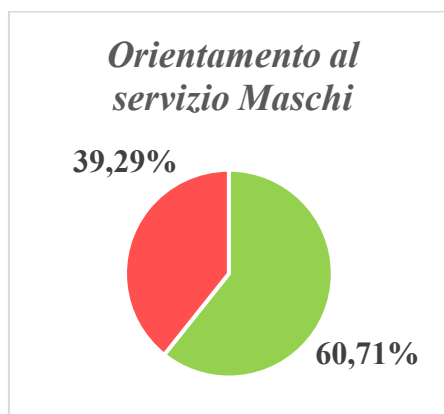
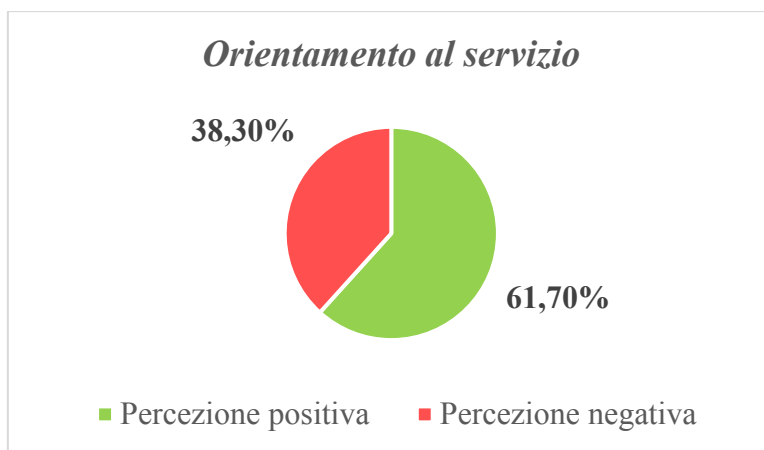
L'empatia è una capacità molto importante che tutti dovrebbero "coltivare". Essere empatici significa comprendere gli altri, interpretare i loro sentimenti, prospettive e comportamenti. Il 61% del campione si riconosce in tale abilità interpersonale, anche se è opportuno fare delle precisazioni. Generalmente gli studenti si dichiarano in difficoltà nel vedere le cose dal punto di vista di un'altra persona, ma sono ugualmente capaci di immedesimarsi nell'altro e comprendere le sue emozioni. Con una percezione inferiore del 50% (43%) gli studenti inesperti sono gli unici che riconoscono complicato individuare i pensieri non direttamente esposti dalle persone. È confermata uniformemente la capacità di formulare l'idea su una persona senza farsi condizionare dagli altri e dalle proprie preferenze. Per l'empatia i risultati migliori in tutti i 6 statement sono stati registrati negli studenti con esperienza. L'esperienza, anche se temporanea o non coerente con il percorso di studio scelto, permette comunque allo studente di relazionarsi con altre persone e iniziare a comprendere le dinamiche relazionali dei contesti lavorativi.

La comprensione interpersonale – L'ascolto



All'empatia si affianca l'ascolto. Nell'ascolto la percezione positiva è prossima al 58%. In via generale gli studenti riconoscono il possesso di tale capacità. Se gli interlocutori sono interessati all'argomento del dibattito o colloquio saranno più stimolati a porgersi reciproche domande senza cadere nell'errore di avviare una comunicazione passiva. Anzi dovrebbero intervenire e dimostrarsi il più possibile partecipi e se necessario modificare comportamenti e ragionamenti inadatti. La capacità di ascolto, con una percentuale del 67% è maggiormente presente negli studenti senza esperienza poiché nella quotidianità delle lezioni affinano la loro abilità di ascolto. Nell'empatia, grazie all'esperienza, primeggiano coloro che hanno esperienza, nell'ascolto al contrario trionfano gli studenti senza esperienza.

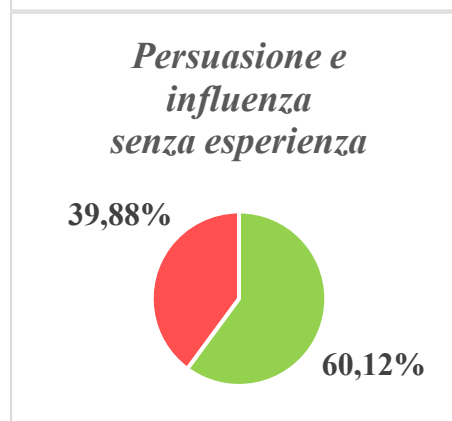
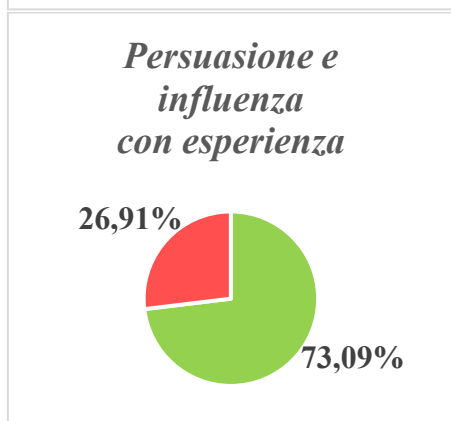
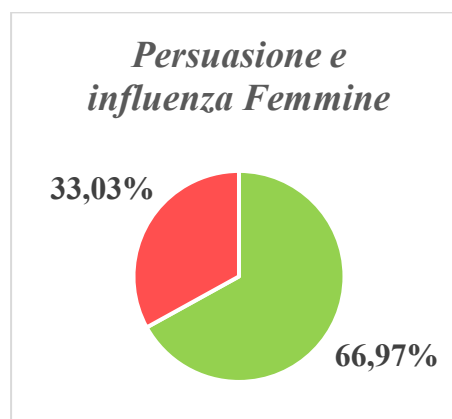
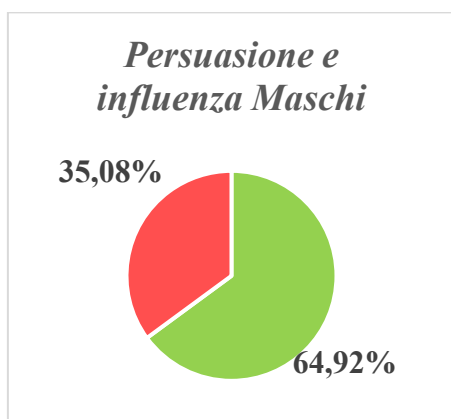
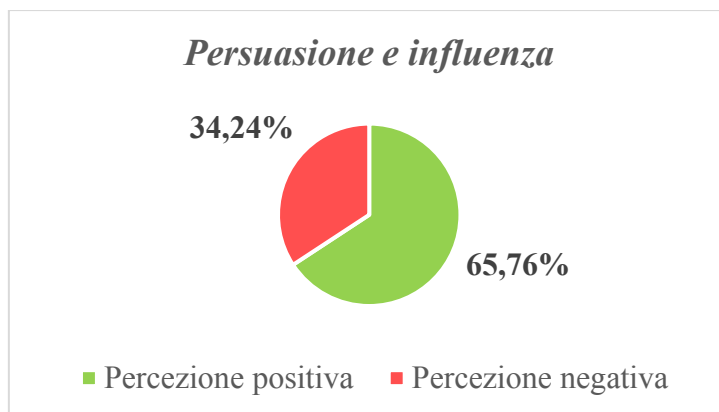
L'orientamento al servizio



I partecipanti alla survey sono ben orientati al servizio, cercano di comprendere gli altri e le loro esigenze. Con una percentuale di percezione è del 62% gli studenti si reputano altruisti verso coloro in difficoltà. Non attendono la richiesta d'aiuto dell'altro, ma si dimostrano proattivi nel supporto di un collega. La criticità che si nota nell'analisi è l'assenza di interesse nel curare l'informazione sul supporto, e importante che chi viene aiutato comprende il sostegno che gli viene fornito altruisticamente. L'orientamento al servizio sarà efficace solo se gli studenti sapranno comprendere tutti i bisogni di una persona siano essi espressi o non espressi. A tal fine è importante affinare le capacità di ascolto, comunicative e l'empatia.

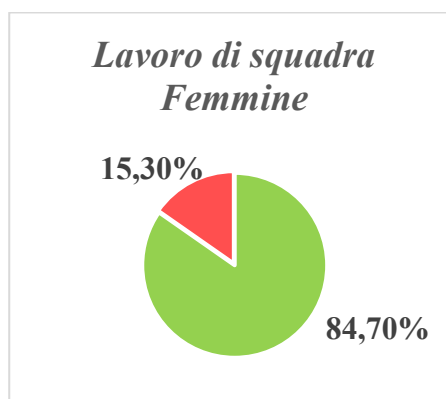
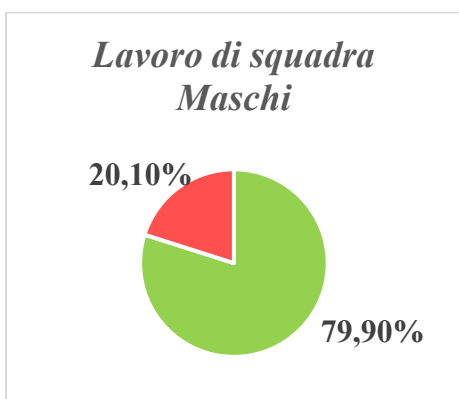
Area emozionale della “Gestione della relazione”.

Persuasione e influenza



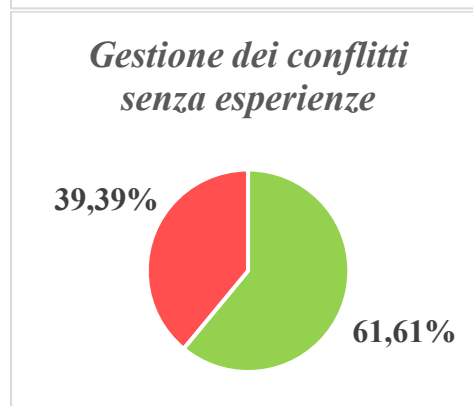
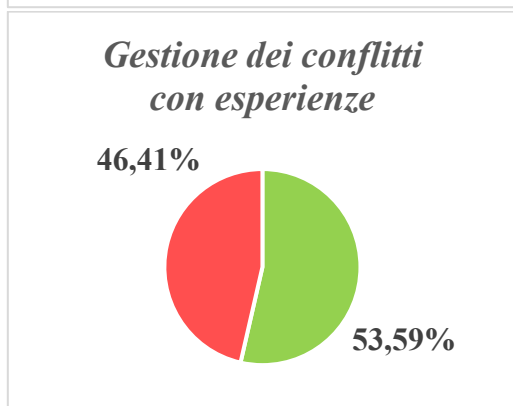
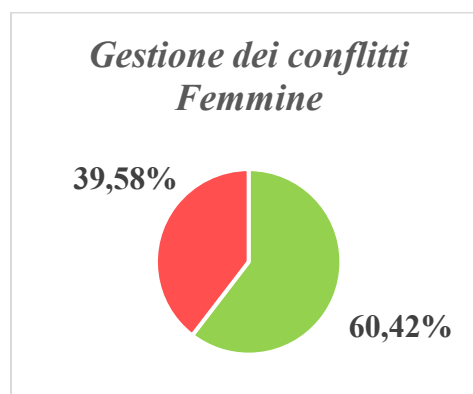
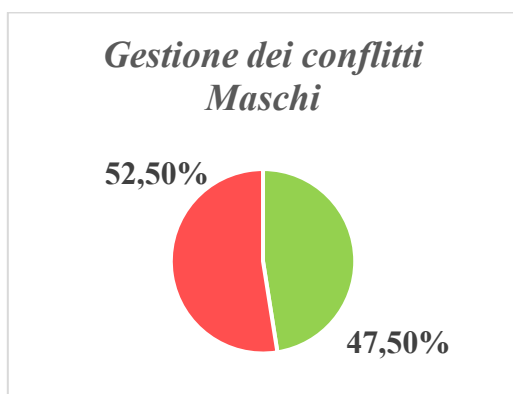
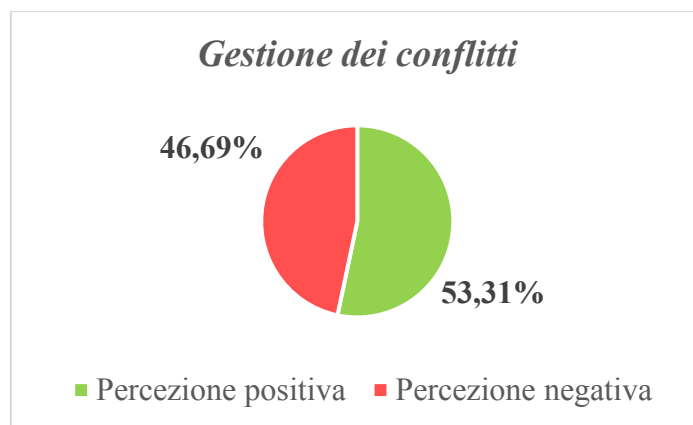
Per le capacità di persuasione si rileva una percentuale di percezione del 66%. Gli studenti riconoscono di saper influenzare le opinioni altrui e indurre determinati comportamenti. Emerge chiaramente la capacità di leadership che è innata in alcune persone (sono predisposte geneticamente ad essere futuri leader) ma non solo per essere persuasivi e saper influenzare il comportamento dell'altro è importante avviare una comunicazione chiara ed efficiente. Il messaggio o feedback che si desidera trasmettere deve essere curato nei minimi dettagli, poiché nel momento che viene inviato innescherà una reazione come risposta al feedback stesso. Quindi si dimostra fondamentale prevedere le possibili reazioni dell'altra persona. Anche qui gli studenti ammettono che trovano complicato esprimere accuratamente il proprio punto di vista. Tale insicurezza deve essere superata perché potrebbe compromettere lo sviluppo delle capacità persuasive.

Il lavoro di squadra e la collaborazione



Tutte le categorie presentano elevate percentuali di percezione positiva. Gli studenti sono favorevoli a cooperare e lavorare sinergicamente all'interno di un team. Riconosco di partecipare attivamente alle attività di gruppo, contribuendo sia individualmente (realizzando la propria parte di lavoro) sia cooperativamente. Grazie a una sinergica cooperazione e un solido commitment i gruppi raggiungono efficacemente gli obiettivi. Anche qui la comunicazione e la circolazione delle informazioni sono aspetti importantissimi.

La gestione dei conflitti



Nelle dinamiche di gruppo è quotidiano l'insorgere di conflitti. Gli studenti, con una percentuale del 53% riconoscono l'importanza di saper gestire ma anche prevenire i conflitti. Talvolta determinati comportamenti o messaggi potrebbero innescare, anche involontariamente, reazioni indesiderate e conflittuali di altre persone. Si riconferma l'importanza dell'empatia e dei processi di ascolto comunicazione. Gli studenti riescono ad affiancare alle proprie ragioni quelle dei altri ed immedesimarsi nell'altro per comprendere il suo punto di vista.

4.5 Osservazioni conclusive

Dall'analisi dei risultati dell'indagine emerge come gli studenti si riconoscano in tutti gli statement del questionario. Le criticità riscontrate sono state principalmente due: l'inconsapevolezza in se stessi e nelle loro capacità, e la mancanza di autocontrollo in situazioni di stress. Anche se ad unanime gli studenti affermano di essere consapevoli del loro potenziale, dei loro obiettivi e dei loro punti di forza e debolezza, incredibilmente non lo sono per le loro doti e capacità. All'inconsapevolezza di sé e delle proprie capacità segue l'insicurezza, che a mio avviso rappresenta un grande limite ostacolante il successo accademico e professionale di ogni studente. L'insicurezza va a condizionare una serie di comportamenti e capacità degli individuo, prendiamo ad esempio la comunicazione, l'intraprendenza, la capacità di affermare con chiarezza e fermezza il proprio punto di vista, la capacità di *problem solving* ecc. Se per crescere è assolutamente necessario conoscerci, si comprende come sia fondamentale la consapevolezza in sé e del proprio valore e potenziale. Solo così gli studenti avranno i giusti mezzi per raggiungere i propri obiettivi di vita. Sempre dall'analisi dei risultati si nota come i partecipanti alla survey riconoscono di saper rispondere costruttivamente all'insuccesso senza sminuire se stessi e il loro lavoro. È

nell'ammissione e analisi dell'errore dove lo studente, autovalutandosi e autocriticandosi, si migliora e apprende come evitare simili errori in futuro. È interessante osservare come i valori non vengono trascurati, anzi vi è la propensione a mantenere comportamenti conformi a personali standard di onestà e integrità. La seconda criticità emergente dall'analisi (mancanza di autoregolazione in situazioni di stress) è rilevata nell'area delle gestione di sé. È comprensibile come lo stress possa influenzare i comportamenti di un individuo e innescare eventuali crolli psicologici condizionanti il proprio lavoro. Ma è assolutamente necessario saper controllare impulsi ed emozioni in vista degli obiettivi da raggiungere e di quanto sembra moralmente corretto, solo così si diventa veri e professionisti. Nella gestione delle relazioni oltre alla cura delle abilità di *team working*, di regolazione dei conflitti e di *leadership*, è fondamentale prestare attenzione alla consapevolezza degli altri. Nell'emozionale intelligence empatia, ascolto e orientamento al servizio sono essenziali, senza queste competenze trasversali gli studenti non riusciranno ad inserirsi proficuamente nel mondo del lavoro ed relazionarsi allo stesso. Oggi come non mai le soft skills sono essenziali per affrontare la complessità dei sistemi economici e sociali e affrontare positivamente la vita quotidiana.

5. Conclusioni

Oggi, come non mai, i mercati sono estremamente volubili, dinamici e soggetti a continui cambiamenti. Sebbene le hard skills risultino indispensabili nel garantire l'ordinario funzionamento delle imprese, da sole non bastano, sono assolutamente necessarie le soft skills. L'obiettivo del presente lavoro era approfondire il tema delle competenze trasversali e comprendere le ragioni alla base della loro importanza. Le università diventano veri e propri centri di formazione e valutazione delle soft skills. I processi di valutazione non sono utili solo a fini certificativi, ma lo sono anche per scopi formativi, in quanto favoriscono in primo luogo l'individuazione delle abilità trasversali degli studenti, in secondo quali devono essere potenziate. Tra i numerosi strumenti di misurazione dalle università sono preferiti, per praticità, gli strumenti di self-assessment. I docenti sono sempre più propensi ad utilizzare metodi di insegnamento attivi nei quali lo studente è reso partecipe alle attività o alle lezioni. Le moderne tecniche di insegnamento e apprendimento non si esauriscono nella tradizionale trasmissione della conoscenza, ma generano una formazione multidimensionale dello studenti che va a migliorare la sua employability.

6. Bibliografia

- Boniforti D., Albanesi C., Zatti A., *Frontiere di comunità: complessità a confronto*, Creative Commons, 2017; [Bergamin, Santoro, Santinello, \(2017\). Mentoring come Service Learning l'esperienza dell'Ateneo di Padova..pdf](#).
- Bresciani P., *Capire la competenza. Teorie, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione*, Franco Angeli 2012.
- Carlotto G., *Con-vincere con le competenze trasversali e raggiungere i propri obiettivi*, Franco Angeli, 2015.
- Ciappei C., Cinque M., *Soft skills per il governo dell'agire*, Milano, 2014.
- Commissione Europea, 2006, *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, 2018.
<https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
- Cortese C., Verano R., Fantini C., *Le competenze soft come fattore chiave per il successo delle imprese: una proposta di modello*, Personale e Lavoro, 2015.
- De Pietro O., *Service Learning and School Work-Alternation: a possible link to mature the Soft Skills required by the world of work. An exploratory survey*, Italian Journal of Educational Research. [De Pietro \(2019\) Service Learning e Alternanza Scuola Lavoro.pdf](#)

- Masino G., *Work as a process of personal development*, Il lavoro come processo di sviluppo personale, Bologna, TAO Digital Library, 2013. [Masino-Lavoro come Processo di Sviluppo Personale.pdf](#)
- Pellerey M., *Soft skills e orientamento professionale*, ricerca “*Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*” promossa dal CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale), 2017.
- Pezzoli M., *Soft Skills che generano valore*, Franco Angeli, 2017
- Postic M., De Ketele J.M., Angelucci I., *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*, Torino, SEI, 1994.
- Ricchiardi P., Emanuel F., *Soft skill Assessment in Higher Education*, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 18/2018.
<http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> . <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc>
- Smith M. K., traduzione e rielaborazione a cura di Aruta C., *L'apprendimento esperienziale di David A. Kolb: caratteristiche, problematiche e sviluppi*, [formazione-esperienziale.it](http://www.unife.it/medicina/ls.riabilitazione/studiare/minisiti/pianificazione_gestione_proc-edu/modulo-di-processi-educativi-delladulto/2016-17/kolb_apprendimento.pdf), marzo 2009.
http://www.unife.it/medicina/ls.riabilitazione/studiare/minisiti/pianificazione_gestione_proc-edu/modulo-di-processi-educativi-delladulto/2016-17/kolb_apprendimento.pdf

7. Sitografia

- [Microsoft Word - EXPERIENTIAL LEARNING.doc \(uni-sz.bg\)](#)
- [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_IT.pdf](#)
- [http://jumponline.it/](#)
- [http://www.passport.unito.it.](#)
- [https://www.storiairreer.it/sites/default/files/Punti_Riferimento/2006%20fumarco%20modelli.pdf](#)
- [https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Italian_version.pdf](#)