

Un'esperienza di autovalutazione delle competenze strategiche
nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro.

*Transversal and guidance skills: an experience in the field
of work-related learning path.*

Federica De Carlo
Università degli Studi Roma Tre

Abstract

Nell'ambito delle iniziative previste dalla normativa sui percorsi di alternanza scuola-lavoro, il Dipartimento di Scienze della Formazione durante l'anno accademico 2018/19 ha realizzato una esperienza di applicazione di strumenti nel contesto di un percorso formativo di 20 ore, coinvolgendo una classe di studenti di una scuola secondaria di II grado di Roma. Sono stati realizzati dei laboratori il cui scopo è stato quello di indagare ed esplorare, attraverso la somministrazione di alcuni questionari, come gli studenti auto-valutino le proprie competenze di auto-apprendimento (QSA - Pellerrey & Orio 1996), su come percepiscano la prospettiva temporale (ZTPI- Zimbardo, & Boyd 2008) e su come essi si avvicinano alle dimensioni dell'adattabilità professionale (QAP – Savickas & Porfeli, 2012). Il presente lavoro intende illustrare i risultati emersi dall'analisi dei profili degli studenti, evidenziando le correlazioni esistenti fra pensiero riflessivo, competenze intese come capacità di orientare, e regolare sé stessi per dare senso e prospettiva al proprio progetto di vita, maturità di carriera individuale e orientamento al futuro (Pellerrey, 2016; Margottini, 2017).

Parole chiave: competenze strategiche e trasversali, orientamento, alternanza scuola-lavoro, adattabilità di carriera.

Abstract

As part of the initiatives established by the legislation on “pathways for transversal skills and orientation”, during the academic year 2018/19, within the framework of the initiatives on work-related learning in the Department of Education at Roma Tre University, an experience was realized with 20 high school students in Rome. During the 2018-19 academic year, the Department of Education Sciences has carried out an experience of applying tools in the context of a 20-hour training course involving a class of 20 students from a se-

condary school in Rome. The study included a series of laboratory activities such as student's compilation of structured self-assessment questionnaires on learning strategies (QSA-Pellerey & Orio, 1996), time perspective (ZTPI-Zimbardo & Boyd, 2008) and career adaptability (QAP-Savickas & Porfeli, 2012). The present paper shows the emerged results regarding the relationship between good reflective, decision-making, motivational skills and orientation toward the attainment of career and life goals (Pellerey, 2016; Margottini, 2017).

Key words: transversal and strategic skills, guidance, work-related learning, career-adptability.

Introduzione

Le più recenti indicazioni europee evidenziano come la strategia “Europa 2020” ponga particolare importanza al tema dell'istruzione e della formazione, al fine di promuovere una crescita sostenibile, intelligente ed inclusiva (Comunicazione della Commissione [COM (2010) 2020]).

Negli ultimi anni tuttavia, si è assistito ad una rapida evoluzione del mercato del lavoro che lo ha reso sempre più complesso e che ha fatto emergere una comune preoccupazione in merito all'emergenza dei dati emersi sulla disoccupazione giovanile che nel 2020, risulta essere del 29,3%, con una lieve crescita del 0,6 punti percentuali rispetto al 2019 (Istat, 2020).

Non solo, perché si prevede che dal 2020, le competenze richieste in ambito professionale, cresceranno e diventeranno sempre più specifiche.

Si assisterà dunque ad una domanda di competenze caratterizzata da standard di alta qualità, tali da esigere una preparazione educativa, formativa e professionale adeguata. Dunque, i giovani che saranno coinvolti in queste dinamiche, dovranno necessariamente far fronte ad un mercato del lavoro estremamente esigente.

Tra gli obiettivi dell'Agenda Europa 2030, oltre a quello di sviluppare le competenze di cittadinanza, il numero 4 sottolinea l'importanza di “Aumentare considerevolmente entro il 2030 il numero di giovani e adulti con competenze specifiche, anche tecniche e professionali per l'occupazione, posti di lavoro dignitosi e per l'imprenditoria”.

Dunque, la creazione di un bagaglio di competenze, soprattutto per i giovani in formazione può contribuire a plasmare in modo efficace i professionisti di domani. Ma quali sono le conoscenze, abilità e competenze che tali posizioni esigono e che rendono i giovani in grado di inserirsi con successo nel mondo del lavoro? Oltre alle competenze digitali, a quelle auto-imprenditive (promosse dall'UE attraverso il Quadro di riferimento per la Competenza Imprenditorialità, pubblicato nel giugno del 2016, che ha infine prodotto una definizione comune di “imprenditorialità” che aiuti a stabilire un ponte tra i mondi dell'educazione e del lavoro) emergono le competenze trasversali, le cosiddette

soft skills, che vanno però inquadrare nel quadro più generale delle competenze meta-cognitive. In merito a ciò, e soprattutto nell'intento di fornire ai giovani validi strumenti affinché possano diventare risorse occupabili, oltre alla capacità di adattamento a nuovi contesti, si deve puntare sullo sviluppo di una identità professionale. Per far ciò, nel giovane diventa necessario promuovere non solo capacità di autodeterminazione, cioè quelle capacità di compiere scelte che implicano una prospettiva esistenziale (Pellerey, 2006) ma anche capacità di autoregolazione, intesa come "capacità di gestire se stessi nel cercare di mettere in atto quanto deciso con continuità e sistematicità" (Pellerey, 2018). Fra le competenze che sono ritenute imprescindibili per promuovere nel soggetto un processo riflessivo, quelle strategiche, individuate ed elaborate nei suoi numerosi studi da Michele Pellerey, sono senza dubbio necessarie per promuovere una mobilitazione nei giovani affinché essi siano in grado di costruire una propria identità professionale, volta a gettare le solide basi di un percorso di vita e per progettare una carriera dotata di senso.

Il quadro normativo sull'ASL-PCTO

In base all'articolo 8 comma 1 del D.Lgs. 61/2017, i passaggi tra i percorsi di istruzione professionale e formazione professionale e viceversa "costituiscono una delle opportunità che garantiscono alla studentessa e allo studente la realizzazione di un percorso personale di crescita e di apprendimento, in rapporto alle proprie potenzialità, attitudini ed interessi anche attraverso la ridefinizione delle scelte, senza disperdere il proprio bagaglio di acquisizioni". La Legge n.107/2015 (c.d. "Buona Scuola") ha sistematizzato l'alternanza scuola-lavoro nei percorsi del secondo ciclo, introducendo l'obbligo per gli studenti del secondo biennio e dell'ultimo anno di svolgere in alternanza un monte ore minimo di 400 ore per gli istituti tecnici e professionali e 200 ore per i licei, da inserire nel Piano dell'offerta triennale. Il percorso, delineato nella norma, prevedeva una fattiva collaborazione tra scuole, studenti e imprese ospitanti. In seguito, con la Legge di Bilancio 2019, all'art.57 comma 18, l'Istituto di Alternanza Scuola-Lavoro è stato modificato in "Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento" (PCTO).

L'esperienza

Nell'ambito delle iniziative previste dall'ASL-PCTO, il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'università Roma Tre, durante l'anno accademico 2018/19, ha realizzato una esperienza di applicazione di alcuni strumenti nel contesto di un percorso formativo di 20 ore coinvolgendo una classe di studenti di una scuola secondaria di II grado di Roma. Sono stati realizzati dei laboratori il cui scopo è stato quello di indagare ed esplorare come gli studenti valutino

le proprie competenze di auto-apprendimento, su come essi percepiscano la prospettiva temporale e infine per rilevare come essi si avvicinino alle dimensioni dell'adattabilità professionale. In tale sede si è ritenuto opportuna promuovere la necessità di coinvolgere lo studente in un percorso auto-orientativo volto alla presa di coscienza ed alla valorizzazione delle competenze sviluppate nell'ambito dell'autodeterminazione (Pellerey, et al. 2013), alla definizione di un progetto di vita e professionale (Pellerey, et al. 2013), a prevenire l'insuccesso scolastico (Pellerey, et al. 2013), allo sviluppo della adattabilità professionale (Savickas & Porfeli, 2012) ed allo sviluppo della prospettiva temporale (Zimbardo & Boyd, 1999, 2008). Si è ritenuto opportuno, a tale fine, indagare inoltre come gli studenti valutino le proprie competenze di auto-regolazione (Zimmerman, 1989, Deci & Ryan, 1985).

Le attività svolte

Le attività di laboratorio hanno previsto una prima fase di introduzione al percorso e successivamente un *focus* su alcune competenze che possono essere definite come "strategiche" per dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro (Pellerey, 2006). Una seconda parte è stata poi dedicata alla descrizione ed alla compilazione *on line*, sulla piattaforma competenzestrategiche.it, di tre questionari: il "QSA - Questionario sulle Strategie di Apprendimento" (Pellerey & Orio, 1996), lo "ZTPI - Zimbardo Time Perspective Inventory" (Zimbardo & Boyd, 2008) e il "QAP - Questionario sull'Adattabilità Professionale" (Savickas & Porfeli, 2012) nella versione tradotta in lingua italiana e riadattata da Pellerey, Margottini e Leproni (2017). Nello specifico, il QSA è uno strumento autovalutativo che consente di valutare 14 dimensioni di natura cognitiva (strategie elaborative, autoregolazione, disorientamento, disponibilità alla collaborazione, organizzatori semantici, difficoltà di concentrazione, autointerrogazione) e affettivo-motivazionale (ansietà di base, volizione, attribuzione a cause controllabili, attribuzione a cause incontrollabili, mancanza di perseveranza, percezione di competenza, interferenze emotive). Lo ZTPI è un questionario che valuta 5 fattori considerati componenti principali della prospettiva temporale: passato-negativo, passato-positivo, presente-fatalista, presente edonista, futuro. Il QAP (Savickas & Profeli, 2012) indaga le 4 dimensioni del costrutto di adattabilità: *concern*, attenzione e preoccupazione per il proprio profilo professionale; *control*, il controllo sul proprio sviluppo professionale; *curiosity*, ossia l'inclinazione ad esplorare le opportunità professionali; e infine, la dimensione *confidence*, ossia la fiducia in sé stessi e la convinzione di autoefficacia. Gli esiti dei questionari sono stati successivamente analizzati evidenziando le relazioni tra le diverse scale dei questionari. Inoltre, con l'obiettivo di approfondire la riflessione sulle dimensioni motivazionali, sull'orientamento al futuro (Nuttin, 1964; Pellerey, 2016), sulla coscienza intesa come scrupolosità, riflessività, cautela e perseveranza (Heckman &

Kautz, 2016) nell'adempiere i propri doveri, sul senso di responsabilità individuale di fronte a situazioni personali e professionali, sono state proposte alcune domande-stimolo e simulazioni di alcuni scenari di tipo professionale in cui i ragazzi hanno espresso le loro considerazioni.

L'analisi individuale dei profili ottenuti ha permesso negli studenti l'attivazione di un processo riflessivo per l'interpretazione e il commento degli esiti individuali, analizzando le eventuali criticità e ricostruendo, attraverso un processo narrativo, origine ed evoluzione delle criticità sulle quali definire eventuali azioni migliorative, ma anche evidenziare i punti di forza e dimensioni di crescita sui quali poter far leva nel corso degli studi e della futura attività professionale. Gli esiti dei questionari sono stati analizzati evidenziando le relazioni tra le diverse scale dei questionari.

Nel caso dell'esperienza presentata, l'utilizzo dei questionari in un contesto didattico ha permesso una facile somministrazione e soprattutto, nella compilazione, l'applicazione, da parte degli studenti, di abilità informatiche promuovendo non solo un ruolo attivo, ma anche un coinvolgimento riflessivo nel processo di autovalutazione dopo la restituzione dei profili, avvenuto attraverso l'elaborazione dei punteggi in una forma grafica integrata da commenti testuali. Il feedback immediato dei risultati dei questionari ha permesso allo studente di riflettere sul proprio profilo, soffermandosi sulla analisi di I livello focalizzandosi sugli elementi critici e da migliorare (Margottini & Pavoni, 2012; Pellerrey, 2013). Trattandosi di ragazzi giovani, non è stato richiesto loro di procedere con una analisi di II livello, ma si è discusso insieme al docente sui fattori che essi ritenevano più interessanti.

L'analisi dei dati emersi

Da una analisi sul campione degli studenti, emergono correlazioni significative tra le scale dello ZTPI e del QSA, sia rispetto ai fattori cognitivi sia a quelli affettivo emozionali. Possiamo sottolineare una particolare correlazione tra orientamento temporale al futuro e fattori cognitivi del QSA. Unica eccezione è data dalla evidente scarsa disponibilità alla collaborazione e all'uso degli organizzatori semantici. Il disorientamento sembra essere un fattore presente e comune in tutti, come le difficoltà nel pianificare nel breve, medio e lungo periodo qualsiasi tipo di attività (sia personale che professionale), sono presenti dunque atteggiamenti che incidono negativamente sulla progettazione del proprio futuro. Riassumendo, le correlazioni positive tra le dimensioni indagate dai questionari diventano dunque un elemento identificativo del profilo professionale identitario e quindi cardine di strategie autorientative della persona. A conferma di ciò, i profili rilevano la validità degli strumenti che risultano essere in linea con le precedenti e attuali ricerche effettuate dal Gruppo di Ricerca sulle competenze strategiche coordinato da Michele Pellerrey (Margottini, 2017; Margottini & Rossi, 2017, 2019).

Conclusioni

Volendo procedere con una breve analisi sui punti di forza e sugli elementi di criticità emersi da questa breve esperienza, possiamo evidenziare, prendendo in considerazione sia i dati emersi dalla compilazione dei questionari, sia i feedback pervenuti dagli studenti stessi, che è stata molto apprezzata la possibilità di interagire direttamente con i docenti e i tutor universitari. L'ambiente universitario, nello specifico l'aula multimediale, quale contesto di apprendimento complementare, ha permesso loro di avvicinarsi alle competenze digitali che hanno dovuto impiegare nello svolgere l'attività di compilazione online dei questionari. Inoltre, l'interfacciarsi con figure che ricoprono ruoli professionali a loro non conosciuti, come quelli accademici, ha effettivamente destato in loro una profonda curiosità. Non solo, nel merito delle discussioni sollecitate dal docente, è emerso un reale interesse nell'approfondire alcune tematiche come l'offerta formativa universitaria, i percorsi per conseguire la laurea e le opportunità di *placement* post-laurea.

Effettivamente, la diretta e attiva partecipazione al contesto operativo, supportata dal feedback immediato dei risultati dei profili dei questionari, ha promosso la creazione di una comunità di pratica (Wenger, 2009) che ha fornito agli studenti l'occasione non solo di confrontarsi su diversi fronti, ma di promuovere, attraverso l'attivazione di un processo riflessivo situato, anche scambi reciproci di esperienze quali pratiche che concorrono alla formazione della persona. Aristotele, nel IV secolo a.C. affermava che: "le cose che bisogna apprendere per farle, le apprendiamo facendole" (Aristotele, IV sec a.C.). Questo pensiero, in realtà, rimanda ad un vero paradosso, in quanto sottolinea che si impara a fare le cose, facendo cose che non si conoscono. Ed è questa che dovrebbe essere l'essenza dei PCTO: abbandonare l'idea di una formazione che si esperisce passivamente e promuovere quella che Dewey definiva "educazione al lavoro" e che prevede l'oggetto dell'apprendimento situarsi tra chi apprende e chi insegna: "Professione non significa altro che *direzione delle attività della vita in un senso che le renda percepibilmente significative* per chi le pratica in virtù delle loro conseguenze, e anche utili ai suoi associati. Il contrario di attività professionale non è né l'ozio né la cultura, ma *la mancanza di scopo*, il capriccio, l'assenza di acquisizioni cumulative nell'esperienza, dal lato personale, e dal lato sociale, il lusso vano, la dipendenza parassitaria dagli altri" (Dewey, 2004: 341).

Nelle sue proposte dunque, l'autore individua nell'istruzione e nell'educazione al lavoro i pilastri della didattica fondata sull'interesse e sulla motivazione, sottolineando come già tali tematiche, in un periodo storico caratterizzato da un contesto sociale ed economico molto lontano da quello attuale, fossero già di grande interesse nel dibattito sulle dimensioni fondanti della formazione e del lavoro.

Riferimenti bibliografici

- ARISTOTELE, *Etica a Nicomaco*, 1103a.
- DECI, E., & RYAN R.M., (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: New York Plenum.
- DEWEY J. (2004). *Democrazia ed educazione*. Milano: Sansoni.
- MARGOTTINI M., & ROSSI F. (2018). Adattabilità professionale e competenze strategiche nella scuola all'università. Contributo presentato al Convegno Internazionale SIRD "Education and evaluation processes", Università di Salerno, 25-26 Ottobre.
- NUTTIN, J. (1964). *The future time perspective in human motivation and learning*. In Proceedings of the 17th International Congress of Psychology (60-82), Amsterdam, North-Holland.
- HECKMAN, J.J., HUMPHRIES, J.E., & KAUTZ, T. (Eds.). (2014). *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life*. Chicago: University of Chicago Press.
- HECKMAN, J., & KAUTZ, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- PELLERÉY, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- PELLERÉY, M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna Cnos*, 32(1), 41-50.
- PELLERÉY, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP.
- PELLERÉY M., & ORIO F. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk*. Roma: LAS.
- SAVIKAS, M.L., & PORFELI, E.J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, 80 (3), 661-673.
- ZIMBARDO, P.G., & BOYD, J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), 1271-1288.
- ZIMBARDO, P.G., & BOYD, J. (2009). *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*. Milano: Mondadori.
- ZIMMERMAN, B.J. (1989a) Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory research and practice* (pp.1-25). New York: Springer.
- ZIMMERMAN, B.J. (1989b) A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- ZIMMERMAN, B., & ZELIGER, J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, Calif.: Academic Press.