

Università degli Studi Roma Tre



Dipartimento di Scienze della Formazione

Dottorato di ricerca in

CULTURA, EDUCAZIONE E COMUNICAZIONE

CICLO XXXI

“Soft skills per l’employability”:

***Una ricerca comparativa con gli studenti di ingegneria e di scienze della
formazione***

Directore

Ch.mo Prof. Francesco MATTEI

Tutor

Prof. Vincenzo PICCIONE

Tutor

Prof.ssa Valeria CAGGIANO

Candidata

Maria Teresa Redomero

Matr: 041616

Anno Accademico 2015/2018

Indice

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 0. INTRODUZIONE..... | 9 |
| 1. Capitolo primo: COMPETENZE TECNICHE E SOFT SKILLS: DALL'UNIVERSITÀ ALLE IMPRESE..... | 14 |
| 1.1. Il quadro teorico di riferimento: Il concetto di Competenza | 18 |
| 1.2. Componenti delle competenze | 23 |
| 1.3. Apprendimento basato sulla competenza (ABC) | 25 |
| 1.3.1. Competenze cognitive nell'istruzione superiore | 27 |
| 1.3.2. Competenze per la valutazione delle informazioni: pensiero critico | 30 |
| 1.4. Competenze tecniche e personali nelle organizzazioni. | 32 |
| 1.4.1. Competenze tecniche..... | 34 |
| 1.4.2. Competenze trasversali / soft skills | 34 |
| 1.5. Le competenze richieste nel mercato del lavoro | 37 |
| 1.5.1. World Economic Forum | 42 |
| 1.6. Valutazione delle competenze | 44 |
| 1.6.1. Questionari a 360 ° | 46 |
| 1.6.2. Questionari standardizzati | 48 |
| 1.7. Sintesi | 50 |
| 2. Capitolo secondo: PROGETTAZIONE FORMATIVA UNIVERSITARIA VERSO UN UNICO MERCATO DEL LAVORO | 51 |
| 2.1. Un' educazione superiore integrale | 55 |
| 2.1.1. Le università come formatori in competenze | 56 |
| 2.2. L'educazione nel contesto europeo e la convergenza europea: L'EFQ | 61 |
| 2.3. Definizioni e classificazione delle competenze trasversali | 66 |
| 2.3.1. Il progetto Tuning..... | 66 |
| 2.3.2. Il modello ESCO (European Skill/Competences, qualifications and Occupations) | 69 |
| 2.4. Programmi educativi ed innovativi | 85 |
| 2.4.1. Caso UPV (Politecnico di Valencia) | 85 |
| 2.4.2. Caso Turku University | 97 |
| 2.4.3. CoSki21: Core Skills for 21st Century Professionals | 102 |
| 2.5. Sintesi | 104 |

3. Capitolo terzo: RICHIESTE DEL MERCATO DEL LAVORO ED EMPLOYABILITY 105

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.1. L'evoluzione del mercato del lavoro | 109 |
| 3.2. Lavoro, educazione e giovani | 113 |
| 3.3. Profilo dei laureati in Ingegneria | 115 |
| 3.3.1. La condizione occupazionale dei laureati in Ingegneria | 116 |
| 3.4. Profilo dei laureati in Scienze della Formazione | 120 |
| 3.5. I laureati universitari verso il mercato del lavoro | 122 |
| 3.6. <i>Employability</i> | 128 |
| 3.6.1. Approccio concettuale | 129 |
| 3.6.2. Termine relativo alle competenze | 131 |
| 3.6.3. Atteggiamenti e competenze trasversali legate all' <i>employability</i> | 134 |
| 3.7. Sintesi | 136 |

4. Capitolo quarto: LA RICERCA, VALUTAZIONE E CONFRONTO DELLE SOFT

SKILLS NEGLI STUDENTI DELLE FACOLTÀ DI INGEGNERIA E SCIENZE DELLA

FORMAZIONE 138

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1. Soft Skills: verso un nuovo ambito di ricerca | 142 |
| 4.2. Obiettivi di ricerca | 144 |
| 4.3. Le fasi della ricerca | 145 |
| 4.4. Business-focused Inventory of Personality (BIP): lo strumento della ricerca 148 | |
| 4.4.1. Proprietà Psicometriche dello strumento | 149 |
| 4.4.2. Scale e interpretazione dei risultati | 153 |
| 4.5. Gli studenti di Ingegneria | 163 |
| 4.5.1. Descrizione del campione | 163 |
| 4.5.2. Studio delle proprietà strumentali della versione con gli ingegneri | 173 |
| 4.5.3. Risultati | 175 |
| 4.5.4. Discussioni risultati campioni degli ingegneri | 181 |
| 4.6. Gli studenti di Scienze dell' Educazione | 190 |
| 4.6.1. Descrizione del campione | 190 |
| 4.6.2. Studio delle proprietà strumentali della versione con gli studenti di scienze d della formazione | 195 |
| 4.6.3. Risultati analisi statistiche campione Scienze della Formazione | 196 |
| 4.6.4. Discussioni risultati campioni Scienze della Formazione | 198 |
| 4.7. Confronto tra ingegneri e studenti della Facoltà di Scienze dell' Educazione | 204 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.7.1. Risultati | 204 |
| 4.8. Conclusioni | 205 |
| 5. Capitolo quinto: FORMAZIONE PERSONALE E PROFESSIONALE PER L'EMPLOYABILITY | 211 |
| 5.1. Introduzione | 215 |
| 5.2. Descrizione generale del programma e obiettivi | 215 |
| 5.3. Parte I: Formazione personale | 218 |
| 5.3.1. Modulo 1: Competenze personali e sociali per l' <i>employability</i> | 218 |
| 5.3.2. Modulo 2. Risorse personali per migliorare le competenze: | 226 |
| 5.4. Parte II: Formazione professionale | 232 |
| 5.4.1. Modulo 4. Il tuo valore aggiunto | 232 |
| 5.4.2. Modulo 5. Strategia di comunicazione | 234 |
| 5.5. Sintesi | 242 |
| 6. Conclusioni | 243 |
| 7. Bibliografia | 247 |
| 8. Appendici | 253 |

Indice delle Tabelle**Capitolo primo**

| | |
|-------------------------------------------------|----|
| Tabella 1. 1. Definizioni di "Competenza" | 18 |
|-------------------------------------------------|----|

Capitolo secondo

| | |
|----------------------------------------------|----|
| Tabella 2. 1 Competenze Progetto Tuning..... | 67 |
|----------------------------------------------|----|

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabella 2. 2 Percentuali di quanto siano necessarie o meno le quattro skills trasversali considerate per le aziende innovatrici..... | 83 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabella 2. 3 Percentuali di quanto siano necessarie o meno le quattro skills trasversali considerate per le aziende non innovatrici..... | 83 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

Capitolo terzo**Capitolo quarto**

| | |
|---------------------------------------------------------|-----|
| Tabella 4. 1 Punteggio item formulate in negativo | 152 |
|---------------------------------------------------------|-----|

| | |
|--------------------------------------|-----|
| Tabella 4. 2 Alpha di Cronbach | 163 |
|--------------------------------------|-----|

| | |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabella 4. 3 Variabili selezionate prima fase di ricerca di ingegneria | 164 |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabella 4. 4 Variabili selezionate seconda fase di ricerca di ingegneria | 164 |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabella 4. 5 Variabili eliminati seconda fase di ricerca di ingegneria | 165 |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabella 4. 6 Frequenze e percentuale in base alla provenienza geografica | 166 |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|--------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabella 4. 7 Frequenze e percentuale in base alla Università | 167 |
|--------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabella 4. 8 Frequenze e percentuale in base al tipo specifico di Laurea..... | 169 |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|-----------------------------------------------------|-----|
| Tabella 4. 9 Interpretazione Alfa de Cronbach | 174 |
|-----------------------------------------------------|-----|

| | |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| Tabella 4. 10 Risultati Alfa de Cronbach in ingegneria..... | 174 |
|-------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabella 4. 11 Statistiche descrittive prima fase di ricerca..... | 175 |
|------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabella 4. 12 Statistiche descrittive area Comportamento occupazionale..... | 176 |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabella 4. 13 Statistiche descrittive area Competenze sociali | 177 |
|---------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|---------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabella 4. 14 Statistiche descrittive area Specificità caratteriali | 177 |
|---------------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabella 4. 15 Statistiche descrittive area Desiderabilità sociale | 177 |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|----------------------------------------------------------------|-----|
| Tabella 4. 16 Differenze significative in base al genere | 178 |
|----------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabella 4. 17 Differenze significative in base alla fascia di età..... | 179 |
|------------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabella 4. 18 Differenze significative in base al corso triennale o magistrale ... | 180 |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabella 4. 19 Sintesi profilo studenti di ingegneria | 189 |
| Tabella 4. 20 Variabili selezionate campione Sc. della Formazione | 190 |
| Tabella 4. 21 Frequenze e percentuale in base alla provenienza geografica | 191 |
| Tabella 4. 22 Frequenze e percentuale in base alla Università di appartenenza . | 192 |
| Tabella 4. 23 Risultati Alfa de Cronbach in Sc. della Formazione..... | 195 |
| Tabella 4. 24 Statistiche descrittive area Comportamento occupazionale..... | 196 |
| Tabella 4. 25 Statistiche descrittive area Competenze sociali | 196 |
| Tabella 4. 26 Statistiche descrittive area Specificità caratteriali | 196 |
| Tabella 4. 27 Statistiche descrittive area Desiderabilità sociale | 197 |
| Tabella 4. 28 Differenze significative in base al genere | 198 |
| Tabella 4. 29 Sintesi profilo studenti di scienze della formazione | 203 |
| Tabella 4. 30 Confronto tra ingegneri e studenti di Scienze dell'Educazione.... | 204 |

Capitolo quinto

Indice delle Figure**Capitolo primo**

| | |
|----------------------------------------------|----|
| Figura 1. 1 Componenti delle competenze..... | 24 |
|----------------------------------------------|----|

Capitolo secondo

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 2. 1 Grado di importanza delle "transversal skills" richieste dalle aziende ai laureati e non laureati | 81 |
| Figura 2. 2 Grado di facilità o difficoltà nel reperimento delle "transversal skills" | 82 |
| Figura 2. 3 Le competenze richieste dalle imprese per classe di età (%)..... | 84 |
| Figura 2. 4 Organizzazione del corso..... | 87 |
| Figura 2. 5 Metodologia e valutazione del corso sulle soft skills | 91 |
| Figura 2. 6 Soft Skills Sprints | 94 |
| Figura 2. 7 Il circolo di Deming..... | 95 |
| Figura 2. 8 Le competenze dell'innovazione | 100 |
| Figura 2. 9 Education for better life | 101 |

Capitolo terzo

| | |
|--------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 3. 1 Tasso di occupazione ingegneria | 118 |
| Figura 3. 2 Tasso di occupazione ingegneria per fascia di età..... | 119 |
| Figura 3. 3 Occupati per settore di attività economica..... | 119 |

Capitolo quarto

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 4. 1 Teoria dei bisogni di McClelland | 160 |
| Figura 4. 2 Scala di punti stanine..... | 161 |
| Figura 4. 3 Provenienza geografica del campione | 165 |
| Figura 4. 4 Grafico a torta della percentuale in base alla provenienza geografica | 166 |
| Figura 4. 5 Grafico a torta della percentuale in base alla Università..... | 167 |
| Figura 4. 6 Grafico a torta della percentuale in base al genere..... | 168 |
| Figura 4. 7 Grafico a torta della percentuale in base al tipo di laurea..... | 168 |
| Figura 4. 8 Grafico a torta della percentuale in base al tipo di Laurea. | 170 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 4. 9 Grafico a barre delle percentuali dei due gruppi di età..... | 170 |
| .Figura 4. 10 Grafico a torta della percentuale in base al interesse ad essere soggetto attivo nella ricerca | 171 |
| Figura 4. 11 Grafico a torta della percentuale in base al genere nella prima fase di ricerca..... | 172 |
| Figura 4. 12 Grafico a torta della percentuale in base al tipo di laurea nella prima fase di ricerca | 172 |
| Figura 4. 13 Grafico a torta della percentuale in base all'università di appartenenza..... | 173 |
| Figura 4. 14 Grafico punteggio stanino Sensibilità..... | 182 |
| Figura 4. 15 Grafico punteggio stanino Capacità di stabilire contatti..... | 183 |
| Figura 4. 16 Grafico punteggio stanino Socievolezza | 184 |
| Figura 4. 17 Grafico punteggio stanino Orientamento al team..... | 185 |
| Figura 4. 18 Grafico punteggio stanino Assertività | 186 |
| Figura 4. 19 Grafico punteggio stanino Orientamento all'azione..... | 187 |
| Figura 4. 20 Grafico punteggio stanino Capacità di lavorare sotto pressione | 188 |
| Figura 4. 21 Grafico a torta della percentuale in base alla provenienza geografica | 191 |
| Figura 4. 22 Grafico a torta della percentuale in base alla Università | 192 |
| Figura 4. 23 Grafico a torta della percentuale in base al genere | 193 |
| Figura 4. 24 Grafico a torta della percentuale in base al tipo di laurea o master | 193 |
| Figura 4. 25 Grafico a barre delle percentuali dei due gruppi di età..... | 194 |
| Figura 4. 26 Grafico a torta della percentuale in base al interesse ad essere soggeto attivo nella ricerca | 195 |
| Figura 4. 27 Grafico punteggio stanino Sensibilità..... | 200 |
| Figura 4. 28 Grafico punteggio stanino Orientamento al team..... | 200 |
| Figura 4. 29 Grafico punteggio stanino Assertività | 201 |
| Figura 4. 30 Grafico punteggio stanino Orientamento all'azione..... | 201 |
| Figura 4. 31 Grafico punteggio stanino Capacità di lavorare sotto pressione | 202 |

Capitolo quinto

| | |
|----------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 5. 1 Competenze richieste nelle nuove professioni | 217 |
| Figura 5. 2 Dimensioni del lavoro di gruppo. | 226 |
| Figura 5. 3 Analisi Swot | 232 |

Lo studio e l'analisi di un argomento come le competenze trasversali nell'università, in particolare nell'ultimo anno o master nell'uscita dal mondo del lavoro, solleva la necessità di riflettere su un aspetto chiave: gli studenti universitari veramente formati sul campo? Qual' è l'attuale esigenza del mercato del lavoro che richiede? In questo senso, viene assunta stabilita una relazione tra studenti – università - mercato del lavoro. Sebbene la creazione delle prime università nel mondo mirasse a discutere i problemi più importanti per gli uomini, l'evoluzione di questa istituzione l'ha portata a diventare un centro di formazione. La formazione di uno studente universitario è un compito complesso. L'educazione universitaria moderna è sempre più focalizzata sullo sviluppo dello studente non solo in termini di conoscenza, ma anche nell'acquisizione di altre "competenze", cioè la formazione di abilità e attitudini.

Le nuove sfide della società dell'informazione e della conoscenza richiedono nuove competenze trasversali per gli studenti. In questo contesto di riferimento, i processi di formazione diventano meccanismi d'azione chiave per l'acquisizione, lo sviluppo e l'empowerment di competenze professionali e personali, le abilità necessarie per rispondere alle richieste dell'attuale mercato del lavoro. Dato il costante cambiamento e le richieste della società attuale, è necessario che le persone imparino in modo permanente e per tutta la vita. Per tale motivo lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS) esprime la volontà che gli studenti acquisiscano, durante la loro formazione, determinate abilità che li preparino ad affrontare la vita sia personalmente che professionalmente. In questo costante cambiamento, le aziende si ritrovano come agenti contrattuali economici, che non richiedono più solo persone tecnicamente competenti, ma richiedono anche una serie di competenze trasversali, nominate *soft skills*.

Questa ricerca è parte di una linea di ricerca educativa e socio-professionale. Il suo scopo è orientato verso un miglioramento professionale ed educativo di un collettivo, quello dello studente universitario nella sua uscita dal mercato del

lavoro, che presenta difficoltà a causa di vari cambiamenti che si verificano nella sfera socioeconomica della società odierna.

La prima parte della tesi lavora parallelamente sui tre temi in questione. Nel primo capitolo viene eseguita una revisione del termine “competenza”, che riporta il grande sforzo che è stato fatto per stabilire classificazioni e tipi di competenze. La revisione concettuale dei termini soft skills (abilità trasversali) e hard skills (competenze tecniche) ci permette di evidenziare l'importanza dell'apprendimento integrato, in cui le soft skills aggiungono una dinamica tra conoscenza, abilità e comportamento efficace. Viene sottolineata l'importanza di un apprendimento esperienziale e attivo dello studente, che consente di formare professionisti capaci di affrontare con successo la complessità delle situazioni in cui devono partecipare durante la loro carriera e preparandoli ad essere autonomi nel processo. Vengono inoltre forniti dati volti a dimostrare quali sono le competenze trasversali più richieste nell'attuale mercato del lavoro e quali sono le forme più comuni di valutazione di queste competenze.

Nel secondo capitolo viene esposta la ristrutturazione dei curricula pedagogici attorno al concetto di competenza a livello europeo. Negli ultimi anni sono state sviluppate diverse linee di lavoro finalizzate alla formazione delle competenze, nonché alla creazione di un quadro comune di riferimento che consenta ai paesi europei di confrontare le qualifiche professionali (MEC). Vengono inoltre presentate proposte specifiche di progettazione di programmi e di classificazione delle competenze, come il Progetto Tuning e la classificazione ESCO. Più specificamente, si sviluppano due best cases a livello europeo che sono l'università di Turku e quella di Valencia. La presentazione di questi casi si ricollega al ruolo delle università quali formatrici di competenze e propone, appunto, alcuni esempi ammirevoli da considerare e a cui ispirarsi nell'ottica di lavorare alla formazione delle soft skills nei contesti di istruzione superiore, per preparare gli individui all'attuale mercato del lavoro, rendendoli competitivi e competenti.

Il terzo capitolo è il punto di partenza per riflettere su un'esigenza reale e importante. Entro il 2020, diversi studi indicano i cambiamenti che continuano a

verificarsi nel mercato del lavoro, nuovi posti di lavoro e il diverso modo di lavorare. Concentrandosi sui collettivi studiati (studenti di ingegneria e scienze della formazione) vengono analizzate le richieste del mercato del lavoro. Dato il loro curriculum accademico tecnico degli ingegneri e la grande richiesta negli ultimi anni, è necessario chiedersi se si adatteranno ai nuovi requisiti sopra menzionati, in termini di competenze, che il mercato del lavoro sta vivendo. Al contrario, è stato ritenuto opportuno analizzare il curriculum accademico degli studenti di scienze della formazione, più orientato allo sviluppo di individui e gruppi. Tutto ciò è legato al concetto di occupabilità e transizione dell'università, considerandoli un aspetto fondamentale nella materia che viene presentata.

La seconda parte è la parte empirica della tesi e corrisponde al quarto e al quinto capitolo. Il quarto capitolo descrive e giustifica il tipo di studio, la popolazione e il campione di questa ricerca, e gli strumenti per ottenere informazioni, da cui si ottengono i risultati che consentiranno di rispondere agli obiettivi, al problema e alle ipotesi proposte. L'ipotesi di lavoro è che vi sia una differenza nel possesso di soft skills tra i laureati delle filiere scientifico-matematiche e quelli delle filiere umanistiche, diversità che deriva sia dalla personalità degli individui sia dal loro percorso formativo; a dimostrazione di questa ipotesi è stato dapprima analizzato il curriculum formativo dei laureati della facoltà di Ingegneria e di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre. Per effettuare la ricerca è stato somministrato un test che analizza le soft skills e che si compone di una serie di domande a cui rispondere secondo una scala likert con un punteggio che va da 1 (completamente vero per me) a 6 (completamente falso per me); questo test permette di generalizzare i risultati per renderli confrontabili e di costruire un profilo personale di ogni rispondente.

Infine, nel quinto capitolo di questa tesi, viene presentata una proposta di intervento formativo conseguenza maturata dall'intero processo di ricerca, e dalla sua applicazione di varie attività svolte durante questo triennio dal Laboratorio Formazione e Lavoro, coordinato dalla Prof.ssa Caggiano. Dopo la sua analisi tempestiva, alcune delle attività sviluppate con gli studenti sono state migliorate e questa proposta formativa è presentata per migliorare l'occupabilità attraverso lo

sviluppo di competenze, rivolte sia agli studenti che alle persone che vogliono cambiare lavoro. Questo programma è diviso in due parti: la prima focalizzata sullo sviluppo personale delle soft skills; il secondo si è concentrato sullo sviluppo professionale, fornendo strumenti e strategie per scegliere un lavoro in base all'individualità e alle preferenze di ciascun partecipante.

Nell'ultima parte sono presentate le conclusioni ottenute dal processo di ricerca, che permetterà di determinare se tutti gli obiettivi e i problemi hanno avuto risposta, oltre a confermare l'ipotesi di partenza. Allo stesso modo, procediamo a un'analisi critica e costruttiva di questo lavoro, tenendo conto dei suoi limiti, della sua credibilità, delle sue possibilità e delineando le nuove linee di ricerca aperte derivate da questo studio.

PARTE PRIMA

1. Capitolo primo

COMPETENZE TECNICHE E *SOFT SKILLS*: DALL'UNIVERSITÀ ALLE IMPRESE.

*“Fate che il vostro spirito avventuroso
vi porti sempre ad andare avanti
per scoprire il mondo che vi circonda
con le sue stranezze e le sue meraviglie.
Scoprirlo significherà, per voi, amarlo.”*

(Kahlil Gibran)

Indice

- 1.1. Il quadro teorico di riferimento: Il concetto di Competenza
- 1.2. Componenti delle competenze
- 1.3. Apprendimento basato sulla competenza (ABC)
- 1.4. Competenze tecniche e personali nelle organizzazioni.
- 1.5. Le competenze richieste nel mercato del lavoro
- 1.6. Valutazione delle competenze
- 1.7. Sintesi

Abstract

From the wide range of definitions of the term competence, three common elements are extracted: knowledge, skill and behavior. To approach the universal problem, still unsolved, of the type of training that the person needs to successfully develop a certain job, it is explained the components of the competence: knowing, knowing how to do, knowing how to be, wanting to do and being able to do. Through the concepts of technical and personal competences, an approximation of its use is made both in the university and in the company, ending with the most common types of evaluation used in both scenarios.

Key words: competence, components, technical, transversal, university, company.

Abstract

Dalla vasta gamma di definizioni del termine “competenza”, si evince che sono tre gli elementi che le accomunano tutte: conoscenza, abilità e comportamento. Per far fronte al problema universale, ancora irrisolto, in merito al tipo di formazione di cui la persona ha bisogno per sviluppare, con successo, un determinato lavoro, si parte dai cinque livelli formativi della competenza: sapere, sapere come fare, saper essere, voler fare, poter fare.

Partendo dai concetti di competenze tecniche e personali, sia nelle università che nelle aziende, ci si può fare un’idea approssimativa del suo uso e dei tipi più comuni di valutazione utilizzati in entrambi gli scenari.

Parole chiave: competenza, componenti, tecniche, trasversali, università, azienda.

Resumen

De la amplia gama de definiciones del término competencia, se extraen tres elementos comunes: conocimiento, habilidad y comportamiento. Para acercarse al problema universal, todavía sin resolver, del tipo de formación que la persona

necesita para desarrollar con éxito un determinado trabajo, se parte de los componentes de la competencia: saber, saber hacer, saber ser, querer hacer y poder hacer. A través de los conceptos de competencias técnicas y personales, se hace un acercamiento de su uso tanto en la universidad como en la empresa, finalizando con los tipos de evaluación más comunes y utilizados en ambos escenarios.

Palabras clave: competencia, componentes, técnicas, transversales, universidad, empresa.

1.1. Il quadro teorico di riferimento: Il concetto di Competenza

Concettualizzare il termine “competenza” non è un compito facile. È sufficiente rivedere brevemente la letteratura per notare che le definizioni sono molteplici e non uniformi e, di conseguenza, gli approcci in questo campo sono diversi.

Come si può osservare nella tabella 1.1, la maggior parte delle definizioni si riferisce a tre elementi comuni: conoscenze, abilità e atteggiamenti.

Tabella 1. 1. Definizioni di "Competenza"

| | |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| McClelland (1973) | <i>“Ciò che causa davvero prestazioni superiori sul lavoro, le caratteristiche e le modalità di esecuzione di coloro che eseguono in modo eccellente.”</i> |
| Richard Boyatzis (1982) | <i>“Può essere una motivazione, un tratto, un aspetto dell’immagine di sé o del proprio ruolo sociale, una skill, o un corpo di conoscenze [...]. Siccome le competenze sono caratteristiche interiori si possono considerare generiche. Una caratteristica generica può apparire in diverse forme di comportamento e in una grande varietà di azioni.”</i> |
| Spencer e Spencer (1993) | <i>“Una caratteristica sottostante in un individuo che è causalmente correlata a uno standard di</i> |

| | |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <i>efficacia e / o prestazioni superiori in un lavoro o in una situazione."</i> |
| Levy-Leboyer (1997) | <i>"Repertori di comportamenti che alcune persone dominano meglio di altri, sono persino in grado di trasformarli e renderli più efficaci in una determinata situazione".</i> |
| Perreneoud (1999) | <i>"La capacità di agire efficacemente in un tipo definito di situazione, una capacità basata sulla conoscenza, ma non limitata ad essa."</i> |
| Lasnier (2000) | <i>"Saper fare complesso risultato di integrazione, mobilitazione e adattamento delle competenze (conoscenze, attitudini e abilità), usati efficacemente in situazioni che hanno un carattere comune ... La persona competente è colui che sa come costruire competenze rilevanti in tempo per gestire le situazioni professionali che sono più complessi ogni volta. "</i> |
| Le Bortef (2001) | <i>"Un saper agire validato. Sapere come mobilitare, sapere come combinare, sapere come trasferire risorse (conoscenze, abilità ...) in vista di uno scopo individuali e di rete, in una situazione professionale complessa"</i> |
| Pereda e Berrocal (2002) | <i>"Un insieme di comportamenti osservabili che portano a svolgere</i> |

| | |
|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <i>in modo efficace ed efficiente un determinato lavoro in un'organizzazione specifica."</i> |
| Progetto Tuning Educational Structures in Europe (2003) | <i>"Una combinazione di dinamiche di attributi, in relazione alle conoscenze, abilità, attitudini e responsabilità, che descrivono i risultati di apprendimento di un programma educativo o che gli studenti sono in grado di dimostrare alla fine di un processo educativo."</i> |
| ANECA, (2004) | <i>"Un insieme di conoscenze, abilità e abilità legate al programma di formazione che consentono allo studente di sviluppare i compiti professionali inclusi nel profilo di laurea del programma."</i> |
| Unione Europea (2005) | <i>"Un insieme di conoscenze, abilità e abilità legate al programma di formazione che consentono allo studente di sviluppare i compiti professionali inclusi nel profilo di laurea del programma."</i> |
| Libro Bianco della Pedagogía | <i>"Set di conoscenze, abilità, atteggiamenti applicati nell'esecuzione di una professione. Implica l'essere, la conoscenza, nelle sue diverse applicazioni e il know-how. "</i> |

Fonte: Gómez del Pulgar (2011)

Secondo l'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO) ¹, negli anni '70, sono emersi studi sistematici sulle competenze professionali grazie a David McClelland, professore di Psicologia all'Università di Harvard. Il concetto di "Competenza" è stato innanzitutto utilizzato da lui nel 1973², come reazione all'insoddisfazione delle misure tradizionali utilizzate per prevedere prestazioni sul lavoro.

Questo lo ha portato a cercare altre variabili, che egli definiva "competenze", in vista di una migliore previsione delle prestazioni del lavoro. Ha scoperto che, per prevedere più accuratamente, è necessario studiare direttamente gli individui sul lavoro, comparando le caratteristiche di coloro che hanno successo, con le caratteristiche di coloro che sono solo nella media.

Le competenze sono legate ad un modo di valutare ciò che effettivamente determina le prestazioni superiori nel lavoro e non alla valutazione di fattori che descrivono, in modo attendibile, tutte le caratteristiche di una persona, nella speranza che alcuni di essi siano associati alle prestazioni nel lavoro (McClelland, 1993).

Seguendo questo approccio, McClelland si sofferma sui possibili collegamenti tra questo tipo di esigenze e il successo professionale. Se si riescono a determinare i meccanismi o livelli di esigenze che guidano i migliori imprenditori e manager, si possono quindi selezionare le persone con un livello adeguato a questo bisogno di realizzazione e si possono formare le persone in relazione a questi atteggiamenti, in modo da favorire lo sviluppo e lo svolgimento dei loro progetti.

Questo concetto di competenze è alla base di: "processi complessi per risolvere i vari problemi sia nella vita di tutti i giorni che nel contesto professionale-lavorativo e dove il know-how è integrato in un unico insieme;

1 ¿Qué entendemos por competencias laborales? [Internet]. Organización Internacional del Trabajo; 2000 [Consulta: 28 de Noviembre de 2016]. Disponible en: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_cl/pdf/cap2.pdf

2 McClelland, David C. Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, Vol 28(1), Jan 1973, 1-14.

(motivazione, iniziativa e lavoro collaborativo), sapendo come saperlo; (osservare, spiegare, comprendere e analizzare) e know-how; (associato a prestazioni basate su procedure e strategie che promuovono la creatività), tenendo conto delle esigenze specifiche dell'ambiente, dei bisogni personali e dello spirito critico, creativo e stimolante, assumendo le conseguenze degli atti e cercando il benessere umano " (Tobón, 2006: 45) ³.

Questa ricerca ha aperto la strada a nuove ricerche di questo tipo nel mondo del lavoro. Infatti, molti hanno investigato le possibili soluzioni in grado di permettere alle organizzazioni di risparmiare tempo e denaro nei processi di selezione del personale. Tuttavia, per una ragione o per l'altra, resta aperta la discussione su quale sia il tipo di formazione più adeguata per una persona in un determinato contesto lavorativo .

Claude Levy-Leboyer (1997), ⁴ nel suo libro *“Gestione delle competenze”*, introduce l'argomento delle competenze sottolineando che: “ ... fino a dieci anni fa nella la psicologia del lavoro parlava di attitudini, interessi e tratti di personalità che rappresentano le differenze tra gli individui. Ma sempre più e con maggiore spesso i requisiti di una posizione da coprire sono definiti dai dirigenti in competenze strettamente legate alle attività professionali, più in particolare, le missioni che fanno parte di un lavoro ”. Così, secondo Leboyer, le competenze hanno una serie di caratteristiche che le rendono identificabili: sono legate a un compito o ad un'attività specifica o ad un insieme di attività, integrate fra loro e, in qualche modo, sono automatizzate, nella misura in cui la persona competente mobilita questa conoscenza in un momento opportuno, senza dover consultare le regole di base e senza chiedere indicazioni su questo o quel comportamento. Le competenze superano i limiti del funzionamento cognitivo, in quanto consentono di aggiornare i sistemi informativi e di utilizzarli senza dover concentrare l'attenzione su di essi.

³ Tobón, S. (2006). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo. Diseño Curricular y Didáctica. Bogotá: ECOE.

⁴ Lévy-Leboyer C. Gestión de las competencias. Barcelona: Gestión 2000; 1997.

1.2. Componenti delle competenze

Secondo Pereda e Berrocal (1999), affinché una persona possa attuare comportamenti inclusi nelle competenze che rispondono ai requisiti richiesti in un determinato lavoro, è necessario che in essa siano presenti una serie di fattori:

- Sapere: è l'insieme di conoscenze che permettono alla persona di attuare comportamenti inclusi nella competenza. Possono essere di natura tecnica e di carattere sociale. L'esperienza svolge un ruolo essenziale come "la conoscenza acquisita da percezioni e esperienze, solitamente ripetute".
- Sapere come fare: sono le abilità, vale a dire la capacità di applicare la conoscenza che la persona ha nel risolvere i problemi che il suo lavoro richiede. Si può parlare di competenze tecniche (per svolgere vari compiti), competenze sociali (per relazionarsi con gli altri in situazioni eterogenee), competenze cognitive (per elaborare le informazioni che ci vengono date e che dobbiamo usare). Normalmente, queste diverse competenze interagiscono tra loro.
- Saper essere: sono gli atteggiamenti e gli interessi in linea con le principali caratteristiche dell'ambiente organizzativo e/o sociale; i comportamenti delle persone, quindi, si conformano alle regole e alle norme. Ciò comporta il prendere in considerazione i valori, le credenze e gli atteggiamenti che favoriscono o ostacolano certi comportamenti in un determinato contesto.
- Voler fare: sono gli aspetti motivazionali e responsabili che la persona vuole o non vuole svolgere, sono i comportamenti che compongono la competenza. Questi sono fattori di carattere interno (motivazione per essere competente, identificazione con il compito, ecc.) e/o esterno (denaro "extra", giorni di riposo, prestazioni sociali, ecc.) alla persona che determina uno sforzo nel mostrare o meno la competenza.

- **Poter fare:** si riferisce alle caratteristiche personali e alle caratteristiche dell'organizzazione. Riguarda la persona, i mezzi e le risorse necessarie per attuare. Vale la pena ricordare la disponibilità sia delle risorse che facilitano, sia quelle che ostacolano le prestazioni della competenza.

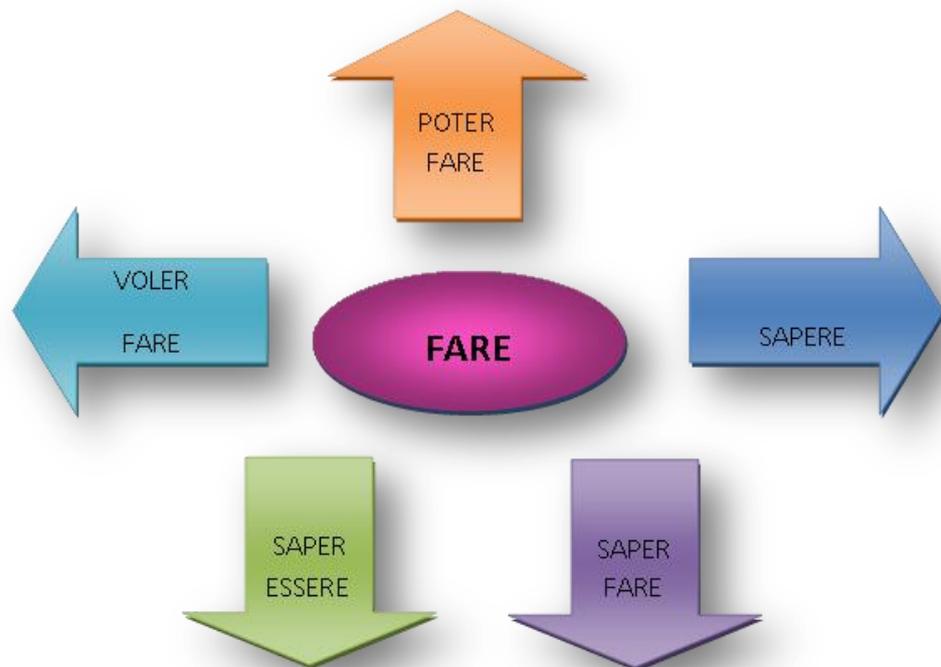


Figura 1. 1 Componenti delle competenze

Fonte: Pereda e Berrocal (1999)

Infatti, tutti gli elementi insieme portano alla prestazione del lavoro; ed è l'interazione tra loro che consente di stabilire diversi livelli di prestazione del lavoro.

Tra le variabili discusse in precedenza, tre sono quelle prese in considerazione: le conoscenze, le competenze e le abilità (saper e saper-fare). Sono tutte considerate scontate quando si ottiene un titolo professionale; tuttavia, queste componenti tangibili delle competenze, anche se necessarie, non sono legate a prestazioni superiori, ma piuttosto a componenti intangibili, quelle connesse a valori, motivazioni e atteggiamenti, che sono quelle associate ad

elevate prestazioni di lavoro. A differenza delle competenze tangibili, è difficile ma non impossibile sviluppare queste ultime.

A quest' ultima parte si riferiscono le soft skills.

1.3. **Apprendimento basato sulla competenza (ABC)**

Negli ultimi tempi c'è stato un radicale cambiamento nella società a causa dei progressi scientifici, della diffusione delle nuove tecnologie e della globalizzazione. In questo contesto, è nato il progetto dell'Unione Europea per creare il cosiddetto Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS) ⁵. Questo impegno a livello europeo è formalizzato nella dichiarazione di Bologna del 1999 ⁶.

Attualmente, 46 paesi fanno parte del SEIS il cui obiettivo principale è stato l'adozione di un sistema di qualifiche flessibile e comparabile nei paesi che hanno firmato la Dichiarazione di Bologna; esso consente di aumentare le opportunità di lavoro per gli studenti e favorire la mobilità in l'Europa. (Università Politecnica di Madrid, 2010)⁷.

L'aspetto più sorprendente e importante di questo nuovo accordo è l'accettazione di un'istruzione universitaria chiamata: Competency Learning. È un processo di apprendimento incentrato sulle capacità dello studente che promuove lo sviluppo della propria autonomia. In altre parole, si tratta di spostare il punto di interesse, che nel sistema precedente era fortemente legato al ruolo dell'insegnante, verso un sistema di insegnamento centrato sullo studente. (Villa e Poblete, 2007) ⁸.

⁵ European Higher Education Area (EHEA)

⁶ <http://revistas.uned.es/index.php/RDUNED/article/viewFile/11109/10637>

⁷ Universidad Politécnica de Madrid (2010). *Bolonia-EEES*. Universidad Politécnica de Madrid.

⁸ Villa, A. e Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basad en competencias: Una propuesta para la evalaución de competencias*. Bilbao: Mensajero.

Il *Competency-Based Learning* (l'Apprendimento Basato sulle Competenze) è un approccio di insegnamento-apprendimento che fa parte di un profilo accademico professionale di un determinato tipo di studio. L'obiettivo è quello di sviluppare competenze tecniche e trasversali. Per questo motivo, ogni programma universitario deve specificare entrambe le competenze da sviluppare in ogni laurea corrispondente ⁹ (Poblete y García, 2007).

L'approccio ABC evidenzia la stretta relazione che intercorre tra la formazione accademica e il mondo del lavoro, in modo che lo studente possa essere in grado di applicare le conoscenze acquisite e le competenze necessarie per svolgere efficacemente il proprio lavoro. (Poblete y García, 2007). È un approccio pedagogico centrato sullo studente che è responsabile del proprio apprendimento; quindi l'auto-motivazione gioca un ruolo molto importante. Inoltre, è necessario sviluppare abilità metacognitive che permettano di riflettere sul proprio apprendimento. (Villa y Poblete, 2007).

L'ABC rappresenta un grande cambiamento rispetto all'approccio precedente basato principalmente sulla memorizzazione. Questo cambiamento si concentra sul miglioramento continuo dello studente, grazie a una vasta gamma di tecniche di valutazione che consentono di osservare il progresso accademico e lo sviluppo delle competenze stabilite nel profilo in base al titolo di studio. (Poblete y García, 2007).

Per quanto riguarda il sistema di valutazione di questo nuovo approccio, esso è vario, poiché ogni processo di apprendimento necessita di diverse procedure per essere valutato correttamente. A tal proposito, sottolineo che dovrebbero essere elaborati una serie di indicatori per la valutazione, una valutazione continua delle competenze che viene bilanciata con le conoscenze tecniche acquisite in vista del rilascio della qualifica finale.

Da quanto emerso fino ad ora, in questa ricerca, il concetto di apprendimento basato sulla competenza proposto è condiviso (Villa e Poblete, 2007): *"L'apprendimento basato sulle competenze non dovrebbe essere inteso*

⁹ Poblete, M., e García, A. (2007). *Desarrollo de competencias y créditos transferibles: Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Mensajero.

come apprendimento frammentato, poiché le competenze sono state comprese da un approccio comportamentale, ma piuttosto da una prospettiva integrativa. Le competenze aggiungono, a nostro avviso, un valore aggiunto al processo di insegnamento, consentendo una dinamica tra conoscenza, abilità di base e comportamento efficace " (Villa e Poblete. 2007:41).

1.3.1. Competenze cognitive nell'istruzione superiore

Nella proposta sul nuovo sistema di Istruzione Superiore sono presenti sia le competenze che il modo in cui gli studenti dovrebbero essere formati. In questo caso, l'obiettivo da raggiungere non è una formazione orientata alla conoscenza; è, invece, importante sviluppare processi di formazione che forniscano agli studenti quelle abilità che migliorano la pratica professionale e la formazione per tutta la vita.

Il termine "competenza" ha raggiunto una grande importanza nell'ultimo decennio e viene utilizzato sia a livello organizzativo che professionale ed educativo. Il desiderio di organizzare l'istruzione superiore attorno a questo concetto è consolidato negli accordi dell'Unione Europea al fine di offrire ai cittadini una formazione più completa e facilitare così l'ingresso nel mercato professionale o del lavoro. Per questo motivo, il sistema educativo tende all'organizzazione e al rinnovo del sistema di credito educativo per organizzare i curricula formativi. (Sanz; 2012)¹⁰

Lo sviluppo delle competenze cognitive, all'interno del ciclo di formazione universitaria, è parte del cambiamento del nuovo sistema universitario. La sua importanza è messa in evidenza dallo sviluppo di altre abilità che permettono allo studente di interpretare, valutare, generare informazioni, prendere decisioni e risolvere problemi attraverso il progresso del pensiero riflessivo, analitico e

¹⁰ Sanz, M.L. (2012). Competencias Cognitivas en Educación Superior. Madrid: Narcea, S.A.

soprattutto del pensiero critico, progresso che dipende dal livello di conoscenza che lo studente possiede e sviluppa.

L'Unione Europea indica le competenze che lo studente universitario deve conseguire grazie all'apprendimento e le divide in due gruppi: trasversali e specifiche. In questa prospettiva dell'Unione europea, lo studente universitario deve raggiungere queste competenze come risultato del proprio apprendimento.

Le competenze specifiche sono quelle che forniscono allo studente una specifica qualifica professionale, come la conoscenza.

Le competenze generiche, definite anche come competenze trasversali o "soft skills", sono quelle che forniscono agli studenti gli strumenti di cui hanno bisogno, indipendentemente dal grado di conoscenza o dalla disciplina che stanno studiando; sono quelle da raggiungere a livello personale, accademico e professionale.

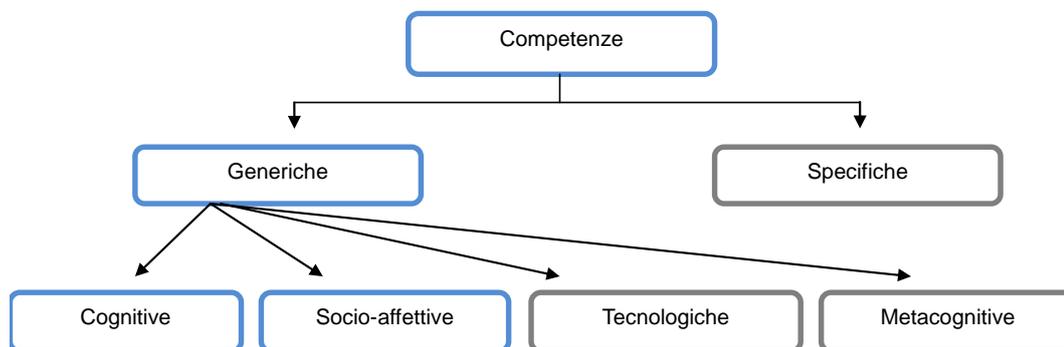


Figura 2. 1 Competenze Cognitive nell'Istruzione Superiore.

Fonte: Sanz, M.L. (2012)

Queste competenze sono state organizzate in 4 gruppi secondo la figura 1 delle competenze da raggiungere nel SEIS (Spazio europeo dell'Istruzione Superiore) (Sanz, 2012):

1. Cognitive: sono quelle che sono legate al sistema intellettuale (analisi, sintesi, problem solving, decision making, ricerca e gestione della generazione di nuove idee, design e direzione dei progetti, spirito imprenditoriale).

2. Socio – affettive: sono quelle che riguardano la convivenza con altre persone (lavoro di squadra, collaborazione, empatia, controllo delle emozioni).

3. Tecnologiche: sono quelle relative alla ricerca e alla gestione di informazioni, comunicazione, generazione e applicazione della conoscenza.

4. Metacognitive: sono quelle legate alla consapevolezza dei propri processi cognitivi e della regolazione del comportamento (pianificazione, monitoraggio e valutazione).

Il progetto Tuning 11 (Tuning Educational Structures in Europe), inquadrato nel processo di convergenza e adattamento dei diplomi e dei curricula dal SEIS, divide le competenze generiche in tre gruppi (González e Wagenaar, 2003, citato da Sanz, 2012).

Queste competenze generiche secondo il Progetto Tuning (Europa) sono competenze trasversali per qualsiasi laureato e sono sviluppate in relazione a tre criteri chiave:

1. Contribuire a ottenere risultati di alto valore sia a livello personale che sociale.
2. Sono applicabili a una vasta gamma di contesti e aree pertinenti.
3. Sono importanti affinché tutte le persone possano affrontare con successo la varietà delle complesse esigenze della vita.

¹¹ Questo progetto Tuning viene approfondito nel capitolo II della presente tesi.

1.3.2. Competenze per la valutazione delle informazioni: pensiero critico

Cos' è il pensiero critico?

La storia del pensiero critico ha le sue radici nella storia della conoscenza scientifica. Le sue origini si trovano nella filosofia greca quando gli intellettuali di quel tempo cominciarono a interrogarsi sulla vera conoscenza e sui metodi per raggiungerla. Tuttavia, la storia contemporanea del pensiero critico può essere trovata principalmente in alcuni scritti di filosofi degli Stati Uniti d'America negli ultimi anni de XIX secolo. Più tardi, nel 1952, fu pubblicato il primo testo dal titolo "Il pensiero critico" del filosofo Max Black, che mirava a far conoscere la logica agli studenti (Lipman, 2001)¹². Olivares e Heredia (2012) sottolineano che, degli anni Quaranta, diversi studi hanno contribuito ad arricchire il concetto e l'area del pensiero critico. Tuttavia, data l'importanza storica di questo concetto, è necessario approfondire la definizione di pensiero critico, rifacendosi agli studi di Dewey (1933/1989)¹³. Questo filosofo approfondisce il concetto di pensiero riflessivo, in quanto tipo di pensiero attraverso cui la persona è in uno stato di dubbio e intraprende una ricerca attiva per trovare elementi che lo aiutano a chiarire l'origine della sua preoccupazione. Alcuni dei concetti indicati da Dewey nel suo lavoro sono ora parte della teorizzazione del pensiero critico. Ad esempio, questo filosofo parla di curiosità, suggestione e ordine come parte di quelle risorse innate nella formazione del pensiero. Allo stesso modo, egli esamina determinati processi come l'analisi, l'inferenza e la comprensione per descrivere il processo del pensiero riflessivo. Diversi sono stati i movimenti ispirati all'opera di Dewey: alcuni pensati per introdurre il pensiero riflessivo in classe con successo, altri che distorcono parte dei suoi principi.

¹² Lipman, M. (2001). El movimiento del pensamiento crítico. En: Pensamiento complejo y educación (2a ed.) (pp. 157-170). Madrid: Ediciones de la Torre. Disponibile en: http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=p59aYXh9BkYC&oi=fnd&pg=PA11&dq=lipman+%2B+pensamiento+crítico&ots=mL6SxDad6C&sig=HY3X_tPmGf_PmG9exAOjdtCY#v=onepage&q=lipman%20%2B%20pensamiento%20crítico&f=false

¹³ Dewey, J. (1933/1989). Como pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Barcelona, España: Paidós.

Per altri autori, come Miranda (2003)¹⁴, il pensiero critico è un'abilità che mette in discussione qualsiasi conoscenza, e secondo Paul e Elder (2000)¹⁵ è un modo per ottenere conoscenza e cercare la verità, al fine di avere la capacità di emettere buoni giudizi. González (2002)¹⁶ sostiene che il pensatore critico ideale è una persona che si fida della ragione, di una valutazione equa, onesta, prudente, ordinata, disposta a riconsiderare i propri giudizi, vale a dire una persona che non solo ha una disposizione generale, ma che conta anche sulle necessarie abilità intellettuali.

Sviluppare la capacità di pensiero critico significa integrare una comprensione della natura, della conoscenza, della dedizione, delle strategie e dello scopo che ci si prefigge. Il pensiero critico non si basa solo sulla ripetizione di una determinata attività per acquisire esperienza e rafforzare la capacità di pensare che man mano si sviluppa, ma deve andare di pari passo alla conoscenza, alla dedizione e alla strategia per capire quali criteri sono rilevanti. Il fatto di ripetere certe attività non garantisce che si svilupperà l'abilità desiderata, specialmente se queste attività sono isolate o non correlate a dettagli specifici (concentrazione, disposizione, ecc.). L'unica cosa che si otterrebbe non è altro che una semplice ripetizione di un'azione. È necessario, quindi, avere una conoscenza preliminare della materia che si sta trattando, oltre ad altri strumenti che consentono un approfondimento e uno sviluppo della materia trattata.

¹⁴ Miranda, C. (2003). *El Pensamiento Crítico en docentes de educación general básica en Chile*. Universidad Austral de Chile.: Estudios Pedagógicos, N° 29, Facultad de Filosofía y humanidades. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052003000100003&script=sci_arttext&tlng=es

¹⁵ Paul, R. y Elder, L. (2000). *Critical thinking: Nine strategies for everyday life, part I*. Journal of developmental education, 24 (1), 40-44.

¹⁶ González, H. 2002. *Pensamiento Crítico y el Proyecto educativo de la Universidad Icesi*. Nota de prensa en EDUTEKA, 2002. Reportaje a la educación. http://www.eduteka.org/ediciones/reportaje_febrero02.htm.

1.4. Competenze tecniche e personali nelle organizzazioni.

Definire la competenza è uno dei compiti più difficili: ci troviamo davanti ad un concetto ormai utilizzato da tutti, senza però che se ne comprenda il giusto significato. A tal proposito, è lo stesso sociologo e filosofo Morin¹⁷ che sostiene che la nozione di competenza “si diversifica e si moltiplica non appena la si considera” ; essa non può essere ricondotta, in nessun modo, ad una sola descrizione, idea o teoria in quanto sfuggevole e plastica. Alessandrini, infatti, aggiunge che è una nozione di carattere polisemico, un sapere combinato in cui concorrono conoscenze tecniche, teoriche, metodologiche e procedurali, abilità operative ma anche relazionali che permettono al soggetto di agire in contesti sempre diversi. Questa definizione rende perfettamente l’idea di come agiscono e possono agire le persone esprimendo saperi, saper essere e potenzialità. “*La competenza dunque, nella sua essenza, è la capacità di un soggetto di combinare potenzialità [...], partendo da risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (saperi, saper essere, saper fare, saper sentire) per realizzare non solo performance controllabili ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi che possono essere propri [...]. Si tratta, in altri termini, della capacità di mobilitare progettualità in azioni concrete, rilevabili e osservabili cioè saperi in azioni*”¹⁸. Non una dimensione statica, bensì dinamica che richiama l’idea di processo ed evolutività, ma anche proattività ed attribuzione di significato. La competenza sembra dilatare il suo ambito di riferimento e diviene quell’*attracteur étrange* di cui parla Le Boterf¹⁹ in cui si mescolano, in modo specifico, per ciascun individuo il sapere, il saper agire e il voler fare.

Le organizzazioni necessitano di diverse capacità per svilupparsi e di essere sostenibili a lungo termine. La logica di questa funzione non dipende più della conoscenza tecnica che può avere o sviluppare il personale delle aziende. Attualmente è quasi impossibile evitare la riproduzione o il plagio delle risorse e

¹⁷ Morin E., (1996) *La conoscenza della conoscenza*. Tr it. Raffaello Cortina, Milano,

¹⁸ Alessandrini G. (a cura di) (2014) , *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*, Pensa Multimedia.

¹⁹ Le Boterf G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les éditions d’Organisation, Paris, 1994

delle strategie competitive, per cui il successo e il raggiungimento degli obiettivi ricadono sugli individui che fanno parte delle diverse imprese. Questo è il motivo per cui le competenze personali, o le *soft skills*, svolgono un ruolo fondamentale che, in ultima analisi, consentiranno di differenziare le azioni e i risultati di un'organizzazione.

Tante volte, lasciamo l'università con la convinzione che la formazione tecnica sia sufficiente per essere un professionista di successo nella vita ma, quando entriamo nel mercato del lavoro, scopriamo che non è sufficiente essere tecnicamente efficienti e che ci sono altri elementi che si frappongono tra le nostre aspirazioni a crescere in azienda e la fattibilità di realizzarle. Fino a poco tempo fa, la maggior parte delle aziende promuovevano il comportamento ideale atteso dai propri professionisti e dirigenti. I professionisti, specialmente i più giovani, dovrebbero essere in grado di percepire gli aspetti fondamentali della cultura organizzativa e quali sono gli elementi che scatenano una ricezione positiva o negativa in termini di come agire. Piano piano, ci rendiamo conto che le "soft skills" sono importanti quanto le "hard skills". Non è strano vedere persone con una formazione meno tecnica rispetto alle altre, avanzare nell'organizzazione.

Le soft skills o le competenze personali sono le variabili chiave per crescere in un'organizzazione. Sia lo studente che il professionista devono essere in grado di capire questo: non è sufficiente avere un buon livello tecnico; se vogliamo migliorare dobbiamo rafforzare le nostre capacità personali e acquisire quelle che non abbiamo. Alcune si acquisiscono naturalmente, le ereditiamo dai nostri genitori. La maggior parte di noi deve impararle e renderle proprie giorno dopo giorno.

1.4.1. Competenze tecniche

Queste capacità sono, di solito, acquisite dall'individuo durante la formazione professionale (Università, Tecniche, ecc.) e sono caratterizzate da:

- Una forte comprensione delle tecniche e delle procedure che fanno sì che i professionisti possano soddisfare le esigenze previste dal loro ruolo nell'organizzazione (imparare bene il compito).
- Possedere un metodo per affrontare i problemi al lavoro (se non si ha, si deve imparare o scoprire).

Le Boterf (2000)²⁰ definisce la competenza professionale *come un sequenziamento di azioni che combinano conoscenze diverse che danno origine ad uno schema operativo applicabile a una famiglia di situazioni*. Per l'autore, lo schema operativo che forma le competenze sarebbe formato dalla conoscenza, dalle reti di informazione, dalle relazioni e dal saper agire.. Zabalza (2003)²¹ definisce la competenza professionale come un costrutto molare che si riferisce a un insieme di conoscenze e abilità in modo che le persone possano sviluppare *un certo tipo di attività*.

1.4.2. Competenze trasversali / soft skills²²

Le soft skills sono le competenze “intangibili” che definiscono ciò che si è, diversamente dalle hard skills che invece definiscono ciò che si sa fare. E oggi le soft skills (in italiano “competenze trasversali”) sono al centro dell'attenzione del mercato del lavoro quale componente essenziale – e addirittura prevalente – del talento professionale che le aziende ricercano e selezionano.

²⁰ Le Boterf, G. (2000). *La ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

²¹ Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

²² Le soft skills che si presentano come competenze personali sono stati valutate da diverse maniere nella presenta ricerca, attraverso tanto del *BIP* (Fossati L. e Ciancaleon M. (2012), così come nel programma formativo *On Talent* (Domínguez, B., 2017)

Le più recenti ricerche confermano infatti, che *essere* è spesso più importante che *sapere* (il sapere si acquisisce, le caratteristiche personali sono più difficili da modificare).

A questo proposito, è pertinente specificare che le competenze trasversali o generiche sono quelle che si sviluppano a livello cognitivo, emotivo e comportamentale, in modo olistico e non dipendono da una specifica disciplina. Tuttavia, queste possono essere rafforzate attraverso le diverse discipline o indipendentemente da loro; esse contribuiscono anche allo sviluppo umano, all'apprendimento permanente e all'educazione alla cittadinanza.

A differenza delle competenze tecniche, queste sono inerenti alla persona, anche se alcune di esse sono caratterizzanti perché possono essere presenti senza un *precedente sviluppo*.

- Fiducia in se stessi
- Imprenditorialità
- Iniziativa / Proattività
- Risoluzione dei conflitti e tecniche di negoziazione
- Taking risk
- Analisi, sintesi e critica
- Capacità di comunicazione
- Responsabilità e perseveranza
- Decision making
- Leadership
- Lavoro di squadra
- Resilienza
- Flessibilità, capacità di adattamento

- Socievolenza
- Assertività
- Capacità di stabilire contatti
- Sviluppo emozionale

Alla luce di quanto detto, il progetto Tuning è stato sviluppato in Europa (González y Wagenaar, 2003)²³, al fine di generare un quadro comune per la formazione superiore, nel contesto dell'integrazione europea, nel quadro di una società in continuo cambiamento. In tale contesto, sono state sollevate, tra le altre questioni (competenze specifiche, valutazione, sistema di trasferimento e accumulo di crediti) una serie di competenze generiche o trasversali comuni a tutte le discipline dell'istruzione superiore.

In conclusione, anche se l'enfasi è stata posta sul campo dell'istruzione superiore e, in particolare, sull'educazione al lavoro, sembra, a volte, che questo concetto sia sempre più teso a raggiungere l'adattamento del futuro professionale al contesto del lavoro flessibile caratteristico di questi tempi; questo concetto sta diventando sempre più complesso, ha raggiunto più livelli dell'istruzione e ha ampliato i propri orizzonti. (Díaz-Barriga, 2005)²⁴.

²³ González, J. y Wagenaar, R. (2003) Línea 1: competencias genéricas. En Autores (Eds.) Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno (pp. 69-112). Bilbao, España: Universidad de Deusto. Recuperado de http://www.postgrado.usb.ve/archivos/45/Tuning_Educational.pdf

²⁴ Díaz-Barriga, A. (2005). La educación en valores. Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenidodiazbarriga2.html>

1.5. Le competenze richieste nel mercato del lavoro

ManpowerGroup, in collaborazione con l'Università di Firenze, ha svolto un'indagine inerente le competenze legate al talento, ossia le competenze trasversali o soft skills che sono richieste dal mercato del lavoro e che dovrebbero incarnare il profilo ideale (definito come talento) del lavoratore.

La ricerca²⁵ è stata svolta in modalità web sulla piattaforma Surveygizmo nel periodo compreso tra il 29 marzo e il 30 giugno 2016, ed ha coinvolto 3.791 aziende di 8 Paesi diversi, di cui la metà sono italiane, analizzando:

- gli impatti delle competenze trasversali nell'attuale contesto lavorativo in continua evoluzione, dove sono state individuate tre generazioni coesistenti, ognuna delle quali con differenti competenze;
- le sfide da affrontare sia per sviluppare queste competenze sia per definire le caratteristiche associate al Talento;
- il livello di consapevolezza delle aziende italiane sull'importanza delle competenze trasversali, di cui si è parlato nel World Economic Forum del 2016, indicate come competenze strategiche per affrontare la quarta rivoluzione industriale.

Collegandosi alla precedente ricerca "*Talent Shortage Survey*", ManpowerGroup conferma che, entro il 2020, oltre il 36% dei posti di lavoro richiederanno tra le competenze chiave la capacità di risolvere i problemi che rientra nelle soft skills; più in generale, saranno sempre più richieste le soft skills piuttosto che le hard skills, si punterà più su abilità come la persuasione, l'intelligenza emotiva e l'abilità di insegnare agli altri, piuttosto che sulle competenze tecniche.

Come si nota in figura 1.3., il campione considerato dall'indagine coinvolge 8 Paesi, ma l'esatta metà delle aziende partecipanti sono italiane. In particolare,

²⁵ ManpowerGroup (2017), *Soft Skills for Talent 2016*. Disponibile da: <http://www.manpowergroup.it/softskills-for-talent-2016>.

nel report della ricerca viene sottolineato come, per le aziende italiane, il 34% dei campioni presi in esame ricopre prevalentemente ruoli all'interno del settore delle Risorse Umane; da non trascurare anche il 10% del campione proveniente dall'area amministrativa e l'8% dall'area della produzione.

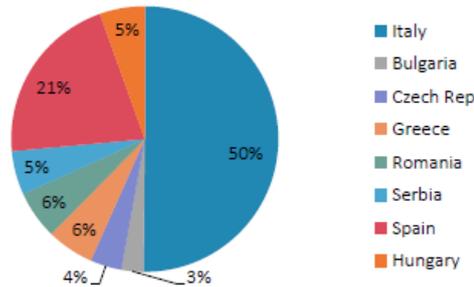


Figura 2. 2. Il campione complessivo ripartito per area geografica

Agli intervistati di tutti gli 8 Paesi considerati nella ricerca è stata posta la domanda “Quali sono le sette competenze chiave (tra quelle riportate) che ritiene essenziali nel contesto lavorativo in cui opera?” Dai risultati emerge, come illustrato in figura 1.4., che c’è un buon livello di allineamento tra di essi, ma, comunque, permangono anche differenze non trascurabili.

In particolare si nota come per 7 Paesi su 8 la capacità di Problem Solving è stata messa al primo posto e per 5 Paesi su 8 è molto importante l’Orientamento agli Obiettivi. L’Apprendimento attivo è invece tipico dei Paesi dell’Europa centro-orientale mentre è meno importante per Italia e Spagna.



Figura 2. 3. Le competenze del talento: confronto per paese d'origine

Nello specifico la situazione italiana è riportata in figura 1.5., dove si possono vedere i valori percentuali attribuiti a tutte le competenze chiave prese in considerazione dalla ricerca, non dimenticando comunque che le aziende italiane ricoprono il 50% dei partecipanti ad essa.

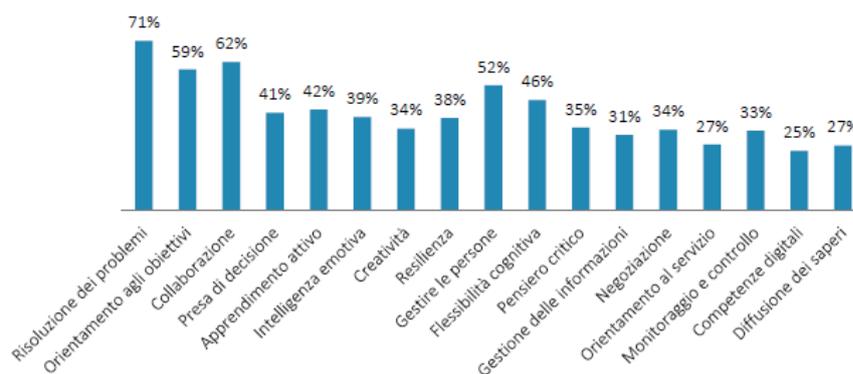


Figura 2. 4. Le competenze del talento in Italia

Risulta che le imprese italiane prediligono le competenze di espressione e pragmatismo: problem solving (71%), collaborazione (62%), orientamento al risultato (59%), gestione delle persone (52%). Particolare importanza viene data alla flessibilità cognitiva. Al contrario, meno importanti risultano essere: decision making (41%), pensiero critico (35%) e quelle componenti della dimensione innovativa e creativa quali creatività (34%) e intelligenza emotiva (39%).

Nella ricerca si fa anche un interessante confronto sull'importanza data alle soft skills dalle aziende multinazionali e da quelle invece operanti in un solo Stato. Dalla figura 1.6. si nota come, al primo posto, in entrambe i casi, troviamo il problem solving e che tra le competenze ritenute più importanti, seppur con diverso grado, vi sono l'orientamento agli obiettivi, la collaborazione, il decision making, l'apprendimento attivo, l'intelligenza emotiva. Tra le competenze ritenute invece meno importanti risultano monitoraggio e controllo, diffusione dei saperi e competenze digitali.

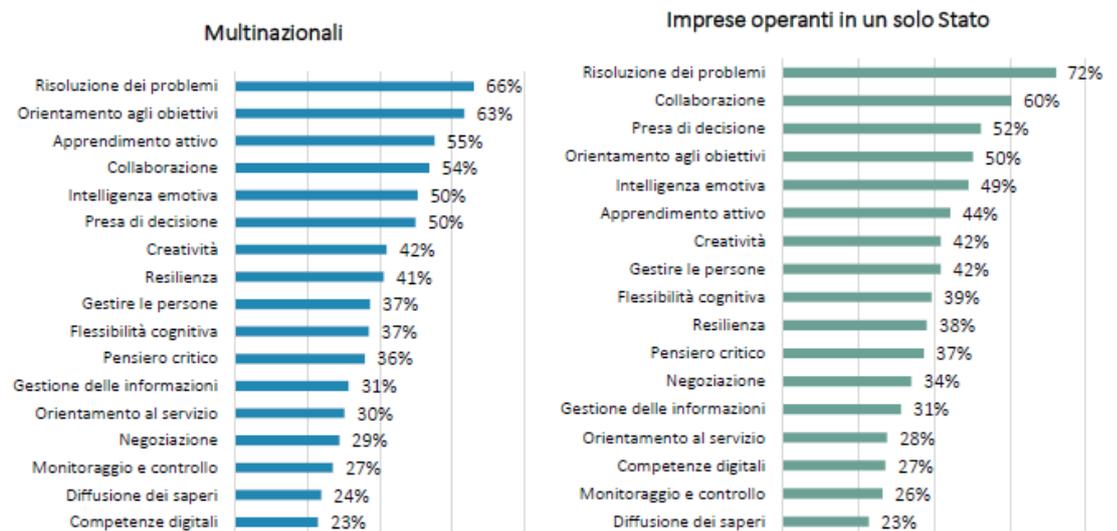


Figura 2. 5. Le competenze del talento: risultati per tipologia di azienda

Per capire in che modo le aziende intendessero intervenire nei confronti del Talento, a conclusione della ricerca, è stato chiesto agli intervistati “Qual è la grande sfida delle aziende nei confronti del talento?”,

Come si può vedere dal grafico in figura 1.7. e come riporta il report della ricerca, tutti i Paesi intendono trattenere i talenti, ad eccezione dell’Italia che invece punta sulla valorizzazione (52%) e molto meno sul trattenere (18%) e attrarre (17%).

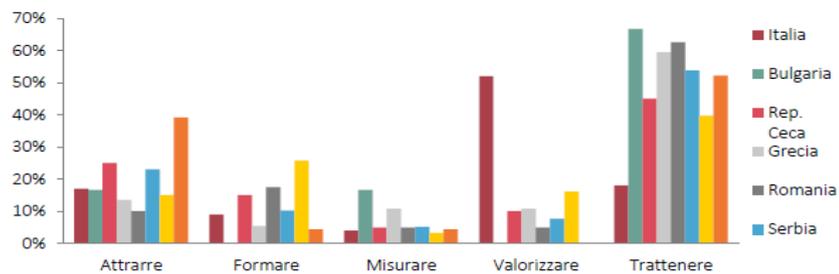


Figura 2. 6. La sfida delle aziende nei confronti del Talento: punto di vista per Paese

I principali risultati della ricerca, riportati nel report, sono dunque relativi alla grande consapevolezza dell’importanza del mix di competenze chiave alla base del Talento. Viene infatti individuato un “profilo ideale”, definibile come “talento”, che risulta piuttosto eterogeneo, e che combina Pragmatismo, Concretezza e Teamworking: *Problem Solving*, Orientamento agli obiettivi e Collaborazione si affermano tra le prime competenze associate al talento.

Viene inoltre confermata l’importanza delle competenze trasversali allo stesso modo per tutte le generazioni: si ribadisce infatti che, entro il 2020, oltre il 36% dei posti di lavoro richiederanno tra le competenze chiave di base la capacità di risolvere i problemi complessi. Le soft skill sociali, come la persuasione, l’intelligenza emotiva e l’abilità di insegnare agli altri, saranno richieste nei vari settori in misura maggiore rispetto alle competenze tecniche, come ad esempio la programmazione.

Inoltre, si prevede che la macrocategoria delle abilità cognitive incluse nelle soft skills (come la creatività, la flessibilità cognitiva e il pensiero critico), rientrando già nel set delle competenze fondamentali, diventi nel 2020 *core skill* per il 52% delle posizioni lavorative.

Per il futuro, in cui è prevista la “liquidità”, che si esprime nella capacità di adattamento all’ambiente organizzativo, nella trasversalità e nella flessibilità, saranno sfide importanti quelle della retention e della valorizzazione del talento

1.5.1. World Economic Forum

Nel 2016 il World Economic Forum definisce ed analizza dieci abilità che saranno le più richieste a partire dal 2020, facendo un confronto con il 2015 come riportato in figura 29²⁶.

| in 2020 | in 2015 |
|---------------------------------|---------------------------------|
| 1. Complex Problem Solving | 1. Complex Problem Solving |
| 2. Critical Thinking | 2. Coordinating with Others |
| 3. Creativity | 3. People Management |
| 4. People Management | 4. Critical Thinking |
| 5. Coordinating with Others | 5. Negotiation |
| 6. Emotional Intelligence | 6. Quality Control |
| 7. Judgment and Decision Making | 7. Service Orientation |
| 8. Service Orientation | 8. Judgment and Decision Making |
| 9. Negotiation | 9. Active Listening |
| 10. Cognitive Flexibility | 10. Creativity |

Figura 2. 7 Le Top 10 Skills secondo il "Future of job reports" del World Economic Forum

²⁶ Cfr. Gray A. (2016, 10 Gennaio), *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*, in World Economic Forum. Disponibile da: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> [Ultimo accesso 8 dicembre 2017].

Esse sono dunque:

- 1) soluzione di problemi complessi;
- 2) pensiero critico;
- 3) creatività;
- 4) gestione delle persone;
- 5) capacità di coordinarsi con gli altri;
- 6) intelligenza emotiva;
- 7) capacità di giudizio e di prendere decisioni;
- 8) orientamento al servizio;
- 9) negoziazione;
- 10) flessibilità cognitiva.

L'ipotesi di partenza del forum è che il 35% delle abilità che sono considerate importanti nell'attuale forza lavoro cambierà entro il 2020, citando l'avvento della quarta rivoluzione industriale.

Con l'avvento di nuove tecnologie e nuovi modi di lavorare, la creatività diventerà una delle principali soft skills da possedere, mentre negoziazione e flessibilità cognitiva scendono al nono e decimo posto perché le macchine prenderanno sempre più decisioni al posto nostro. Allo stesso modo, anche l'ascolto attivo, considerato oggi una delle principali skills, scomparirà completamente dalla top 10, mentre l'intelligenza emotiva che non compare oggi tra le top 10 diverrà una delle più richieste.

1.6. Valutazione delle competenze

Sappiamo per esperienza che l'apprendimento degli studenti è influenzato dalla forma di valutazione. In altre parole: *"dimmi come valuti e ti dirò come imparano i tuoi studenti"* (Monereo, 2009) ²⁷.

La varietà di problemi sociali ed educativi, utili e capaci di essere investigati, guidano il percorso di ricerca verso una grande diversità e plasticità di metodologie e tecniche adeguate per ottenere informazioni.

Uno degli elementi più importanti per il miglioramento della qualità educativa e lo sviluppo delle competenze è la valutazione. L'osservazione e la misurazione dell'attività educativa è l'unico modo per ottenere informazioni che consentano di migliorare lo stesso processo, migliorandone la qualità. L'osservazione non riguarda solo la misurazione dell'apprendimento, ma anche la visione dei comportamenti dal punto di vista dell'interazione sociale (Roca, 2013). Lo sviluppo delle competenze richiede la loro osservazione, al fine di migliorare il processo, adottando misure correttive. Sia le competenze intellettuali che quelle sociali sono misurabili. L'osservazione dell'aumento di valore da parte di insegnanti e studenti è un elemento motivante che spinge a raggiungere un valore più alto. La mancanza di progressi o il basso utilizzo non dovrebbero essere considerati fattori negativi, ma come input per una migliore pianificazione e programmazione del lavoro di formazione (Roca, 2013). La competenza da misurare deve essere determinata, i criteri di valutazione, gli strumenti di misurazione, la categorizzazione dei risultati, tra gli altri aspetti. Non bisogna dimenticare che la valutazione è solo uno strumento per il processo e non un fine a se stesso (Roca, 2013) ²⁸

Dalla pubblicazione dell'articolo di McClelland nel 1973 ad oggi, le tecniche sviluppate per la valutazione delle competenze hanno coperto le principali alternative metodologiche esistenti nel campo della valutazione

²⁷ Monereo, C. (2009). PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza. Barcelona: Graó.

²⁸ Roca, J. (2013) *El desarrollo del Pensamiento Crítico a través de diferentes Metodologías*. (Tesis Doctoral). : Universitat Autònoma de Barcelona.

psicologica: osservazione, auto-report, interviste e, infine, test obiettivo come i test di esecuzione dei compiti.

Tuttavia, i criteri seguiti per il loro utilizzo sono correlati ai bisogni delle organizzazioni che li utilizzano. Cioè, criteri pratici. Pertanto, ciò che a priori si potrebbe considerare in merito all'uso di queste tecniche di valutazione, secondo le garanzie metodologiche, va in secondo piano. Ciò che viene attualmente preso in considerazione è il costo economico associato all'applicazione delle tecniche e alla durata della sua applicazione. In questo modo, l'uso dei questionari a 360 ° e dei test standardizzati è stato esteso a alternative più tradizionali rappresentate dall'intervista di eventi comportamentali o test di osservazione in situazioni artificiali.

La caratteristica principale dei questionari a 360° e dei test standardizzati è che, in entrambi i casi, si possono eseguire tramite il computer, con una connessione Internet, in orari flessibili, evitando così la necessità di viaggiare ed evitando anche incidenti critici che possono sorgere in interviste o in test di osservazione in situazioni analoghe. In ogni caso, si può dire che attualmente, tutte le possibili procedure, entrate nello scenario della valutazione delle persone, sono mantenute (Chamorro-Premuzic e Furnham, 2010)²⁹ e che ne consentono un uso, migliore o peggiore, giustificato nella valutazione delle competenze.

“Tuttavia, alcune procedure godono di un maggiore prestigio e sono maggiormente consolidate e attendibili; esse sono: i questionari a 360° e i questionari standardizzati e si concentrano sulla revisione presentata di seguito. Esse sono: i questionari a 360° e i questionari standardizzati.

²⁹ ²⁹ Chamorro – Premuzic, & Furham, (2010). *The Psychology of Personnel Selection*. Cambridge: Cambridge University Press.

1.6.1. Questionari a 360 °

I questionari a 360° sono anche noti come valutazione integrale. Negli anni '90 questo tipo di questionario ha avuto una grande proliferazione a livello di impresa (Nowak, 1993)³⁰, (Church & Bracken, 1997)³¹. Tuttavia, la sua popolarità negli ambienti educativi inizia nella seconda metà degli anni '90 (Lepsinger y Lucía, 1997)³².

Si tratta di un tipo di valutazione delle prestazioni basata su indagini che si riferiscono al comportamento individuale della persona valutata, e che viene completata da diversi membri dell'organizzazione, i pari, i subordinati e se stesso (autovalutazione).

Questa valutazione ha anche varianti:

- 90 °: valutazione da parte di coetanei
- 180°: valutazione da parte di coetanei più una valutazione ascendente (capo o insegnante nel caso educativo)
- 270°: include i precedenti insieme all'autovalutazione.
- 360°: integra tutti i precedenti

La caratteristica principale di questi questionari è che si tratta di una valutazione che coinvolge tutte le persone che hanno a che fare con il dipendente, ecco perché l'espressione deriva dal coprire i 360 gradi che simbolicamente rappresentano tutti i collegamenti rilevanti di una persona con il loro ambiente di lavoro, o con il loro ambiente educativo. Permette una visione olistica della valutazione.

³⁰ Nowak, K.M. (1993). 360-degree feedback: the whole story. *Training and Development*, January. 69-72.

³¹ Church, A. H., & Bracken, D. W. (1997). Advancing the State of the Art of 360-Degree Feedback: Guest Editors' Comments on the Research and Practice of Multirater Assessment Methods. *Group and Organization Management*, 22, 149-161.

³² Lepsinger, R. y Lucia, A.D. (1997). *360° Feedback*. San Francisco. Jossey Bass

È molto importante, nell'uso di questo strumento per la valutazione delle competenze, che gli item siano descrittori di comportamenti associati a ciascuna delle competenze valutate.

Allo stesso modo, è necessario che le alternative di risposta siano le tipiche scale di prestazione associate alla frequenza, durata, intensità e / o qualità, con le quali il soggetto valutato mostra essi comportamento (Guion, 1998)³³.

Tra i vantaggi di questa tecnica ci sono:

- ✓ Il basso costo
- ✓ La possibilità di applicazione in forma generalizzata.

Per quanto riguarda i suoi limiti:

- ✗ I valutatori vengono generalmente scelti dalla persona valutata, quindi c'è il rischio che l'informazione sia distorta.
- ✗ Non tutti i valutatori hanno la stessa accessibilità ai comportamenti associati alle competenze.
- ✗ Può causare affaticamento, con la conseguente diminuzione della qualità delle valutazioni. (Davis, 2002)³⁴

33 Guion, R.M. (1998). *Assessment, measurement, and prediction for personnel decisions*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

34 Davis, P. (2002). *Performance Management and Multirater (360°) Instruments*. Pittsburgh, PA: Development Dimensions International.

1.6.2. Questionari standardizzati

I questionari standardizzati sono stati un riferimento importante nella valutazione delle competenze. Nonostante il loro prestigio per il rigore del loro design, non sono così diffusi come altri tipi di tecniche.

Senza perseguire l'obiettivo di prospettare un quadro completo, possiamo affermare che, in Europa, sono stati utilizzati strumenti attraverso i quali si è cercato di smussare i punti deboli dei suddetti questionari. Ad esempio, in Spagna c'è uno strumento chiamato "COMPETEA" (David Arribas y Jaime Pereña, 2015), il quale valuta ventidue competenze raggruppate in cinque aree, con grandi garanzie metodologiche.

Nella presente tesi di dottorato, viene usato il "Business Focused Inventory of Personality (BIP)" (Hossiep y Paschen, 2013). Questo strumento cerca di combinare le informazioni sulle competenze con altri dati che sono considerati predittivi nella selezione del personale, come alcuni tratti della personalità nella sua definizione più ampia. Originariamente sviluppato in Germania, ha raggiunto una notevole diffusione in Europa. Le caratteristiche dello strumento selezionato sono descritte in dettaglio nel quarto capitolo di questa tesi.

I vantaggi dei questionari standardizzati sono i seguenti: (Cohen y Manion, 1990)³⁵:

- ✓ Forniscono informazioni standardizzate: rispondendo alle stesse domande, è più facile confrontare e interpretare le risposte delle persone valutate.
- ✓ Si risparmia tempo: consentono di fornire informazioni su un gran numero di persone in un breve periodo. Inoltre, l'analisi statistica accelera l'analisi delle risposte.

³⁵ Louis Cohen; Lawrence Manion. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Ediciones La Muralla, 1990; *A guide to teaching practice*. Londres: Routledge, 1990.

- ✓ Facilitano la riservatezza. Ciò consente alla persona valutata di rispondere con onestà e sincerità.

D'altra parte, ha anche alcune ovvie limitazioni:

- ✗ Superficialità dell'informazione: non consente di approfondire le competenze investigate.
- ✗ Difficile da elaborare: ci vuole tempo e richiedono molta esperienza e conoscenza da parte del ricercatore.
- ✗ Elaborazione difficile dei risultati: implicano un'elevata conoscenza statistica da parte del ricercatore.

In definitiva, nella scelta di qualsiasi strumento per valutare le competenze, bisogna valutare le potenzialità e le limitazioni di ciascuno strumento. Tutti gli strumenti hanno aspetti che si adattano meglio ad un tipo di problema, essendo carenti in altri. L'importante è selezionare gli strumenti più appropriati per il tipo di informazioni che si vuole raccogliere. Allo stesso modo, è necessario mettere in relazione gli obiettivi della ricerca, le risorse disponibili e la popolazione ricercata, al fine di utilizzare lo strumento che meglio si adatta alle nostre esigenze.

A che scopo?

Joe Miró, in un articolo pubblicato nel 2010, sottolinea le ragioni per cui è necessaria questa valutazione delle competenze nell'università. Distingue diversi motivi: esterni e interni. Le ragioni esterne si riferiscono all'ottenimento di un titolo. Le ragioni interne sono quelle relative agli studenti. In questo caso, definisce la valutazione come un potente motivatore: "gli studenti lo hanno chiaro: ciò che non è valutato non esiste".

Miró dice chiaramente che la valutazione consente di migliorare il risultato dell'istruzione. Vale a dire, la valutazione delle competenze, e in particolare delle competenze trasversali, è molto più che inserire un numero in un atto. È uno

strumento fondamentale per motivare gli studenti e aiutarli a imparare di più e meglio.

1.7. Sintesi

In questa linea, la revisione dei modelli di formazione e la valutazione di competenze mostra che sono stati fatti grandi sforzi per stabilire classificazioni o tipologie di competenze, ma è anche necessario un cambiamento concettuale. Un cambiamento che implica profonde trasformazioni nei diversi livelli di istruzione e cerca di garantire un apprendimento autentico e significativo degli studenti. La revisione concettuale di ciò che implica un apprendimento per competenze, ci permette di sottolineare che si tratta di un apprendimento integrato, in cui le competenze aggiungono una dinamica tra conoscenza, abilità e comportamento efficace. In questo senso, è necessaria una visione integrale che favorisca un apprendimento esperienziale e attivo dello studente che permetta di formare professionisti in grado di affrontare, con successo, la complessità delle situazioni in cui dovranno essere coinvolti durante la loro carriera e prepararli ad essere autonomi nella loro pratica professionale. È necessario essere coerenti con l'attuale mercato della società della conoscenza, diversa da quella dell'era industriale. Le professioni, funzioni, lavori, mestieri, ecc. non sono più, con eccezioni, così chiaramente definiti. La multidisciplinarietà è un bisogno crescente sul posto di lavoro. In questo modo anche le loro richieste sono cambiate: ora sono richieste competenze trasversali, oltre alle competenze tecniche, che sono considerate fondamentali. Lavoro di squadra, intelligenza emotiva, pensiero critico, collaborazione, problem solving attivo ... sono competenze fondamentali che vengono valutate attraverso diversi strumenti al fine di ottenere un buon lavoro. Indubbiamente, il passaggio ad una formazione basata sulle competenze nell'università è una grande sfida ma, con una ferma volontà di andare in questa direzione, con una adeguata formazione pedagogica, didattica e valutativa degli insegnanti diventa una sfida che si può vincere.

2. Capitolo secondo

PROGETTAZIONE FORMATIVA UNIVERSITARIA VERSO UN UNICO MERCATO DEL LAVORO

“L'istruzione genera fiducia.

La fiducia genera speranza.

La speranza genera la pace.

Confucio (551 a.C. - 479 a.C.)

Índice

- 2.1. *Un' educazione superiore integrale*
- 2.2. *L'educazione nel contesto europeo e la convergenza europea: L'EFQ*
- 2.3. *Definizioni e classificazione delle competenze trasversali*
- 2.4. *Programmi educativi ed innovativi*
- 2.5. *Sintesi*

Abstract

Given the importance of higher education for the development of each country of the European Union, several lines of work have been developed aimed at training in skills, as well as the creation of a common frame of reference that allows European countries to compare the professional qualifications (EFQ). Since the establishment of the European Higher Education Area, concrete proposals for program design and competency classification have been carried out, such as the Tuning Project and the ESCO classification. In parallel, from the Polytechnic University of Valencia, the University of Turku in Finland, and the Rome III University in Italy, specific actions and programs have been carried out in competency training, and specifically in transversal competences

Keywords: higher education, European Union, skills, EQF, Tuning, ESCO

Abstract

Data l'importanza dell'istruzione superiore per lo sviluppo di ciascun paese dell'Unione Europea, sono state sviluppate diverse linee di lavoro finalizzate allo sviluppo delle competenze, nonché alla creazione di un quadro comune di riferimento che consenta ai paesi europei di confrontare le qualifiche professionali (EQF). Dall'istituzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore sono state avanzate proposte concrete per la progettazione del programma e la classificazione delle competenze, come il progetto Tuning e la classificazione ESCO. Parallelamente, dal Politecnico di Valencia, dall'Università di Turku in Finlandia e dall'Università di Roma III in Italia, sono state condotte azioni e programmi specifici nella formazione delle competenze, e in particolare nelle competenze trasversali.

Parole chiave: istruzione superiore, Unione Europea, competenze, EQF, Tuning, ESCO

Abstract

Dada la importancia de la instrucción superior para el desarrollo de cada país de la Unión Europea, se han venido desarrollando varias líneas de trabajo orientadas a la formación en competencias, así como la creación un marco de referencia común que permite a los países europeos comparar las cualificaciones profesionales (MEC). Desde el establecimiento del espacio europeo de educación superior, se han llevado a cabo propuestas concretas de diseño de programas y clasificación de competencias, tales como el Proyecto Tuning y la clasificación ESCO. Paralelamente, desde la Universidad Politécnica de Valencia, la de Turku en Finlandia, y la de Roma III en Italia, se han llevado a cabo acciones y programas específicos de formación en competencias, y específicamente en competencias transversales.

Palabras clave: educación superior, Unión Europea, competencias, MEC, Tuning, ESCO.

2.1. Un' educazione superiore integrale

In tutto il mondo, l'importanza dell'istruzione generale e dell'istruzione superiore, in particolare, è stata riconosciuta per il futuro degli abitanti. Nessuno mette in dubbio l'esistenza di una stretta relazione tra il livello di istruzione e la capacità tecnologica e innovativa di ciascun paese e il ruolo che è in grado di svolgere in un mondo sempre più globalizzato e competitivo. In altre parole, il futuro di ciascun paese in Europa e il futuro dell'Europa nel mondo dipendono dalla capacità innovativa e competitiva del suo sistema educativo (Salaburu, Haug e Mora, 2011). La costruzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (SEIS)³⁶ si inserisce nel quadro delle riforme educative promosse dal processo economico della globalizzazione, pilotate politicamente da vari organismi internazionali come la Banca mondiale, l'Organizzazione mondiale del commercio, l'OCSE (Organizzazione per Cooperazione e sviluppo economico) e UNESCO (1998).

Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore è un progetto comune di 47 paesi, all'interno e all'esterno dell'Unione europea, a cui partecipano i ministeri dell'educazione dei suddetti paesi e a cui cooperano università e studenti. L'obiettivo principale di tale progetto è quello di cambiare la filosofia e la metodologia degli studi universitari armonizzando i diversi sistemi di istruzione dell'Unione europea, facilitando la mobilità di studenti e insegnanti, la compatibilità e il confronto tra gli studi. L'EHEA colpisce direttamente più di 8000 istituti di istruzione superiore e oltre 25 milioni di studenti e le loro famiglie. Il movimento verso l'EHEA è iniziato con il "Processo di Bologna" nel 1999, in cui ventinove ministri dell'Istruzione di paesi europei, tra cui la Spagna, hanno firmato un accordo a Bologna per passare a un sistema universitario comune che faciliti la mobilità di studenti e laureati europei. L'obiettivo dei primi paesi, fino a raggiungere i quarantasette paesi che hanno aderito, è stato l'impegno a organizzare l'educazione secondo principi comuni a livello europeo (Salaburu, Haug e Mora, 2011).

³⁶ EHEA: European Higher Education Area

Nell'estate del 2000, un gruppo di diverse università ha accettato collettivamente la sfida di Bologna e ha progettato un progetto pilota denominato *European Tuning Project*. Il Progetto Tuning affronta diverse linee d'azione identificate a Bologna, in particolare l'adozione di un sistema di gradi facilmente riconoscibili e comparabili, la strutturazione in due cicli e l'istituzione di un sistema di crediti. Questo progetto, in cui collaborano più di cento istituzioni, mira a determinare i punti di riferimento per le competenze generiche e specifiche di ciascuna disciplina del primo e del secondo ciclo in una serie di settori. Si tratta di raggiungere un accordo comune tenendo conto della salvaguardia della ricca diversità dell'educazione europea³⁷ (González & Wagenaar, 2003).

2.1.1. Le università come formatori in competenze

Come sostiene la Commissione Europea, già dal 1995, nel Libro Bianco *“Insegnare e apprendere: verso la società della conoscenza”*, abbiamo sviluppato la consapevolezza che siamo in un'epoca in cui la conoscenza pervade la nostra esistenza, per cui diventa fondamentale la formazione costante, gli investimenti nella formazione e l'avvicinamento tra percorsi formativi ed imprese.

Inoltre, come emerge dall'Agenda 2000 e dalla successiva strategia Europa 2020 vi è la necessità di rafforzare la crescita, la competitività e l'occupazione, dando nuovo impulso alla ricerca e allo sviluppo tecnologico della Comunità, nonché ai programmi di istruzione e formazione che incentivano sia la mobilità transnazionale dei giovani che la società dell'informazione.

L.C. Thurow afferma infatti che *“la preparazione della forza lavoro è destinata a essere l'arma più importante per la concorrenza del XXI secolo”* e che

³⁷ González, J., & y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Bilbao: Universidad de Deusto.

“le persone qualificate rappresenteranno l’unico vantaggio competitivo sostenibile”³⁸.

Date le innovazioni introdotte dalla rivoluzione industriale, con la conseguente pervasività della scienza, date le nuove sfide economiche e data la consapevolezza di cui sopra, vediamo come la strada dell’*economia della conoscenza* si presenti come l’unica percorribile per superare le nuove sfide competitive nel mercato globale. Ma parlare di economia della conoscenza significa parlare delle capacità intellettuali che ne sono la risorsa fondamentale, quindi inevitabilmente parlare del capitale umano. Ancora, parlare di capitale umano significa parlare dei luoghi che producono, attraggono e mantengono capitale umano: l’università è uno di questi.

Ma l’università, da sola, non può ricoprire il ruolo di “istituzione della conoscenza” per eccellenza; ha quindi ha bisogno di mettersi in relazione e collaborazione con altre organizzazioni che possono contribuire alla produzione di conoscenza.

È così che si parla del modello della “tripla elica” ossia dell’interazione evolutiva tra i tre principali agenti dell’innovazione che sono università, industria e governo. Questo tipo di interazione va a modificare l’ambiente cognitivo nel quale avvengono l’innovazione e la ricerca, mettendo l’università al centro del processo d’innovazione, in collegamento con gli stakeholders locali, i governi e le imprese nel compito di sviluppare città e territori in cui esse sono insediate.

Esistono tre tipi di tripla elica:

- tripla elica I: lo stato ingloba e dirige le relazioni tra università e imprese;
- tripla elica II: i tre membri (stato, imprese, università) hanno confini propri;

³⁸ Cfr. Auteri Enrico, *Management delle risorse umane*, Guerini Studio, 2009, Milano, pp.383-387.

- tripla elica III: si sfumano i confini tra i tre membri e vi sono sovrapposizioni e intersezioni tra gli ambiti istituzionali che permettono di generare nuova conoscenza.

Il terzo modello di tripla elica è quello che si sta affermando perché si è rivelato quello più produttivo; in quest'ottica l'università ha lo scopo di valorizzare i prodotti della ricerca scientifica per affrontare le sfide dell'economia della conoscenza e aggiungere fonti di finanziamento alla ricerca pubblica. Per questi motivi essa ha aumentato il dialogo con i contesti locali, ampliando il decentramento universitario e le collaborazioni con l'industria locale. In altre parole si usa l'accezione "tripla elica" per indicare i tre compiti dell'università: ricerca, formazione e interventi nel sociale.

Collocare l'Università in un ambito di mercato, con una spiccata attenzione alle relazioni con l'industria, implica una riflessione sul mandato universitario: questa è la cosiddetta *third mission* dell'università (Etzkowitz, Leydesdorff, 2000).

Capitale umano nella terza missione

Non si può pensare alla terza missione senza pensare al capitale umano, in quanto i suoi principali agenti sono i laureati, perché sono loro a dover tradurre la conoscenza in innovazione e a dover produrre un cambiamento nei contesti sociali in cui vanno ad operare. Affinchè questo processo sia efficace, si deve cambiare il modo di intendere i processi formativi.

Abbiamo sempre pensato alla formazione universitaria come luogo in cui avviene un trasferimento di conoscenze avanzate in determinati ambiti disciplinari, con la conseguente verifica della capacità o meno degli studenti stessi di applicare questa conoscenza. Oggi, si è fatto un passo in avanti: agli studenti si richiede non solo una conoscenza profonda unita alla capacità di saperla applicare, ma anche e soprattutto la capacità di adattarsi ai cambiamenti rapidi e imprevedibili che avvengono nella società (anche grazie all'avvento della quarta rivoluzione industriale e della società della conoscenza).

In altre parole, da un lato cambia il modo di vedere la formazione: cambiano sia i contenuti (definiti in termini di competenze) sia i modi di fare didattica (laboratori, dialogo, scambio), con il conseguente superamento della divisione netta tra ambiti disciplinari e il raggiungimento della multidisciplinarietà.

Dall'altro lato, gli studenti diventano attivi e proattivi, con un bagaglio di competenze (piuttosto che di conoscenze) che riguardano lavoro in gruppo, la capacità di adattamento, la creatività, l'imprenditorialità, l'orientamento al problem solving, le chiamate *soft skills*.

Questo è il punto focale del discorso: la necessità di avere professionisti completi, che uniscano competenze hard e competenze soft, alla luce del fatto che, come sostiene anche Negrelli³⁹, nel capitalismo della conoscenza il lavoro tende a caratterizzarsi sempre più per la prevalente dimensione del "saper essere" rispetto a quella del "saper fare".

Negrelli si collega al discorso sulle *capabilities* declinandole in tre aspetti: sviluppo del capitale umano e delle relative doti cognitive e di creatività; aumento delle capacità relazionali (contatti interpersonali, cooperazione e lavoro di gruppo); intraprendenza, ovvero maggiori autonomia e responsabilità individuali.

La creatività, come sostiene il sociologo americano Richard Florida⁴⁰, diventa uno dei tratti più rilevanti della metamorfosi del lavoro e una vera e propria "necessità economica". Egli divide la classe creativa in due sottoclassi:

- i professionisti creativi: occupazioni manageriali, occupazioni in ambito finanziario e degli affari, nei settori legale, tecnico o di assistenza sanitaria e di livello superiore delle vendite e direzioni commerciali;
- il nucleo supercreativo: occupazioni nei campi della matematica, dell'informatica, dell'ingegneria, dell'architettura, delle scienze sociali, fisiche, biologiche, dell'educazione, addestramento e biblioteconomia, dell'arte, design, spettacolo, sport e mezzi di comunicazione.

³⁹ Cfr. Negrelli S., *Le trasformazioni de lavoro*, Laterza, Roma, 2013, pp.45-73.

⁴⁰ Cfr. *ivi*, pp. 51-52.

- Secondo i dati Eurostat siamo passati da meno di un lavoratore della conoscenza europeo altamente qualificato su cinque totali a più di uno su quattro e mezzo nel giro di un decennio; questa tendenza è una risposta dell'UE alla crisi economica e finanziaria.

Di creatività parla anche Fischer nel suo discorso sui livelli di istruzione e sulle capacità relazionali del lavoratore sostenendo che *“A parità di altre condizioni, più è alto il livello di istruzione, più socialmente attive sono le persone, più largo è il loro network, più amici esse contano, più intime le loro relazioni e più vasto il raggio geografico dei loro legami. In generale l'istruzione in se stessa significa più vasti, profondi e ricchi network.”*⁴¹ In altre parole, l'elemento relazionale è considerato un'articolazione del saper essere del lavoro che è direttamente collegato alle doti cognitive e alla loro evoluzione in senso creativo: doti relazionali e doti creative vanno di pari passo. Dalle capacità relazionali dei lavoratori dipendono il grado di competitività delle imprese e la qualità dei servizi.

Il lavoratore dell'economia della conoscenza non ha più un semplice “compito” da eseguire, ma ha un “ruolo” che implica intraprendenza, complessità, flessibilità, relazionalità, creatività, responsabilità, orientamento al risultato; tutto questo perché cambia il modo di lavorare, cioè non si lavora più soltanto individualmente ma si lavora molto spesso in gruppo e quindi sono richieste determinate capacità relazionali.

A proposito della responsabilità e della relazionalità, Castells ritiene che, senza di esse, non si può sfruttare a pieno il potenziale delle nuove tecnologie, ma è anche vero, come sostiene Gallino, che maggiore responsabilità implica anche maggior complessità delle prestazioni e, di conseguenza, maggiori capacità di problem solving, sia a livello individuale che di gruppo, che di resistenza a stress, pressioni e frustrazioni.

⁴¹ Cfr. *ivi*, p.59.

Le capacità relazionali e, più in generale, le soft skills non sono più un optional ma diventano una vera e propria componente della competenza professionale di ogni lavoratore.

2.2. L'educazione nel contesto europeo e la convergenza europea: L'EFQ

L'European Qualification Framework (EQF) è il quadro di riferimento unitario europeo per descrivere e comparare i titoli dell'istruzione e le qualificazioni della formazione professionale rilasciate nei vari Paesi UE. La denominazione ufficiale odierna è European Qualification Framework for Lifelong Learning – Quadro Europeo delle Qualificazioni per l'Apprendimento Permanente. L'EQF si basa sulle “Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'Apprendimento Permanente” del 5 settembre 2006 assunto in via definitiva dalla “Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2008⁴². L'EQF si ispira a:

- La “Dichiarazione di Bologna” (giugno 1999) che promuove la mobilità e la trasparenza all'interno dell'UE in materia di istruzione superiore e universitaria;
- La “Strategia di Lisbona” per l'occupazione (2000) che mirava alla costruzione, in Europa, della società della conoscenza.
- L'EQF è stato ideato con lo scopo di:
- Aiutare Stati membri, organismi formativi, datori di lavoro e cittadini a confrontare qualifiche e titoli rilasciati dai sistemi scolastici e formativi

⁴² Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 Aprile 2008, sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)

europei per sostenere le opportunità di LLL, facilitare lo sviluppo del mercato europeo dell'occupazione rafforzando la mobilità geografica;

- Migliorare trasparenza e riconoscimento delle qualifiche per consentire ai cittadini di accertare il valore di titoli e qualifiche, ai datori di lavoro per valutare profilo e pertinenza delle qualifiche e agli organismi formativi per confrontare profili e contenuti dei programmi in un'ottica di qualità.

Gli Stati membri sono stati invitati a stabilire collegamenti tra l'EQF e i dispositivi nazionali di formazione, qualificazione e riconoscimento delle competenze acquisite. Per questo, devono implementare anche gli strumenti correlati all'EQF, come il dispositivo Europass per il riconoscimento dei periodi formativi svolti in Europa, il quadro di riferimento EQARF (European Quality Assurance Framework) per la garanzia di qualità dei sistemi educativi e formativi e il sistema ECVET (European Credits of Vocational Education and Training) per il riconoscimento dei crediti formativi nell'ambito della formazione professionale. L'ECVET, ispirato all'impianto ECTS (European Credit Transfer System) consente il trasferimento e la capitalizzazione dei risultati dell'apprendimento in caso di transizione da un contesto di apprendimento ad un altro o di passaggi tra sistemi VET di paesi diversi. L'EQF tiene conto di diverse teorie sviluppate principalmente negli anni 80/90 intorno all'approccio per competenze (Bresciani, 2012)⁴³ che pone l'accento, da un lato sulla competenza collegata ad una performance efficace o superiore (McClelland, Boyatzis, Spencer & Spencer) e, dall'altro, come un saper agire efficacemente in situazione, utilizzando al meglio le proprie risorse in risposta a specifiche situazioni inerenti il lavoro, lo studio, lo sviluppo professionale e personale. Secondo quest'ultima accezione, non è competente chi possiede un grosso stock di risorse, ma chi è in grado di mobilitare efficacemente le risorse di cui dispone per affrontare un problema (Le Boterf)⁴⁴. Sul piano metodologico, l'EQF si basa sui risultati ottenuti da studi ed esperienze

⁴³ Bresciani G. (a cura di), *Capire la competenza*, FrancoAngeli, Milano

⁴⁴ Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris

in ambito OCSE, a partire dal Progetto DeSeCo (Definition and Selection of Competences)⁴⁵ del 1997. L'OCSE voleva rafforzare le indagini internazionali che misurano il livello di competenze di giovani e adulti cercando di identificare le competenze chiave funzionali all'occupabilità e alla cittadinanza attiva al fine di essere in grado di fronteggiare i continui mutamenti culturali, sociali ed economici del mondo contemporaneo. Tali competenze sono state raggruppate in tre categorie relative a:

- Saper usare strumenti per interagire in modo efficace;
- Saper interagire in gruppi eterogenei;
- Saper agire in autonomia assumendosi responsabilità.

Le competenze individuate dal Progetto sono alla base delle otto “competenze chiave di cittadinanza” che fanno riferimento all'EQF:

1. Comunicazione nella madrelingua;
2. Comunicazione nelle lingue straniere;
3. Competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia;
4. Competenza digitale;
5. Imparare a imparare;
6. Competenze sociali e civiche;
7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità;
8. Consapevolezza ed espressione culturale.

Il nucleo tecnico dell'EQF è riconducibile al EHEA (Framework of Qualifications of the European Higher Education), adottato a Bergen nel 2005 nel contesto dell'Istruzione superiore e consolidatosi in ambito universitario attraverso il progetto Erasmus. Si presenta come un dispositivo di traduzione/conversione, strutturato in otto livelli progressivi di qualificazione, che consente di mettere in relazione e posizionare le diverse qualificazioni sia in campo educativo che lavorativo.⁴⁶ La qualifica è intesa come il risultato formale di un processo di valutazione e convalida ottenuto a fronte di una verifica da parte

⁴⁵ Alberici A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondatori, Milano 2000

⁴⁶ Spatafora M., *Una finestra sull'Europa*, edito da fb

di un'autorità competente, del possesso delle competenze che corrispondono ad una determinata norma. L'elemento metodologico sul quale si fonda l'EQF sono i learning outcomes intesi come le acquisizioni di tipo formale e non formale che un soggetto può mostrare alla fine di un percorso di studio o lavoro⁴⁷. Queste sono esprimibili in termini di conoscenze, abilità e competenze. La conoscenza è il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. È un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche riconducibili ad un settore di lavoro o studio (nell' EQF sono descritte come teoriche e/o tecniche); l'abilità è la capacità di applicare le conoscenze e di utilizzare il know how per portare a termine un compito o risolvere problemi (nell' EQF sono abilità cognitive); la competenza è la capacità comprovata di utilizzare conoscenze, abilità e disposizioni personali, in situazioni di lavoro, studio o sviluppo personale (nell' EQF sono responsabilità e autonomia). L'EQF prevede, inoltre, la creazione in ogni Stato membro di un National Qualification System⁴⁸, termini con i quali s'intende l'insieme dei meccanismi che mettono in relazione istruzione e formazione con il mercato del lavoro e la società civile. Comprendono la definizione di politiche, elaborazione e applicazione di disposizione e processi istituzionali per assicurare la qualità, la valutazione e il rilascio delle qualifiche. In Italia l'EQF trova applicazione operativa con l'elaborazione coordinata del Ministero del Lavoro "Primo Rapporto di referenziazione delle qualificazioni" (2012)⁴⁹ adottato con l'Accordo sottoscritto in Conferenza Stato-Regioni il 20/12/2012. Un ulteriore passo in avanti è stato fatto con l'emanazione del D. Lgs. 13/2013 relativo alle norme generali e ai livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di certificazione delle competenze⁵⁰. Sul piano operativo, sono stati lanciati numerosi progetti in riferimento in gran parte al Programma Leonardo Da Vinci (LLL)⁵¹. A medio termine, lo sviluppo annunciabile del dispositivo richiederà

⁴⁷ Tissot P., Terminology of Vocational Training Policy. A Multilingual Glossary for Enlarged Europe, Publications Office, Luxembourg, 2004

⁴⁸ Sistema Nazionale delle Qualifiche

⁴⁹ Primo rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro Europeo Eqf

⁵⁰ Salatin A., EQF (European Qualification Framework) in Lipari D., Pastore S., (a cura di) Nuove parole della formazione, Edizioni Palinsesto

l'integrazione di tre piani: istituzionale, rivisitazione dell'assetto dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro nell'ottica LLL seguendo criteri di permeabilità e cooperazione (Pellerey, 2010); tecnico, implementazione su base nazionale dei repertori delle qualifiche coerenti con i risultati dell'apprendimento per ogni livello dell'EQF (Cedefop, 2009) 52; sociale, coinvolgimento delle Parti Sociali e degli Stati membri attraverso l'assunzione di quadri di riferimento comuni per il riconoscimento, la validazione e la certificazione delle competenze acquisite nei contesti non formali (Cepollaro, 2002)⁵³. Sul piano delle politiche formative, la progressiva implementazione dell'EQF e dei dispositivi collegati, può dare una spinta verso l'innovazione e lo sviluppo dei sistemi di formazione continua, grazie anche alle potenzialità esprimibili dalle ICT nei servizi pubblici e privati di istruzione, formazione e impiego. Rimangono aperte alcune questioni come la legittimazione sociale dei dispositivi, rispetto alla compatibilità con le culture organizzative (Montedoro, 2004); la qualità tecnica e metodologica degli strumenti, rispetto alla loro fondazione scientifica (Castoldi, 2011); e la

⁵¹ Nell'ambito del Programma per l'Apprendimento Permanente (2007–2013), istituito con [Decisione del 15.11.2006 \(n. 1720/2006/CE\)](#), il Programma settoriale Leonardo da Vinci ha perseguito i seguenti obiettivi:

- sostenere coloro che partecipano ad attività di formazione e formazione continua nell'acquisizione e utilizzo di conoscenze, competenze e qualifiche per facilitare lo sviluppo personale, l'occupabilità e la partecipazione al mercato del lavoro europeo
- sostenere il miglioramento della qualità e dell'innovazione nei sistemi, negli istituti e nelle prassi di istruzione e formazione professionale
- incrementare l'attrattiva dell'istruzione e della formazione professionale e della mobilità per datori di lavoro e singoli ed agevolare la mobilità delle persone in formazione che lavorano.

L'incarico di svolgere i compiti di Agenzia Nazionale per il Programma settoriale Leonardo da Vinci (oggi denominata [Agenzia Nazionale Erasmus+ Isfol](#)) è stato affidato dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca all'Isfol.

Nel complesso il Programma si è articolato in sette diverse tipologie di azione, tre delle quali gestite direttamente dall'Agenzia europea (EACEA): Progetti multilaterali di sviluppo dell'innovazione, Reti tematiche di esperti e organizzazioni centrate su temi specifici; Misure di accompagnamento, a cui si sono affiancate le quattro azioni decentrate gestite dall'Agenzia Nazionale:

- Mobilità degli individui (tirocini e scambi)
- Partenariati centrati su temi di reciproco interesse dei partner destinati alla promozione e allo sviluppo di attività di cooperazione
- Progetti multilaterali di trasferimento dell'innovazione
- Studi e visite preparatorie

⁵² CEDEFOP (2009) *European Guidelines for Validating Non-Formal and Informal Learning*

⁵³ Cepollaro (2012) (a cura di), *Competenze e formazione*, Guerini e Associati, Milano

sostenibilità economia a medio - lungo termine, rispetto al loro valore d'uso (Bresciani, 2012).

2.3. Definizioni e classificazione delle competenze trasversali

2.3.1. Il progetto Tuning

Uno degli obiettivi del progetto Tuning è quello di sviluppare competenze desiderabili per futuri laureati e professionisti. Questo progetto si basa sulla compatibilità degli studi a livello europeo, garantendo il riconoscimento e la qualità accademica, promuovendo l'apprendimento permanente e invitando a riflettere sull'educazione delle competenze a livello europeo.

Queste competenze generiche, secondo il Progetto Tuning (Europa), sono competenze trasversali per qualsiasi laureato e sono sviluppate in relazione a tre criteri chiave:

1. Contribuire a ottenere risultati di alto valore, sia a livello personale che sociale.
2. Sono applicabili a una vasta gamma di contesti e aree pertinenti.
3. Sono importanti affinché tutte le persone possano affrontare con successo la varietà delle complesse esigenze della vita.

Per quanto riguarda le competenze generiche, il progetto Tuning riconosce tre tipi:

- a) Competenze strumentali, tra cui capacità cognitive, abilità metodologiche, abilità tecnologiche e abilità linguistiche;
- b) Competenze interpersonali, come le abilità individuali (capacità di esprimere i propri sentimenti, capacità critiche e autocritiche) e abilità sociali (abilità interpersonali, capacità di lavorare in gruppo, espressione dell'impegno sociale ed etico)

c) Competenze sistemiche, riferite a capacità e abilità che consentono all'individuo di vedere come le parti di un tutto sono correlate e raggruppate ⁵⁴ (González & Wagenaar, 2003).

Tabella 2. 1 Competenze Progetto Tuning

| | |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| STRUMENTALI | <ul style="list-style-type: none"> • Capacità di analisi e sintesi. • Capacità di organizzare e pianificare. • Conoscenza generale di base. • Conoscenza di base della professione. • Comunicazione orale e scritta nella loro lingua. • Conoscenza di una seconda lingua. • Capacità di gestione delle informazioni. • Risoluzione dei problemi • Processo decisionale |
| INTERPERSONALI | <ul style="list-style-type: none"> • Lavoro di squadra • Capacità critica e autocritica • Abilità interpersonali • Lavoro in un contesto internazionale • Abilità nelle relazioni interpersonali • Riconoscimento di diversità e multiculturalismo • Pensiero critico • Impegno etico |
| SISTEMICHE | <ul style="list-style-type: none"> • Capacità di applicare le conoscenze nella pratica. • Capacità di ricerca • Capacità di imparare |

⁵⁴ **González, J. & Wagenaar, R. (2003).** *Tuning. Estructuras educativas en Europa. Informe Final. Fase I.* Deusto: Universidad de Deusto. Recuperado el 4 de noviembre de 2017, de http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/TuningEducational.pdf

- Capacità di adattarsi a nuove situazioni.
 - Capacità di generare nuove idee (creatività)
 - Leadership.
 - Conoscenza delle culture di altri paesi.
 - Capacità di lavorare autonomamente.
 - Progettazione e gestione del progetto.
 - Iniziativa e spirito imprenditoriale
 - Motivazione al successo
-

Fonte: adattado da Progetto Tuning (2017).

Come si può vedere, il progetto Tuning ha contribuito, in modo significativo, all'istituzione delle competenze professionali, generali e specifiche degli attuali studi di primo e secondo ciclo (laurea e post-laurea, rispettivamente). La selezione delle competenze, come riferimento per l'armonizzazione delle strutture educative europee, risponde all'esigenza di capire i titoli universitari dalle azioni che studenti e professionisti sono in grado di svolgere. In questo modo, la mobilità di studenti universitari e professionisti in tutta Europa è notevolmente facilitata, e, allo stesso tempo, consente una maggiore libertà e flessibilità delle università durante la progettazione dei propri programmi di studio⁵⁵ (González & Wagenaar, 2003:33).

⁵⁵ González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning. Estructuras educativas en Europa. Informe Final. Fase I*. Deusto: Universidad de Deusto. Recuperado el 4 de noviembre de 2017, de http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/TuningEducational.pdf

2.3.2. Il modello ESCO (European Skill/Competences, qualifications and Occupations)

Come riportato nel quaderno dell'Osservatorio Università–Imprese dal titolo “Le competenze trasversali per l’higher education⁵⁶”, a partire dall’iniziativa “New Skills for New Jobs” lanciata nel 2008, la Commissione Europea ha voluto elaborare una tassonomia europea delle competenze (trasversali e specifiche di ogni professione), delle qualifiche e delle occupazioni (European Skill/Competences, qualifications and Occupations – ESCO); essa contiene circa 4.800 occupazioni, 5.000 capacità e competenze ed un elenco di esempi delle qualifiche regolamentate a livello europeo, le qualifiche internazionali, certificati e licenze legate ad attività, tecnologie, professioni o settori.

ESCO descrive le occupazioni in termini di “conoscenze, abilità e competenze” e di “qualifiche rilevanti nel mercato del lavoro” mettendo così al centro l’associazione tra occupazioni, competenze e possibili qualificazioni sulla base dei principali riferimenti nazionali e internazionali di classificazione già esistenti.

Come si può notare nel portale ESCO⁵⁷, precisamente alla sezione della classificazione di abilità e competenze, sono presenti 13.485 abilità/competenze (per le quali non si fa distinzione tra abilità e competenze); ogni concetto relativo ad abilità e competenze o alle conoscenze comprende un termine preferenziale e un numero indeterminato di termini non preferenziali e di termini nascosti per ciascuna delle lingue di ESCO. È inoltre corredato da una spiegazione del concetto composta da una descrizione, una nota operativa e una definizione.

Il pilastro delle abilità di ESCO non prevede una struttura gerarchica, ma è strutturato in quattro diverse modalità che permettono di accedervi⁵⁸:

⁵⁶ Cfr. Fondazione CRUI, *Le competenze trasversali per l’higher education*. Disponibile da: http://www2.cruil.it/cruil/quaderno_osservatorio_1.pdf.

⁵⁷ <https://ec.europa.eu/esco/portal/skill#>

⁵⁸ Va sottolineato però che non tutte le abilità ESCO sono accessibili attraverso la gerarchia esistente.

- Le abilità messe in relazione con le professioni, vale a dire che si utilizzano come punto di partenza i profili professionali;
- Le abilità disposte gerarchicamente nella parte delle conoscenze, abilità e competenze trasversali;
- Relazioni che indicano in che modo determinate conoscenze, abilità e competenze sono rilevanti per altre conoscenze, abilità e competenze (specie nei casi di contestualizzazione delle abilità);
- Raccolte funzionali che consentono di selezionare sottoinsiemi dal pilastro delle competenze.

Tra le abilità e competenze trasversali rientrano:

- ✓ Applicazione delle conoscenze;
- ✓ Interazione sociale;
- ✓ Riflessione;
- ✓ Rteggiamenti e valori.

Ognuna di queste 4 competenze riporta:

- ✓ Una descrizione;
- ✓ Una nota operativa che specifica il “tipo di abilità” e per cosa viene utilizzata;
- ✓ A quale abilità/competenze generali appartiene;
- ✓ Una lista di abilità/competenze specifiche.

Ogni competenza specifica riporta poi:

- ✓ Una descrizione;
- ✓ A quale competenza generale appartiene;

- ✓ Di quale professione è abilità/competenza opzionale.

Nel dettaglio, per “Applicazione delle conoscenze” si intendono gli aspetti generali di abilità specifiche che comunemente si usano nei luoghi di lavoro e di formazione (ad esempio ITC, competenze matematiche, eccetera), ma anche le conoscenze dell’organizzazione e dell’ambiente di lavoro. Vengono usate per raccogliere e includere aspetti generali della conoscenza contenuti in altre aree specialistiche come business, economia, eccetera. Vi rientrano tutte le competenze delle seguenti aree, per ognuna delle quali vengono riportate alcune abilità specifiche esemplificative:

- Matematica e alfabetizzazione numerica: effettuare calcoli legati all’attività lavorativa, gestire dati quantitativi, lavorare con la forma e con lo spazio, utilizzare attrezzature e strumenti matematici, eccetera;
- Ambiente di lavoro: sostenere la diversità culturale, sostenere il piano aziendale, sostenere la parità di genere, applicare standard di qualità;
- Salute e sicurezza: rispettare le normative sulla sicurezza e sull’igiene al lavoro e seguire prassi ecologicamente sostenibili;
- Tecnologie dell’informazione e della comunicazione: elaborare dati digitali, comunicare e collaborare mediante mezzi digitali, creare contenuti digitali, risolvere problemi con hardware e strumenti ICT, eccetera.

Per “Interazione sociale” s’intende la capacità di impegnarsi efficacemente e in modo obiettivo con altre persone incontrate al lavoro o nello studio, ad es. con colleghi, colleghi, clienti, clienti e pazienti. Vi rientrano le competenze delle seguenti aree, per ognuna delle quali vengono riportate alcune abilità specifiche esemplificative:

- Rivolgersi a un pubblico: parlare in pubblico, tenere lezioni, esibirsi dal vivo, praticare l'umorismo, coinvolgere il pubblico attivamente, fornire informazioni, eccetera.
- Utilizzare il linguaggio del corpo: esprimersi fisicamente, insegnare il linguaggio dei segni, armonizzare i movimenti del corpo, comunicare utilizzando linguaggio non verbale, adottare un atteggiamento rilassato, eccetera.
- Motivare gli altri: incoraggiare al miglioramento continuo, motivare i dipendenti, sostenere i comportamenti positivi, utilizzare un linguaggio positivo, stimolare l'indipendenza, facilitare la partecipazione del pubblico, eccetera.
- Assistere i colleghi: gestire un'agenda del personale, agire da mentore per i dipendenti, collaborare con i colleghi, gestire i processi del flusso di lavoro, gestire le risorse, cooperare per risolvere questioni di informazione, eccetera.
- Negoziare compromessi: negoziare i vari tipi di contratto, di diritti, i prezzi, le vendite, le controversie, eccetera.
- Lavorare in gruppo: collaborare, consultare il gruppo in merito a un progetto, lavorare in gruppi o squadre di ogni genere o professionalità, sviluppare le idee progettuali in modo cooperativo, creare lo spirito di gruppo, lavorare in un gruppo multidisciplinare, eccetera.
- Guidare gli altri: gestire il personale, le attività, gli apprendenti, i servizi, le risorse, fornire una leadership, programmare il lavoro, supervisionare, eccetera.
- Istruire gli altri: istruire il personale, fornire istruzioni, elaborare programmi di formazione, fornire formazione tecnica, assistere i clienti, insegnare alcune discipline/sport, fornire sessioni di coaching, educare alla prevenzione, eccetera.

- Accettare critiche costruttive: raccogliere il feedback dei clienti, indagare in caso di reclami, gestire il feedback, eccetera.
- Interagire con gli altri: comunicare ai clienti modifiche e cancellazioni delle attività, rispondere alle domande dei clienti, consigliare i clienti, mantenere i contatti con i politici, comunicare le regole e le istruzioni, utilizzare vari canali di comunicazione, fornire assistenza, fornire sostegno per l'autogestione, garantire la collaborazione tra reparti, mantenere i contatti con gli esperti di un determinato settore, comunicare utilizzando il linguaggio non verbale, parlare il dialetto, accogliere gli ospiti, offrire consulenza, consultarsi con il gruppo di lavoro, effettuare interviste, cooperare a livello interprofessionale, eccetera.
- Dare consigli agli altri: offrire consulenza e dare consigli su vari argomenti (gestione del personale, metodi di apprendimento, investimenti, prodotti, diritti, procedure, comunicazione, mercato ed economia, aspetti tecnici, salute e stile di vita, aspetti psicologici, eccetera.) a vari destinatari (studenti, clienti, imprese, visitatori, lavoratori, pazienti, eccetera.).
- Persuadere gli altri: convincere i clienti con alternative, convincere in merito alle merci da vendere, mantenere i contatti con i finanziatori, presentare gli argomenti in modo persuasivo, eccetera.
- Utilizzare tecniche di interrogazione: utilizzare test di personalità, interrogare le persone, esaminare i reclami, formulare i questionari ed analizzare gli esiti, individuare esigenze e desideri del cliente, intervistare le persone, eccetera.
- Dimostrare competenze a livello interculturale: operare un adattamento culturale del testo, stabilire una comunicazione con culture straniere, studiare le culture, lavorare in ambienti internazionali e multiculturali, rispettare le differenze culturali, usare una comunicazione interculturale, eccetera.

- Riferire in merito ai fatti: tenere traccia degli stadi di avanzamento del lavoro, riferire i reclami dei clienti, scrivere relazioni, riferire di anomalie, comunicare i risultati di produzione, presentare proposte progettuali dettagliate, fornire informazioni, presentare report, documentare e informare su malfunzionamenti, segnalare comportamenti pericolosi, produrre dati statistico-finanziari, tenere un archivio delle promozioni, eccetera.
- Per “Riflessione” si intende la capacità di applicare i processi mentali per risolvere problemi complessi e raggiungere obiettivi, acquisire conoscenze e svolgere compiti complessi. Vi rientrano le abilità delle seguenti aree:
- Pensare in modo creativo: progettare in modo creativo e innovativo, cercare innovazione per le pratiche in uso, stimolare la creatività nel gruppo, eccetera.
- Individuare le opportunità: analizzare i problemi e trovare soluzioni, individuare nuove opportunità commerciali, individuare nicchie di mercato, reperire nuovi clienti, eccetera.
- Gestire il tempo: trovare modi per ridurre i tempi di viaggio, pianificare gli obiettivi a medio e lungo termine, garantire il rispetto delle scadenze, pianificare il lavoro di squadra, gestire gli appuntamenti, programmare i turni, stimare la durata di un lavoro, eccetera.
- Valutare informazioni: valutare le conoscenze TIC, diagnosticare i problemi, analizzare i processi produttivi per migliorarli, analizzare i dati, valutare l’impatto delle attività svolte, analizzare i problemi e trovare soluzioni, stimare il valore di beni usati, analizzare le esigenze logistiche, interpretare la comunicazione non verbale dei clienti, valutare le prestazioni, monitorare il mercato azionario, interpretare i risultati medici, valutare i feedback dei clienti, eseguire ricerche di mercato, effettuare l’analisi del lavoro, valutare l’affidabilità dei dati, condurre

una valutazione sensoriale, fornire concetti di psicologia della salute, valutare i dipendenti ed i comportamenti, analizzare i contesti, eccetera.

- Prendere decisioni: sviluppare un piano di programmazione, decidere in merito all'erogazione di fondi, pianificare i processi di produzione, prendere decisioni aziendali strategiche, prendere decisioni diplomatiche, selezionare il materiale da utilizzare, individuare le risorse umane necessarie, prendere decisioni con urgenza, prendere decisioni legislative, eccetera.
- Sviluppare strategie per risolvere i problemi: gestire i problemi dei minori, misurare l'efficacia del servizio fornito, attuare obiettivi a breve termine, elaborare strategie di miglioramento, fornire le strategie di valutazione della salute psicologica, concettualizzare le esigenze degli assistiti, sviluppare piani di lavoro per risolvere i problemi, individuare le lacune di abilità, proporre soluzioni TIC ai problemi aziendali, sviluppare strategie avanzate di promozione della salute, elaborare soluzioni per contrastare comportamenti dannosi, eccetera.
- Elaborare informazioni qualitative: interpretare le informazioni aziendali, controllare la documentazione commerciale, eseguire l'analisi di dati online, raccogliere i dati generali degli assistiti, condensare le informazioni, analizzare le tendenze di acquisto dei consumatori, analizzare le richieste degli utenti, analizzare la capacità produttiva del personale, effettuare la revisione dei conti analizzare le esigenze di apprendimento, controllare la qualità delle materie prime, gestire le fonti di informazioni, eccetera.
- Utilizzare strategie di apprendimento: impiegare strategie pedagogiche per facilitare il coinvolgimento creativo, applicare le strategie di insegnamento di Montessori, Freinet e Steiner, individuare i modelli di comportamento sui siti web, fornire sostegno all'apprendimento, presentare esempi durante l'insegnamento, eccetera.

- Memorizzare informazioni: utilizzare la memoria geografica, memorizzare grandi quantità di informazioni, memorizzare le istruzioni, eccetera.

Per “Atteggiamenti e valori” si intendono stili di lavoro individuali, preferenze e convinzioni legate al lavoro che sostengono il comportamento in modo tale che le conoscenze e le abilità siano applicate in modo efficace. Le abilità di questo tipo vengono utilizzate per descrivere comportamenti che possono essere appresi, migliorati e valutati, ma non vanno utilizzate per etichettare il carattere delle persone.

Tra gli atteggiamenti troviamo la seguente lista di comportamenti, ognuna delle quali viene spiegata con ulteriori atteggiamenti o comportamenti per attuarli:

- ✓ Dimostrare la volontà di apprendere;
- ✓ Rispettare gli impegni;
- ✓ Insistere;
- ✓ Lavorare indipendentemente;
- ✓ Prestare attenzione ai dettagli;
- ✓ Lavorare in modo efficiente;
- ✓ Dimostrare curiosità;
- ✓ Gestire le incertezze;
- ✓ Gestire lo stress;
- ✓ Gestire la frustrazione;
- ✓ Dimostrare entusiasmo;
- ✓ Gestire la qualità;
- ✓ Prestare attenzione all'igiene;
- ✓ Adattarsi al cambiamento;

- ✓ Impegnarsi.

Allo stesso modo, anche per i valori troviamo una lista:

- ✓ Dimostrare buone maniere;
- ✓ Seguire un codice di condotta etico;
- ✓ Dimostrare empatia.

Il CEDEFOP attraverso l'indagine European Skills and Jobs Survey rileva l'importanza e il gap delle “foundation skills” (Literacy skill, ICT skill, Numeracy skill, Foreign language skill) e delle “transversal skills” (Customer handling skill, Communication skill, Planning and organisation skill, Problem solving skill, Team-working skill, Learning skill) per occupazione ESCO⁵⁹.

Riportate nelle seguenti figure 2.1 e 2.4 si possono valutare sia l'importanza che il gap delle transversal skills.

⁵⁹ Cfr. Fondazione CRUI, *Le competenze trasversali per l'higher education*. Disponibile da: http://www2.cruil.it/cruil/quaderno_osservatorio_1.pdf, pp.23-25.

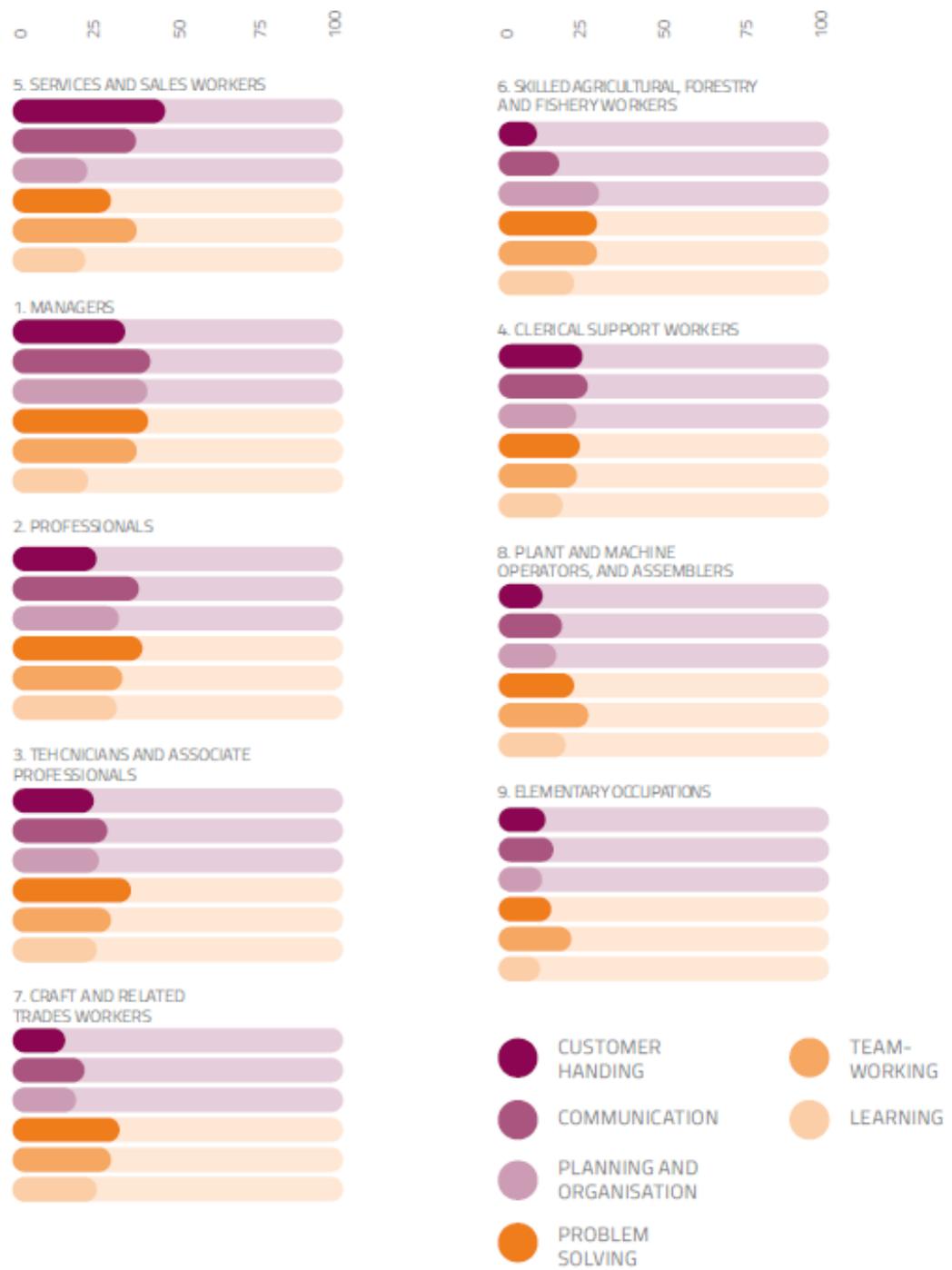
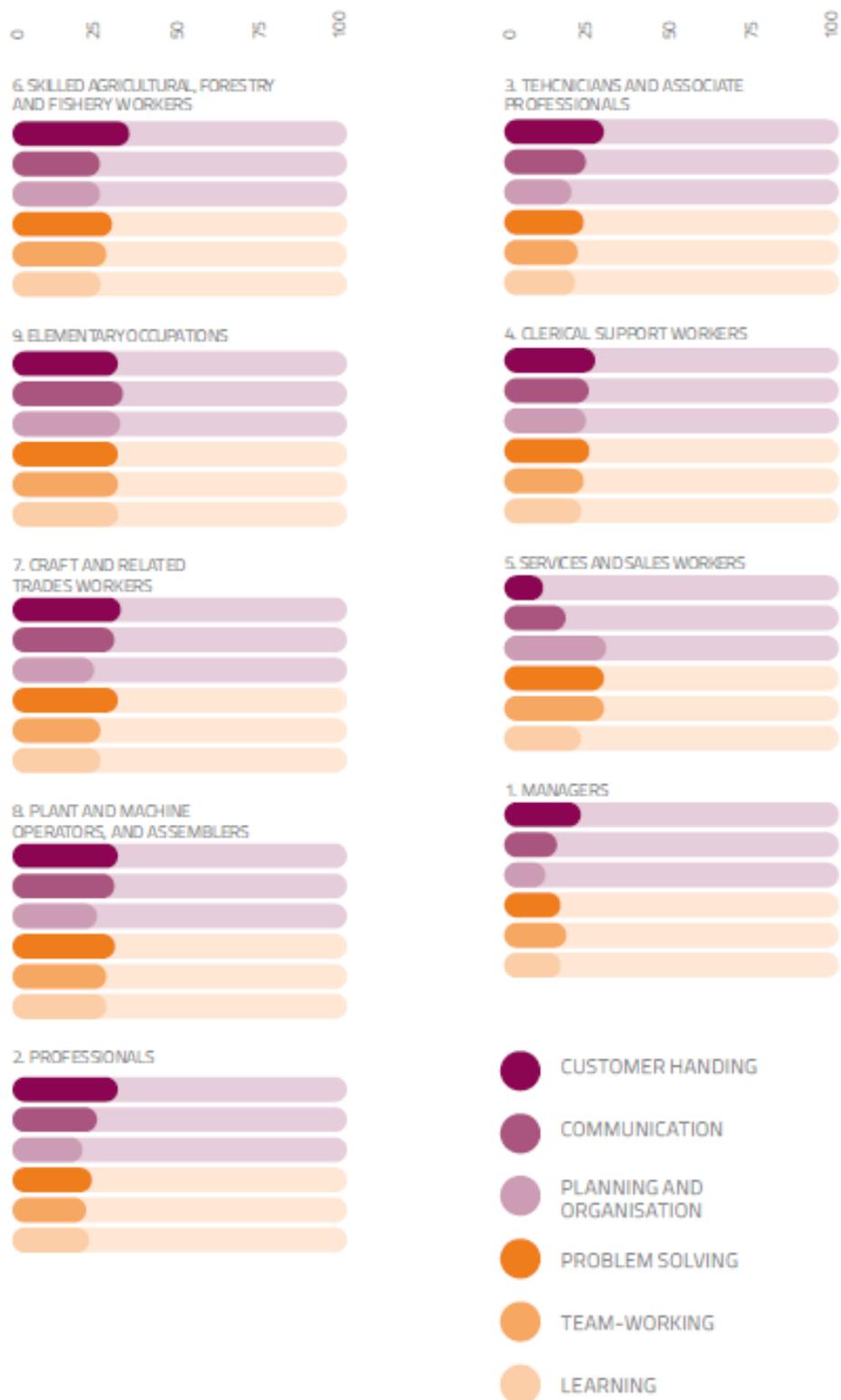


Figura 3. 1 Importanza delle "transversal skills" per professione ESCO.

Fonte: Fondazione CRUI



Il gap delle "transversal skills" per professione ESCO.

Fonte: Fondazione CRUI

Il sistema informativo Excelsior⁶⁰ ha analizzato la domanda di competenze trasversali da parte del sistema produttivo, concludendo che le “transversal skills” sono ritenute importanti tanto quanto quelle specifiche legate alla professione per il 78% delle assunzioni programmate nel 2015 dalle imprese industriali e dei servizi, e per l’8% sono considerate addirittura più importanti. In sostanza per l’86% di assunzioni le imprese ritengono che le “transversal skills” abbiano un livello di importanza uguale o superiore rispetto a quelle “occupation specific”, quota che sale all’89% nel caso delle assunzioni di laureati⁶¹.

- ✓ Le competenze trasversali più richieste dalle imprese ai laureati, in ordine di importanza, sono:
- ✓ La capacità comunicativa scritta e orale;
- ✓ La capacità di lavorare in gruppo;
- ✓ La capacità di problem solving;
- ✓ La capacità di lavorare in autonomia;
- ✓ La flessibilità e l’adattamento;
- ✓ La capacità di pianificare e coordinare;
- ✓ L’intraprendenza, la creatività e l’ideazione;
- ✓ La capacità di utilizzare internet per aumentare gli affari dell’azienda;
- ✓ L’attitudine al risparmio energetico e l’impatto ambientale.

⁶⁰ Excelsior è il sistema informativo per l’occupazione e la formazione promosso e realizzato da Unioncamere in accordo con il Ministero del Lavoro e l’Unione Europea; esso si colloca tra le maggiori fonti informative disponibili in Italia sui temi del mercato del lavoro e della formazione ed è inserito tra le indagini con obbligo di risposta previste dal Programma Statistico Nazionale. Attraverso il Sistema Informativo Excelsior è possibile quantificare in modo puntuale il fabbisogno occupazionale e di professionalità per il breve periodo distinto per le 105 province italiane e disaggregato per classe dimensionale e per attività economica di impresa.

⁶¹ Cfr. ivi pp.26-29.

Il grado di importanza di queste competenze richieste dalle aziende, diviso tra “laureati” e “altri”, è illustrato in figura 2.6.⁶²

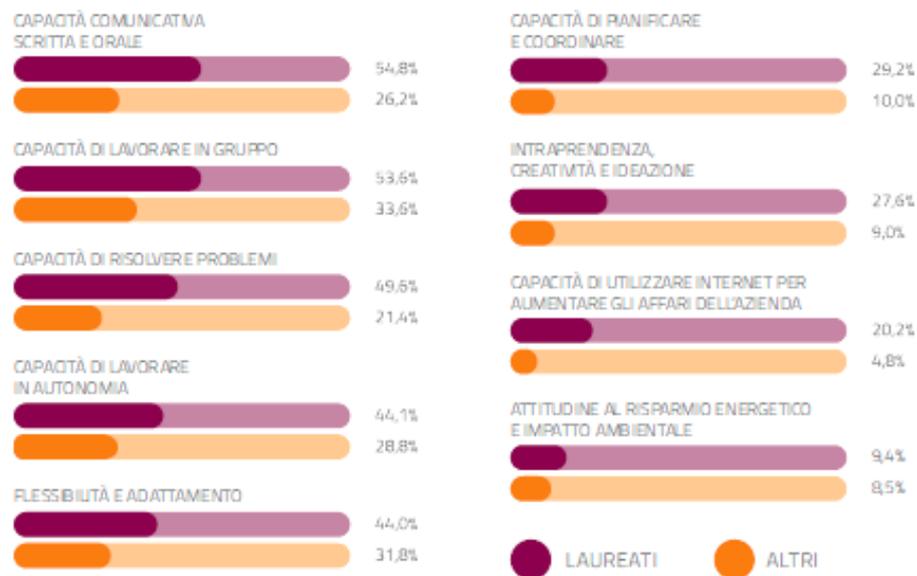


Figura 2. 1 Grado di importanza delle "transversal skills" richieste dalle aziende ai laureati e non laureati

Fonte: Fondazione CRUI

In figura 2.7.⁶³ è riportato invece il grado di facilità o difficoltà nel reperimento; si nota come le più difficili da trovare nei lavoratori sono l'intraprendenza, la creatività e l'ideazione (25.9%), la capacità di risolvere i problemi (25%), la flessibilità e l'adattamento (22.7%) e la capacità di pianificare e coordinare (20.7%).

⁶² Ivi, p.28.

⁶³ Ivi, p.29.

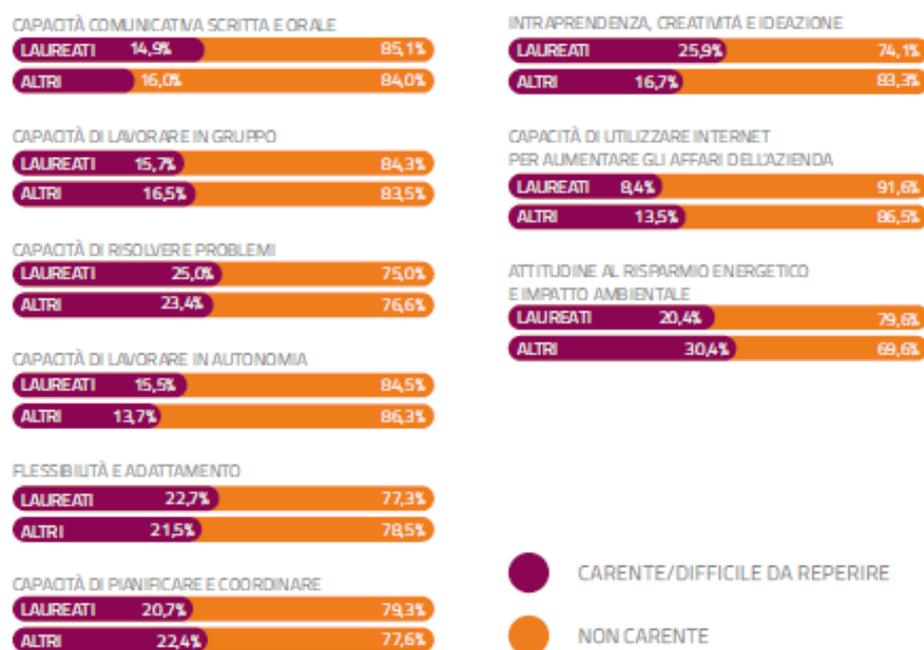


Figura 2. 2 Grado di facilità o difficoltà nel reperimento delle "transversal skills"

Fonte: Fondazione CRUI

Gli studi di Excelsior sulle imprese innovatrici ritengono che, tra le competenze trasversali, quella indispensabile per lo svolgimento della professione, sia la flessibilità e l'adattamento, che risulta necessaria per oltre il 95% delle figure previste in entrata per il 2017. Al secondo posto figura, invece, la capacità di lavorare in gruppo che deve possedere circa l'87% delle figure in entrata e, al terzo posto, la capacità di lavorare in autonomia (83%). Ultima, ma non meno importante, il problem solving con una percentuale di 79.6.

Anche per le imprese non innovatrici abbiamo lo stesso ordine di importanza, seppur con una lieve differenza nelle percentuali: flessibilità e adattamento 95%, lavoro in gruppo 85,2%, lavoro in autonomia 81,4% e problem solving 77.3%.

Dalla tabella "Competenze richieste dalle imprese per realizzazione di innovazione secondo il grado di importanza di tale competenza (quote % sul totale

entrate)” del report⁶⁴, rielaborata nelle tabelle 2.2 e 2.3., si osservano le percentuali di quanto siano necessarie o meno le quattro skills trasversali considerate, divise tra imprese innovatrici o meno.

| INNOVATORI | COMPETENZA NON NECESSARIA (%) | COMPETENZA NECESSARIA (%) |
|-----------------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| Flessibilità e adattamento | 4.4 | 95.6 |
| Lavorare in autonomia | 17.0 | 83.0 |
| Lavorare in gruppo | 13.4 | 86.6 |
| Problem solving | 20.4 | 79.6 |

Fonte: Excelsior

Tabella 2. 2 Percentuali di quanto siano necessarie o meno le quattro skills trasversali considerate per le aziende innovatrici

| NON INNOVATORI | COMPETENZA NON NECESSARIA (%) | COMPETENZA NECESSARIA (%) |
|-----------------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| Flessibilità e adattamento | 5.0 | 95.0 |
| Lavorare in autonomia | 18.6 | 81.4 |
| Lavorare in gruppo | 14.8 | 85.2 |
| Problem solving | 22.7 | 77.3 |

Fonte: Excelsior

Tabella 2. 3 Percentuali di quanto siano necessarie o meno le quattro skills trasversali considerate per le aziende non innovatrici

⁶⁴ Cfr. Sistema Informativo Excelsior (2017), *Imprese innovatrici*. Disponibile dal: http://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni2017/EXC2017_Imprese_innovatrici.pdf, pp.12-14.

Interessante anche il grado di richiesta delle quattro competenze divisa per classe di età, come illustrata nella figura 2.8.

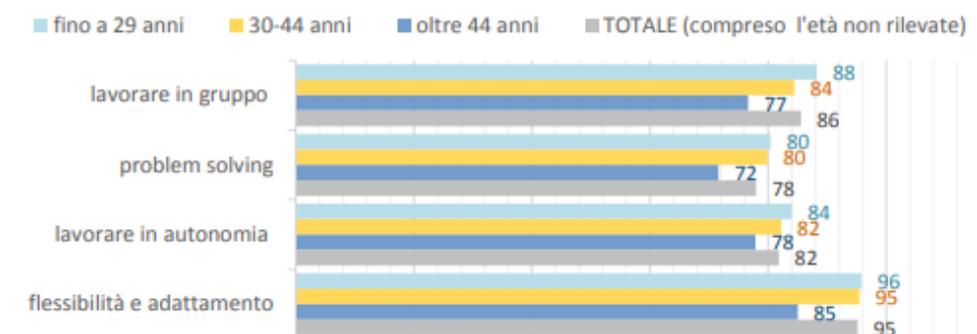


Figura 2.3 Le competenze richieste dalle imprese per classe di età (%)

Fonte: Excelsior

2.4. Programmi educativi ed innovativi

L'università di Valencia e di Turku, che rientrano nella filiera degli studi scientifici ma collaborano alla definizione ed attuazione di corsi per potenziare le soft skills, sono impegnate nel progetto *CoSki21*, che rientra nel programma Erasmus+, il quale ha l'obiettivo di definire un quadro comune di competenze personali e di metodologie. L'università spagnola propone un corso pensando alle hard skills come hardware e le soft skills come software, quindi sviluppa una modalità secondo la quale impartire l'insegnamento delle soft skills secondo 4 blocchi ed una particolare metodologia. L'università finlandese propone il concetto di *Innopedagogy* e metodologie innovative per l'insegnamento delle soft skills. L'università di Roma tre, come Dipartimento di Scienze della Formazione, propone il laboratorio "BricsxTips", ovvero un laboratorio pensato per allenare e sviluppare soft skills attraverso il lavoro di gruppo e lo strumento dei Lego Technic.

2.4.1. Caso UPV (Politecnico di Valencia)

Al giorno d'oggi, il successo nel mondo del lavoro è fortemente legato alle capacità sociali ed emotive (soft skills) di ogni singola persona, le quali sono sempre più richieste dalle aziende pubbliche e private. Tuttavia, viene prestata pochissima attenzione al loro sviluppo durante l'educazione secondaria. Questa situazione è estesa ai titoli universitari e ai master, dove l'attenzione è focalizzata principalmente sullo sviluppo di contenuti teorici e tecnici (hard skills).

Nell'articolo⁶⁵ il politecnico di Valencia propone un programma per un corso sulle soft skills con l'obiettivo di aprire la mente degli studenti ad un insieme di abilità e skills che sono collegate con il lato destro del cervello.

Le soft skills vengono definite come le abilità che ricoprono le hard skills e danno valore alla persona (*“soft skills are the skills covering the hard skills and giving value to the person”*) e, poiché comprendono argomenti su comunicazione, gestione, vendita, networking, leadership, lavoro in gruppo, possono essere confrontati con quelli relativi al lato destro del cervello proposto da Pink.

Il corso sulle soft skills che il Politecnico propone sarebbe effettuato dal master della scuola di informatica, ma può essere presentato nei vari corsi di laurea.

2.4.1.1. La suddivisione del corso

Il corso pensato all'Università di Valencia ha una struttura divisa in 4 blocchi, come illustra la figura 2.1.

Nel primo blocco (block I: Introduction) vengono introdotte le soft skills che verranno trattate durante il corso, connesse sia con le abilità e che con le competenze che sono più richieste dai datori di lavoro, sia con le teorie sui diversi tipi di intelligenza (la teoria delle intelligenze multiple proposta da Gardner e le teorie sull'intelligenza emotiva e sociale di Goleman).

Nel secondo blocco (block II: Person self-improvement) l'attenzione è mirata ad ogni singolo individuo e al suo sviluppo personale perché più conosciamo bene noi stessi ed i nostri modi di fare e di pensare, più facile sarà avere a che fare con varie situazioni sociali ed emotive.

65 Conejero, J.A., Poza-Lujan, J.L. and Seoane-Sepúlveda J.B. (2015) Teaching me softly: A Syllabus for a subject on Soft Skills., 9th International Technology, Education and Development Conference. Madrid (Spain).

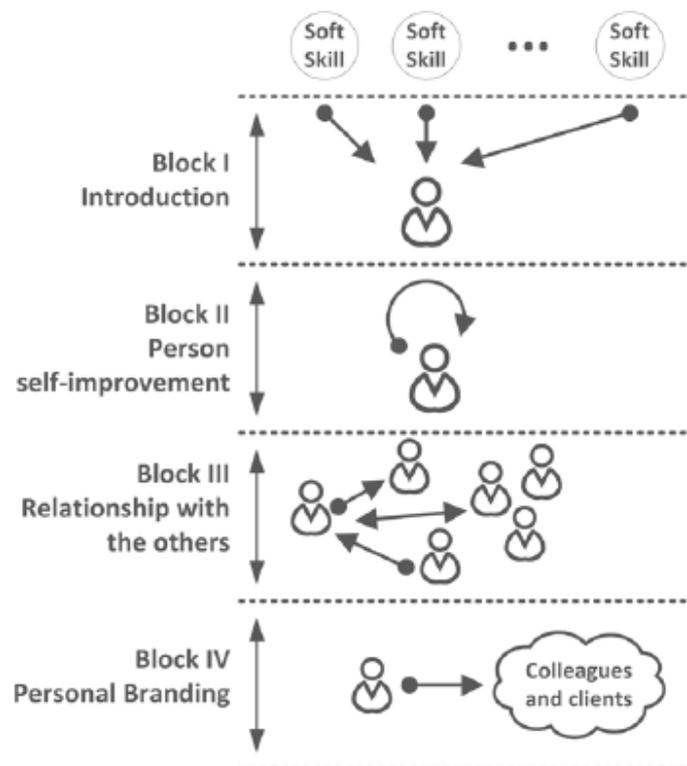


Figura 2. 4 Organizzazione del corso

Fonte: Conejero, J.A., Poza-Lujan, J.L (2015)

. L'autoconoscenza di cui si parla verrà sviluppata seguendo 4 step:

- Determinazione delle credenze personali riguardo alla vita, al lavoro, al mercato del lavoro e alla società che, generalmente, sono acquisite o ereditate dalla famiglia, dagli amici o dagli insegnanti incontrati lungo i percorsi formativi;
- Determinazione di valori e missioni personali e comprensione di come trovare un lavoro ed un datore di lavoro ideali;
- Analisi degli effetti che le suddette credenze e limitazioni hanno sul successo della missione personale prefissata;
- Definizione di una proposta personale di miglioramento degli aspetti individuali che vanno, appunto, modificati.

Per ottenere questo risultato si propone di seguire il modello GROW (Goal, Reality, Obstacles and Options, Way Forward) per la definizione degli obiettivi e la risoluzione dei problemi; esso consiste in:

- definizione di un obiettivo (*Goal*);
- analisi della realtà (*Reality*);
- lista degli ostacoli (*Obstacles and Options*);
- pianificazione di un piano d'azione per la strada da percorrere (*Way forward*).

Si ritiene che alcuni atteggiamenti siano fondamentali per il successo in questo percorso di auto-miglioramento, in particolare l'impegno per raggiungere il successo, l'assertività che serve per decidere cosa fare e cosa non fare, ed infine, la resilienza, fondamentale per mantenere il nostro compromesso quando le cose si fanno difficili.

L'impatto di questa trasformazione dipenderà dal tempo personale di gestione; questo argomento non verrà trattato nel corso proposto, ma gli studenti vengono incoraggiati ad esplorare diversi approcci.

Nel terzo blocco (block III: Relationships with the others) si affronta il tema delle relazioni dell'individuo con la società nella cornice del mondo del lavoro.

In primo luogo si parla di come è questo mondo e di come è cambiato negli ultimi 25 anni e si prova a proporre agli studenti come può essere il futuro.

Adattarsi al cambiamento significa avere 4 o 5 diversi lavori lungo la vita, unito al fatto che si dovrà continuare ad apprendere sempre. Nella nuova economia basata sulla conoscenza, non basterà la conoscenza da sola e nemmeno le capacità tecniche; sarà fondamentale la capacità di stabilire contatti e relazioni con altri individui e di avere influenza sugli altri, per cui è indispensabile lavorare a questi due obiettivi.

Per quanto riguarda il primo obiettivo, quello di stabilire e mantenere contatti e relazioni con altri individui, si consiglia ovviamente di conoscere persone ma anche di usare i social networks, che sono ritenuti uno strumento molto utile.

Per quanto riguarda il secondo obiettivo, quello di riuscire ad essere influenti sugli altri, non si intende la capacità di essere leader o di comandare, ma più che altro la capacità di condurre un progetto e di avere un ritorno.

Oggi non si può prescindere dal lavoro di gruppo nei contesti lavorativi perché qualsiasi progetto, soprattutto quelli di una certa rilevanza, sono complessi e hanno bisogno di essere sviluppati da un team di persone piuttosto che dal singolo perché l'unione di lavoratori che operano in diverse aree, ma che lavorano per lo stesso obiettivo, produce ricchezza e di conseguenza porta ad un risultato migliore. Non è da trascurare, però, che nei lavori di gruppo, le maggiori difficoltà, generalmente, sono legate alla sfera personale piuttosto che agli aspetti tecnici ed è per questo che bisogna lavorare sulle soft skills. Per imparare a lavorare in gruppo è possibile, secondo il corso proposto dall'Università di Valencia, analizzare alcune buone pratiche riguardo ad attività svolte in gruppo per capire come facilitare la comunicazione e la collaborazione tra i membri del gruppo, ma anche spiegare quali sono i diversi ruoli e atteggiamenti che le persone possono assumere ed avere quando lavorano in gruppo. L'empatia e l'uso dell'intelligenza sociale sono particolarmente importanti nel contesto di gruppo, soprattutto nei momenti in cui si verificano conflitti e discussioni; in questi casi bisogna saper risolvere i problemi che si presentano e, per tale motivo, il corso suddetto propone alcune tecniche di negoziazione e di risoluzione dei conflitti, come ad esempio la "win-win strategy" ovvero una strategia che permette di vincere insieme.

Per quanto riguarda lo sviluppo della capacità di leadership, definita come l'abilità di creare un gruppo di persone che lavora per raggiungere un determinato obiettivo, il corso propone inizialmente di spiegare come si definisce un obiettivo di lavoro che inviti le persone a lavorare attivamente e con passione per esso; dopodiché si riflette sul perché si fa qualcosa e sul come lo si fa, sottolineando

come le chiavi di successo per qualsiasi missione siano la motivazione delle persone che lavorano nel gruppo e la condivisione dell'idea e degli obiettivi attorno a cui si lavora.

Per sviluppare la capacità di leadership il corso propone, anche in questo caso, lo studio di esempi di grandi leaders della storia e di come esercitare la leadership senza avere la responsabilità reale di comandare direttamente un gruppo di persone; infine, vengono forniti alcuni consigli per prendere decisioni e comunicarle ai membri di un gruppo.

L'ultimo blocco del corso (block IV: Personal Branding) si concentra sul personal branding, sottolineando come questa non sia esattamente una soft skills, ma è importante perché si riferisce alla nostra presenza sociale nel mercato del lavoro e a come i nostri colleghi e clienti ci riconoscono.

2.4.1.2. La metodologia e la valutazione del corso

Il corso di struttura attorno ad una serie di idee e teorie che si possono trovare in libri e blog, molte delle quali sono state diffuse in formato video nelle "TED talks" o in conferenze che si possono trovare sul web.

La figura 2.2. riporta la struttura del corso, organizzato in modalità blended, per quanto riguarda la metodologia usata ed il modo in cui esso viene valutato, prendendo in considerazione lo studente singolo ed il gruppo degli studenti.

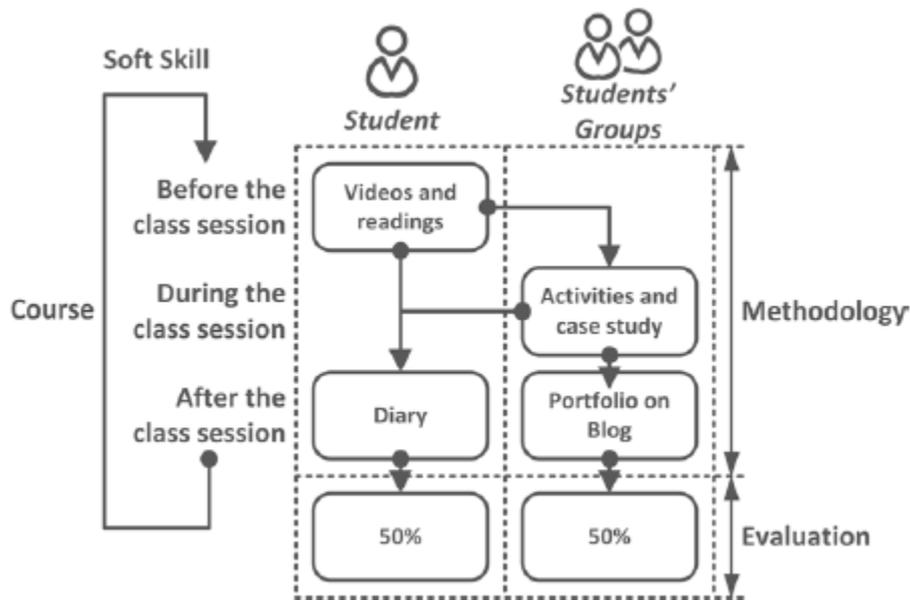


Figura 2. 5 Metodologia e valutazione del corso sulle soft skills

Fonte: Conejero, J.A., Poza-Lujan, J.L (2015)

Prima dell'inizio del corso è previsto l'invio di link contenenti alcuni video e letture di preparazione ai contenuti che verranno proposti durante il corso stesso, in modo che gli studenti possano entrare in contatto da subito con gli argomenti ed arrivare preparati; durante le lezioni in classe, invece, verranno proposte attività e casi di studio per promuovere l'interazione tra gli studenti, i quali vengono divisi in gruppi, ognuno dei quali avrà un responsabile dello svolgimento dei compiti e del raggiungimento degli obiettivi, che cambierà regolarmente a rotazione. Al capogruppo verranno forniti anche dei contenuti aggiuntivi per organizzare in anticipo i compiti.

Più avanti è previsto un po' di tempo per lo scambio di idee con tutti gli studenti del tutto. Infine, i gruppi presenteranno il sommario dei contenuti e le idee principali che saranno poi raccolti in diari o blog; questi ultimi, in particolare, faciliteranno l'inclusione di contenuti multimediali e l'interazione tra i diversi gruppi.

Gli studenti che, con l'aiuto dei docenti, sceglieranno 2 o 3 libri dalla bibliografia per approfondirne un tema di proprio interesse riceveranno un premio.

Quindi, per riassumere, la metodologia blended prevede:

- ✓ letture, libri e video di cui usufruire direttamente da casa;
- ✓ attività interattive, scambi di idee, raccolta dei lavori su blog o diari in classe.

Il momento della valutazione della soft skills risulta essere quello più complicato, ma ad ogni modo un voto formale al termine di un corso dev'esser dato. Per tale motivo si è pensato ad una duplice valutazione:

- un 50% è dato dagli studenti stessi che danno un voto riguardo la partecipazione in classe ed i contenuti presentati ed inseriti sul blog;
- l'altro 50% è dato dal gruppo degli studenti come voto di valutazione della presentazione di un lavoro da parte di ogni studente su un argomento a loro scelta, seguendo il modello delle presentazioni "TED talks".

I contenuti del corso proposto dal politecnico di Valencia sono finalizzati allo sviluppo della competenze di direzione e gestione, più precisamente espresse come:

- Capacità di guidare, pianificare e supervisionare team multidisciplinari;
- Capacità di applicare i principi di economia, gestione delle risorse umane e progetti, così come legislazione, regolamentazione e standardizzazione in Ingegneria Informatica;

- Capacità di direzione generale e tecnica, di ricerca sulla gestione del progetto e di sviluppo e innovazione nei centri commerciali e tecnologici nel campo dell'ingegneria informatica.

Dato che le soft skills sono inutili senza pratica e non possono essere sviluppate a meno che non proviamo a fare del nostro meglio durante il lavoro con altri ogni singolo giorno, è fondamentale fare un'analisi preliminare della situazione personale di ognuno di noi. Questa riflessione porta sempre allo sviluppo di un piano d'azione per il miglioramento personale perché, è solo dopo aver realizzato i nostri punti di forza e i nostri limiti, che siamo consapevoli e pronti per avere successo nel nostro rapporto con gli altri sia a livello professionale, sia a livello personale.

Come riporta il documento “*Soft Skill Boxes*⁶⁶”, parlando in termini informatici, dato che il corso viene proposto al master di ingegneria informatica, si dice che senza hardware non esiste software, cioè esso non funziona, e senza software l'hardware non ha valore. Paragonando l'hardware alle hard skills ed il software alle soft skills, si deduce che le soft skills sono quelle competenze trasversali che ricoprono le hard skills (competenze tecniche) e gli danno valore, inoltre sono necessarie per godere e fruire delle hard skills.

Le soft skills all'interno del master vengono insegnate attraverso la metodologia agile “Scrum”, una metodologia che si struttura in cicli chiamati “sprint”; ciascuno dei cinque sprint (di tre settimane ciascuno) sviluppa un ambito concreto dello studente.

Mettendo a confronto questo schema (figura 2.1.) con quello della suddivisione del corso in blocchi (figura 2.2.), si nota come:

- ✓ lo sprint 1 corrisponde al primo blocco;
- ✓ gli sprint 2, 3 e 4 corrispondono al secondo blocco;
- ✓ lo sprint 5 corrisponde al terzo blocco.

⁶⁶ Jose-Luis Poza-Lujan, Alberto Conejero, Kai Schleutker. *Soft Skills Boxes*. Jornada de Innovación Docente JIDINF'17 (2017). Universitat Politècnica de València, DOI: 10.13140/RG.2.2.34759.70560.

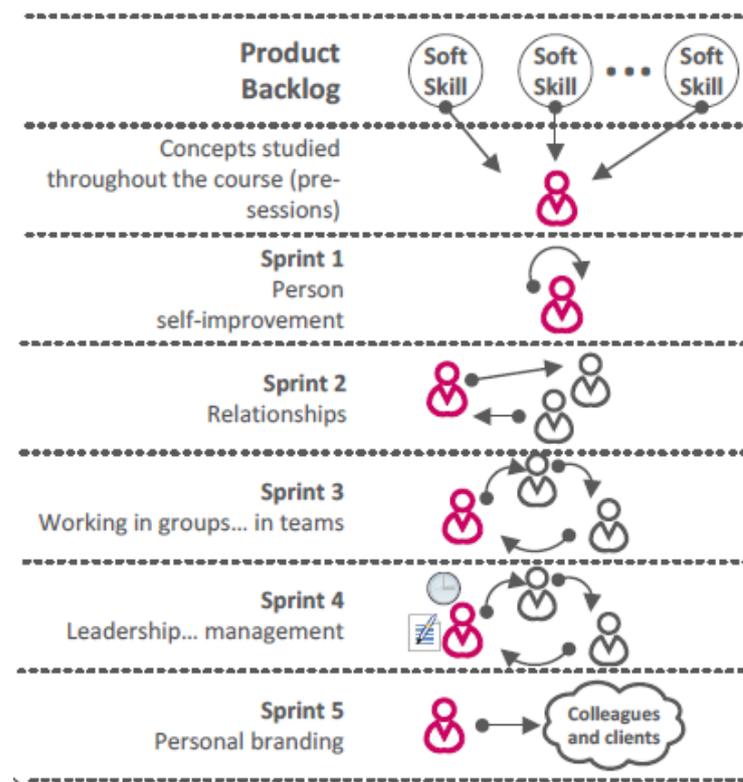


Figura 2. 6 Soft Skills Sprints

Fonte: Conejero, J.A., Poza-Lujan, J.L (2015)

Ogni interazione ha un prodotto come risultato e ogni freccia è un processo di comunicazione che può essere di tre tipi: con sé stessi, con le persone che si conoscono bene e con le persone sconosciute.

Ogni soft skills viene insegnata basandosi sul "circolo di Deming" (*Plan, Do, Check, Act*), tenendo conto che nelle metodologie agili la pianificazione non è importante e che ci sono tre fasi per ciascuna attività: riflessione, azione e ispirazione. Inoltre, ogni stadio è collegato al precedente e al successivo e questo genera un continuo miglioramento.



Figura 2. 7 Il circolo di Deming

Fonte: Conejero, J.A., Poza-Lujan, J.L (2015)

Analizzando il circolo di Deming bisogna sottolineare che la fase di pianificazione (*Plan*) serve a definire il target, la fase di svolgimento (*Do*) è necessaria per raggiungere il target, la fase di test (*check*) è necessaria per testare se la strada intrapresa è corretta o meno ed infine la fase di azione (*act*) serve a definire i risultati ed i passi successivi.

Durante la fase di pianificazione si ha l'ispirazione per definire "ciò che deve essere fatto" nella fase di svolgimento. Lo studente deve essere in grado di svolgere questa fase autonomamente divenendo consapevole delle soft skills in relazione alla skill box.

L'ispirazione è basata su contenuti multimediali e sociali: consiste in una lettura, un audio di un podcast, un video, un questionario da compiere, un sito internet da visitare o anche il seguire qualcuno su un social network rilevante per l'abilità da apprendere.

Durante la fase di test, si "controlla" se e come l'abilità funziona, per mezzo di un'attività gamificata (lettere, role playing, storytelling, ecc.) dove l'insegnante funge da facilitatore dell'attività.

Durante la fase di azione, vi è il momento della riflessione sull'abilità praticata; in questa fase si applica quanto appreso in una situazione professionale

o accademica e si racconta l'esperienza vissuta in un blog o mezzo simile (dal portafoglio al social network). L'azione è usata per imparare o sviluppare la soft skill in questione, avviene sempre in un contesto faccia a faccia o in un'attività di classe, prevede l'utilizzo di pensiero visivo per un apprendimento visivo ed è sempre basata su un'azione pratica. La riflessione può avvenire in classe per sintetizzare il lavoro svolto ma è generalmente raccomandata come attività personale; in ogni caso si chiede di trascriverla in modo che possa essere utile per gli altri studenti. Questa è la fase di produzione in cui, appunto, si producono elaborati raccolti sui blog, su libri o portfolio; i blog possono essere trasformati in libri o dispense che possono essere lunghi fino a 4 pagine per ogni skill box.

La maggior difficoltà è quella di determinare parametri misurabili a partire dall'analisi dei blog o dei libri; si usano sia l'approccio quantitativo che quello qualitativo. Per quanto riguarda l'approccio quantitativo si sono avvalsi della tassonomia di Bloom per analizzare i contenuti, prendendo in considerazione:

- Conoscenza, comprensione e applicazione, che sono i requisiti minimi;
- Analisi, valutazione e sintesi, che servono a determinare se lo skill box è stato utile per gli studenti.

Per quanto riguarda l'approccio qualitativo, sono stati utilizzati i commenti per determinare se gli studenti hanno appreso i concetti. Il voto finale è una combinazione dei due approcci.

2.4.2. Caso Turku University

La TUAS, ovvero Turku University of Applied Sciences⁶⁷, è un'istituzione di istruzione superiore innovativa e multidisciplinare, che mira a migliorare la competitività internazionale, il benessere e la vita lavorativa della Finlandia sudoccidentale.

La TUAS vuole rendere la città di Turku una città europea attraente a livello di disponibilità di università e cultura e, al contempo, una città che si rinnova audacemente. Per cui Turku sarebbe un buon posto dove vivere ed avere successo insieme, e la Finlandia sudoccidentale, in generale, risulterebbe una regione di cooperazione e partnership, dove la qualità della vita è la migliore di tutta la Finlandia.

Per raggiungere il suo obiettivo, l'università ha pensato a quattro programmi strategici interconnessi: i primi due definiscono le aree di contenuto su cui si concentra e le ultime due spiegano il modo in cui opera.

Aree di contenuto:

1. Costruire un'università di innovazione tecnica del futuro, che crea competitività internazionale per la Finlandia sudoccidentale ed è fortemente orientata alla pratica. Le punte di diamante della competenza sono: un cluster marino multi tecnologico, economia circolare, saldi e digitalizzazione.
2. Mirare ad una migliore qualità della vita sostenendo lo sviluppo del benessere e producendo continuamente nuove soluzioni di benessere orientate all'utente attraverso competenze in: promozione della salute, arte come parte di una buona vita, aumento dell'inclusione, rinnovamento dei servizi sociali e sanitari, turismo del benessere.

⁶⁷ <https://www.tuas.fi/en/>

Come operare:

1. creare un continuum di apprendimento basato su Innopeda, che combina attività di apprendimento e ricerca applicata, sviluppo e innovazione con le esigenze di sviluppo della vita lavorativa nella regione finlandese. Gli ambienti di apprendimento sono differenti dal classico ambiente d'aula poiché l'insegnamento tradizionale è rifiutato; i nuovi ed innovativi ambienti d'apprendimento sono i contesti della vita lavorativa, i laboratori all'avanguardia e gli ambienti virtuali. Un ruolo speciale è quello del campus di Salo che funge da piattaforma di test per i suddetti metodi di apprendimento.
2. Lavorare all'interno di una comunità formata da studenti e membri dello staff che condividono valori di base e hanno una relazione collegiale tra loro, lavorando in contesti multidisciplinari e a livello regionale, nazionale ed internazionale.

Gli studenti, al termine degli studi, saranno professionisti orientati alla pratica con competenze molto elevate poiché gli studi sono orientati alla vita lavorativa e combinano conoscenze teoriche e abilità professionali.

2.4.2.1. L'Innovation Pedagogy

Il punto focale di tale modello di insegnamento è l'“*Innovation Pedagogy*”⁶⁸ (pedagogia dell'innovazione), ovvero un nuovo approccio all'apprendimento e all'insegnamento che risponde alle esigenze della vita lavorativa, pur sottolineando la competenza RDI (research, development and innovation); esso è basato sulla sperimentazione, la condivisione della conoscenza e l'utilizzo di differenti approcci connettendo insegnamento, ricerca e sviluppo di attività, internazionalità e cooperazione con la vita lavorativa. Lo scopo di questa pedagogia è quello di migliorare organizzazioni ed imprese e generare una generazione di professionisti i cui modi di produrre, adottare e utilizzare la

⁶⁸ <https://innopeda.turkuamk.fi/language/en/home/>

conoscenza rendano possibile il pensiero innovativo e la creazione di valore aggiunto.

I capisaldi della pedagogia dell'innovazione si riferiscono a tutti quei metodi e strumenti che sono necessari per implementare il processo di innovazione nell'apprendimento e mirare agli obiettivi desiderati. Questi capisaldi, che contribuiscono tutti allo sviluppo delle competenze di innovazione degli studenti, sono:

- ✓ Orientamento alla vita lavorativa;
- ✓ Curricula flessibili;
- ✓ Multidisciplinarietà;
- ✓ Rinnovo dei ruoli di insegnante e di studente;
- ✓ Utilizzo di metodi attivi di apprendimento e insegnamento;
- ✓ Integrazione tra studi e attività di ricerca applicata;
- ✓ Valutazione versatile e orientata allo sviluppo;
- ✓ Imprenditoria;
- ✓ Internazionalizzazione.

Orientamento alla vita lavorativa, curricula flessibili e ambienti di apprendimento multidisciplinare sono requisiti essenziali per la riuscita della pedagogia dell'innovazione. Rinnovare i ruoli degli insegnanti supporta, incoraggia e guida gli studenti al fine di migliorare l'apprendimento, per il quale gli studenti si assumono la responsabilità e si sforzano a raggiungere gli obiettivi prefissati. Dare agli studenti opportunità di lavorare in progetti di assegnazione e ricerca e sviluppo nella vita reale è essenziale quando si punta a migliorare la propria innovazione. La valutazione è orientata allo sviluppo, vale a dire che gli

studenti sono in grado di valutare le proprie competenze e quelle dei pari e sapere come svilupparle.

2.4.2.2. Le competenze dell'innovazione ed il curriculum innopeda

La vita lavorativa prevede non solo le competenze individuali specifiche di un particolare campo di studio, ma anche quelle interpersonali e di rete. Egli inoltre deve essere creativo e avere iniziativa, ma anche avere pensiero critico e capacità di lavorare in cooperazione e reti. Infine, deve avere competenze di innovazione e capacità di partecipare ai processi di innovazione.

L'Università di Scienze Applicate di Turku, insieme a società e università europee, ha sviluppato uno strumento per misurare le competenze in materia di innovazione.

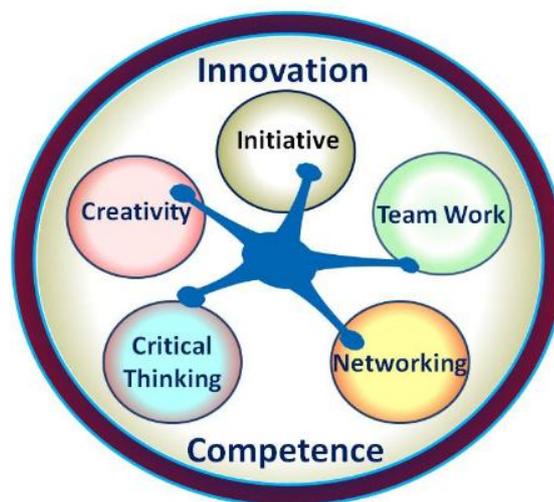


Figura 2. 8 Le competenze dell'innovazione

La pedagogia dell'innovazione mira a sostenere lo sviluppo delle competenze specifiche del campo di studio degli studenti e le competenze di innovazione necessarie in ogni campo. Ad esempio, il futuro ingegnere deve possedere competenze e conoscenze ingegneristiche, oltre a essere creativo, avere

capacità di iniziativa e di pensiero critico ed essere in grado di lavorare in team e reti.

Il curriculum è uno strumento significativo su come gli obiettivi di apprendimento possono essere guidati e raggiunti. Lo studente e il processo di apprendimento sono al centro della pianificazione del curriculum.

La pianificazione del curriculum tradizionale parte dalla legge e dai decreti, fornendo linee guida su come pianificare l'insegnamento e l'apprendimento. La pianificazione del curriculum, sulla base della pedagogia dell'innovazione, mira a cambiare la mentalità e parte dai capisaldi della pedagogia dell'innovazione, al fine di rendere la pianificazione più collaborativa, incoraggiante ed esaltante, seguendo naturalmente la legge e i decreti.

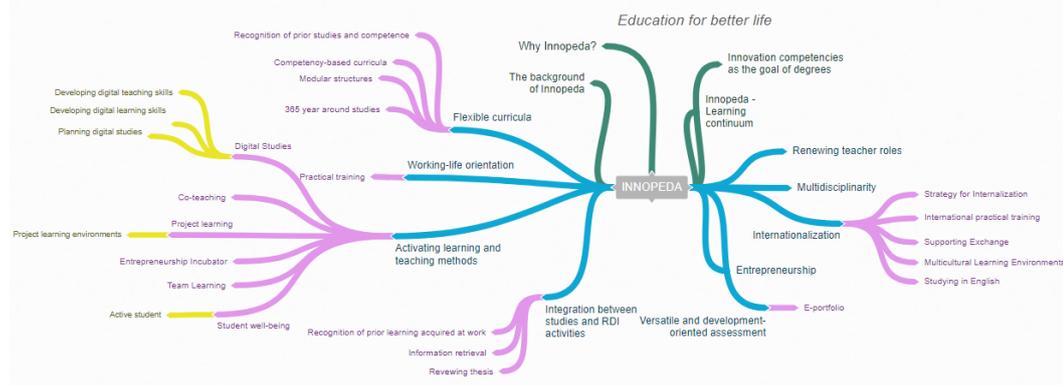


Figura 2. 9 Education for better life

I capisaldi della pedagogia dell'innovazione costituiscono i percorsi nella mappa mentale. C'è un breve testo sotto ogni caposaldo, che descrive come implementarlo e fornisce suggerimenti pratici per gli insegnanti. Ci sono percorsi aggiuntivi da ognuno di esso, fornendo più idee per la pianificazione e l'implementazione del tema in questione.

Il Curriculum Innopeda costituisce la base per l'approccio all'apprendimento pensato all'Università di Turku e spiega come essi agiscono per consentire lo sviluppo delle competenze specifiche del campo di studio e delle competenze in materia di innovazione. Flessibilità e agilità sono caratteristiche

importanti di tale curriculum; ciò significa ad esempio che il curriculum può essere formulato e sviluppato durante gli anni di studio, e quando si notano le esigenze di sviluppo della società circostante, a cui può essere rapidamente risposto. Il curriculum consente, inoltre, allo studente di intraprendere percorsi di apprendimento alternativi e diversi.

2.4.3. CoSki21: Core Skills for 21st Century Professionals

Il progetto Coski21⁶⁹ è un progetto coordinato dall'Università Politecnica di Valencia che rientra nel programma Erasmus+, in particolare nelle partnership strategiche in tema di istruzione superiore; i partners del progetto, della durata di due anni (dal 2 Ottobre 2017 al 1 Ottobre 2019), sono università di scienze applicate nel campo tecnico, del business e della comunicazione, ma anche istituti psicologici specializzati sui temi della crescita personale e delle competenze. Nel dettaglio essi sono:

- ✓ Universitat Politecnica de Valencia (Spain);
- ✓ Turku University of Applied Sciences Ltd TUAS (Finland);
- ✓ Instituto Politécnico do Porto (Portugal);
- ✓ Hogeschool Utrecht (Netherlands);
- ✓ Wissenschaftsinitiative Niederösterreich – WIN (Austria);
- ✓ Integra Institute, Institut za razvoj clovekovih potentialov (Slovenia).

Gli argomenti attorno a cui ruota il progetto sono:

- Il superamento del disallineamento delle competenze (base/trasversali);
- La creazione di curricula e di metodi di istruzione nuovi ed innovativi;

⁶⁹ Cfr. <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/2017-1-ES01-KA203-038589>

- L'istruzione e l'apprendimento permanente interculturale e intergenerazionale.

Le priorità del progetto si delineano su due fronti:

- Da una parte migliorare la qualità e la pertinenza delle conoscenze e delle competenze degli studenti;
- Dall'altra sostenere l'innovazione e la creatività attraverso partenariati e approcci e strategie inter e transdisciplinari.

L'obiettivo generale del progetto è quello di consentire agli istituti di istruzione superiore di produrre laureati e professionisti dotati di competenze personali e competenze necessarie nel 21° secolo.

Gli obiettivi specifici sono i seguenti cinque:

- Sviluppare un quadro comune delle competenze personali fondamentali richieste dalle aziende, incluso anche metodi sia per svilupparle che per rilevarle. La creazione di mappe delle competenze, sia nelle università che nelle aziende, è importante per adattare le competenze chiave selezionate alla realtà del mercato del lavoro e dell'ambiente socio-economico;
- Sviluppare uno strumento di valutazione delle competenze fondamentali che sappia valorizzare l'esperienza della persona, il suo processo di apprendimento e di crescita personale; tale strumento dovrebbe essere valido sia per gli studenti sia per le aziende;
- Sviluppare una piattaforma elettronica internazionale che funga da ponte tra le istituzioni di istruzione superiore e le aziende, e che si avvalga di metodi di apprendimento attivi;
- Favorire l'apprendimento e l'auto-miglioramento per consolidare e dare visibilità alle competenze chiave dello studente, valutate adeguatamente

attraverso strumenti di empowerment, incoraggiando poi la ricerca di un lavoro adeguato al proprio profilo personale;

- Fornire miglioramenti al progetto stesso attraverso suggerimenti provenienti direttamente dagli utenti.

L'agenda prevede dunque di trattare il tema delle soft, hard e transversal skills, delle skills più richieste dai datori di lavoro, di come svilupparle e di come metterle in evidenza sui CV o in un'intervista lavorativa. Per questi motivi sarebbe interessante e produttivo riuscire a divenire membri del progetto e lavorare con questi partners internazionali.

2.5. Sintesi

Dall'inizio della Dichiarazione di Bologna sono state apportate modifiche allo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, apportando modifiche ai sistemi universitari e agli istituti di istruzione superiore. Questi cambiamenti comportano una ristrutturazione dei curricula pedagogici attorno al concetto di competenza. Questa integrazione del concetto di competenza è finalizzata ad un buon ingresso dello studente universitario nel mercato del lavoro.

L'università ha un obiettivo complesso: formare professionisti completi, che uniscano competenze hard e competenze soft, al fine di garantire le esigenze del mercato del lavoro. Come si è visto, l'Università Politecnica di Valencia offre un corso specifico nello sviluppo delle Soft Skills.

3. Capitolo terzo:

RICHIESTE DEL MERCATO DEL LAVORO ED *EMPLOYABILITY*

*“El futuro tiene muchos nombres.
Para los débiles es lo inalcanzable.
Para los temerosos, lo desconocido.
Para los valientes es la oportunidad.”*
(Victor Hugo)

Indice

- 3.1. L'evoluzione del mercato del lavoro.
- 3.2. Lavoro, educazione e giovani
- 3.3. Profilo dei laureati in Ingegneria
- 3.4. Profilo dei laureati in Scienze della Formazione
- 3.5. I laureati universitari verso il mercato del lavoro
- 3.6. Employability
- 3.7. Sintesi

Abstract

Indubbiamente, il mercato del lavoro ha subito una trasformazione negli ultimi anni. Nell'ultima crisi economica del 2008, i giovani laureati sono stati i più colpiti quando hanno lasciato il mercato del lavoro. A tutto ciò si aggiunge il divario tra le competenze richieste dal mercato del lavoro, in costante evoluzione, e quelle insegnate all'università. Ecco perché il profilo universitario degli studenti di Ingegneria e di Scienze della Formazione (i due gruppi di cui questa ricerca ne fanno parte) viene presentato secondo le seguenti linee e le competenze sono identificate dal mercato del lavoro. L'occupabilità e la transizione dell'università chiudono la riflessione, considerandoli un aspetto fondamentale nella materia che viene presentata.

Parole chiave: mercato del lavoro, studenti, Ingegneria, Scienze dell'Educazione, università, transizione, occupabilità.

Abstract

Undoubtedly, the labor market has undergone a transformation in recent years. In the last economic crisis in 2008, young graduates were the most affected in their entry to the labor market. It is added the gap between the skills required by the labor market in constant evolution, and those taught at the university. That is why the university profile of engineering and education science students (the two groups from which this research is part) is presented along the following lines. The soft skills that the labor market demands are also identified. The employability and the transition of the university close the reflection, considering them a fundamental aspect in the subject that is presented.

Key words: labour market, students, engineering, education sciences, university, transition, employability.

Resumen

Es indudable que el mercado del trabajo ha sufrido una transformación en los últimos años. En la última crisis económica en el 2008, lo más afectados fueron los jóvenes recién graduados en su salida al mundo laboral. A todo este se le suma la brecha entre las competencias requeridas por el mercado laboral en constante evolución, y las enseñadas en la universidad. Es por ello que se presenta a lo largo de las siguientes líneas el perfil universitario de los estudiantes de ingeniería y de ciencias de la formación (los dos colectivos de los que parte esta investigación), y se identifican las competencias que desde el mercado laboral se demandan. La empleabilidad y la transición de la universidad cierran la reflexión, considerándolas un aspecto fundamental en el tema que se presenta.

Palabras clave: mercado de trabajo, estudiantes, ingeniería, ciencias de la formación, universidad, transición, empleabilidad.

3.1. L'evoluzione del mercato del lavoro.

Il lavoro umano è al centro della struttura sociale, ed è difficile immaginare cos'altro può muoversi e prendere il loro posto. Castells (1999) sostiene che *"c'è una variazione storica degli modelli occupazionali, le istituzioni, la cultura e gli ambienti politici specifici"*, e se è vero che i lavori sulla cosiddetta "New economy" stanno crescendo ad alto contenuto informativo e conoscenza, questo nuovo paradigma interagisce anche con la storia e si manifesta anche in base al grado di sviluppo delle società e alla loro posizione relativa nel sistema globale.⁷⁰

Come ci ricorda Negrelli *"nuovi, diversi mondi del lavoro stanno emergendo. Negli ultimi due o tre decenni, sul mercato globale del lavoro hanno fatto il suo ingresso oltre un miliardo di nuovi lavoratori. [...] quasi la metà di questi si trova però in situazione di povertà"*⁷¹, una condizione questa che la crisi degli ultimi anni ha contribuito ad acuire profondamente. Nel suo scritto *"Le trasformazioni del lavoro"* ripercorre in maniera chiara non solo le trasformazioni con cui tutte le persone si trovano a fare i conti, ma anche le contraddizioni insite nel sistema stesso. I processi di ristrutturazione delle imprese sono, infatti, orientati a rispondere alle sfide del cambiamento economico, innalzando la qualità richiesta, agevolando lo sviluppo del capitale umano ma, allo stesso tempo, il ricorso alla delocalizzazione, all'uso irregolare della manodopera straniera tendono a porsi in contrasto con lo sviluppo del capitale umano appena citato. Il passaggio dal saper fare al saper essere implica un arricchimento delle qualità del lavoratore come le doti cognitive, creative e relazionali, ma spesso tutto ciò non sempre è accompagnato dal riconoscimento di status contrattuale e da migliori condizioni di lavoro. Tali contraddizioni, secondo l'autore sono da ricondurre ad *"una legislazione del lavoro ancora molto impreparata ai cambiamenti in corso;*

⁷⁰ Castells, The information age. Madrid, Alianza Editorial, 1999. (La era de la información. Volumen 1. Siglo XXI, 1999).

⁷¹ Negrelli, Le trasformazioni del lavoro: modelli e tendenze nel capitalismo globale, Laterza, Bari, 2005

[...] un'azione politica meno attenta agli interessi del lavoro; [...] politiche di welfare ancora troppo tagliate sul vestito del lavoratore fordista”⁷². Nella sua articolata analisi l'autore focalizza l'attenzione su capitalismo e globalizzazione, individuando quattro modelli (tipi ideali) di capitalismo che spiegano i successi e i fallimenti su scala mondiale delle varie politiche a favore dell'occupazione e dell'inclusione sociale. I primi due modelli considerati ai poli opposti sono quello liberale, maggiormente impiegato nei paesi anglosassoni, e quello inclusivo, tipico delle economie del Nord Europa; tra questi due modelli troviamo quelli intermedi, uno adottato dalle economie mediterranee e l'altro adottato dai paesi dell'ex blocco sovietico. Se per il modello inclusivo il quadro legale e istituzionale dei rapporti di lavoro è l'elemento caratterizzante, per il modello liberale tale aspetto è lasciato alla volontà delle parti; il welfare, le politiche attive del lavoro, i programmi di formazione, le iniziative di supporto alla famiglia e i servizi pubblici di cura sono l'altro elemento che connota il modello social inclusive. Per quanto riguarda le economie mediterranee, esse si avvalgono di una legislazione di sostegno delle tutele del lavoro e le politiche passive di welfare, come la cassa integrazione in Italia; sono in prevalenza rispetto a quelle attive e inclusive. Nei paesi dell'Est (ex blocco sovietico) la situazione resta più delicata in quanto manca una legislazione centrale forte e le procedure previste dai governi risultano in larga misura disattese o inefficaci, facendo registrare i più bassi livelli di servizi di cura e welfare dell'Unione Europea.

Il modello del welfare social inclusive adottato nei paesi del Nord Europa sembra quello che meglio risponde alle esigenze di cambiamento continuo, riportando i dati migliori per quanto riguarda PIL e occupazione. Tale modello considera lo stato sociale come una forma di investimento di interesse generale, che pone al centro delle proprie politiche la valorizzazione del capitale umano. L'apprendimento adulto riceve un riconoscimento elevato e una valorizzazione distribuita a tutti i livelli e tipologie⁷³ come veicolo di empowerment e attivazione

⁷² Negrelli, op. cit pag 16

⁷³ *Apprendimento formale*: apprendimento erogato in un contesto organizzato e strutturato (per esempio, in un istituto d'istruzione o di formazione o sul lavoro), appositamente progettato come tale (in termini di obiettivi di apprendimento e tempi o risorse per l'apprendimento).

delle capacitazioni⁷⁴ dei soggetti. L'esempio tipico a cui ispirarsi è quello definito del *learnfare*⁷⁵, un modello, definito da Margiotta⁷⁶, di welfare attivo e abilitante, integrativo e non sostitutivo a quello del *welfare to work*, e che soprattutto si regge sulla convinzione che la formazione rappresenti un diritto sociale, un diritto di cittadinanza.

La flessibilità, associata a un certo stile di vita, è presente nella relazione *Lavorare in 2033* di PwC⁷⁷, che include diverse tendenze che non dovrebbero essere perse di vista:

Carriera professionale flessibile

Si stima che per tutta la carriera professionale sarà normale lavorare per diverse aziende. Assumeremo identità professionali diverse che richiedono flessibilità. Al lavoratore del futuro dovrà essere evidente che sarà necessario mantenere un controllo molto chiaro sulle decisioni e mantenere una responsabilità e una determinazione sufficienti per eseguirle.

Globalizzazione

L'apprendimento formale è intenzionale dal punto di vista del discente. Di norma sfocia in una convalida e in una certificazione.

Apprendimento non formale: apprendimento erogato nell'ambito di attività pianificate non specificamente concepite come apprendimento (in termini di obiettivi, di tempi o di sostegno all'apprendimento). L'apprendimento non formale è intenzionale dal punto di vista del discente.

Apprendimento informale: apprendimento risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero. Non è strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse dell'apprendimento. Nella maggior parte dei casi l'apprendimento informale non è intenzionale dal punto di vista del discente.

⁷⁴ Si definiscono "capacitazioni" (*capabilities*) l'insieme delle risorse relazionali di cui una persona dispone, congiunte con le proprie capacità di fruirne e quindi di impiegarle operativamente.

⁷⁵ Rimanda ad una visione della formazione come diritto di cittadinanza e strumento di partecipazione attiva, che richiede la presenza di una serie di dispositivi normativi (a partire dai congedi formativi), nonché dell'azione esercitata in tale senso dalle relazioni industriali che inducono ad investire in formazione anche le imprese.

⁷⁶ Alessandrini G. (a cura di) (2012). *La formazione al centro dello sviluppo umano*, Giuffrè Editore.

⁷⁷ <https://www.pwc.es/es/publicaciones/espana-2033/assets/trabajar-en-2033.pdf>

I confini non esisteranno. Talento e aziende saranno volatili. I buoni professionisti saranno molto apprezzati ovunque si trovino. Ci sarà una vera battaglia per il talento. Grazie allo sviluppo della tecnologia e alla globalizzazione, questa competitività tra aziende avrà un carattere globale. Il talento sarà universale e sempre più mobile.

Importanza del marchio personale

La flessibilità delle modalità di lavoro e dei tempi, significherà che ci saranno più contratti part-time e di progetti. Sarà normale lavorare per diversi datori di lavoro e utilizzare reti di collaborazione professionale. In questo nuovo contesto l'importanza del marchio personale aumenterà in modo esponenziale, fino a raggiungere il 90% del successo nella ricerca di occupazione.

Paradosso: l'occupazione migliora ... ma ci saranno meno persone che lavorano.

Come può essere? Semplicemente a causa del declino demografico, nasceranno meno bambini e gli anziani vivranno più a lungo. La popolazione attiva sarà formata da millennials (1984-2000) e post-millennials (2001-posterior), tutti nativi digitali. Saranno più internazionali, con maggiori competenze interculturali e abituati a creare e gestire il loro marchio personale sui social network.

Tecnologia

Questa variabile cambierà tutto. Inoltre, i costi saranno ridotti e la ricerca e l'assunzione di professionisti e specialisti in tutto il mondo saranno facilitati grazie ad essa. I professionisti dovranno essere molto responsabili e autonomi nel raggiungimento dei loro obiettivi. Gli ambienti di lavoro saranno molto diversi, se possiamo definirli tali. Il telelavoro, le aree di coworking e i gruppi di lavoro cooperativo attraverso le videoconferenze diventeranno normali.

Queste previsioni coincidono con le conclusioni ottenute dalla società di consulenza *Deloitte* nel suo rapporto annuale *Global Human Capital Trends 2016*⁷⁸. Questo studio ha coinvolto 7.000 manager delle risorse umane di tutto il mondo. Conferma una serie di tendenze che cambieranno indubbiamente le dinamiche quotidiane negli ambienti di lavoro:

3. Gig economy: le aziende saranno supportate da professionisti indipendenti che lavoreranno per i progetti.
4. La forza e la coesione delle squadre saranno fondamentali. La cultura flessibile farà la differenza.
5. I dipendenti proporranno la propria formazione e progetteranno la loro futura occupabilità.
6. La creatività svolgerà un ruolo fondamentale.
7. La nostra identità digitale sarà sempre più disponibile, sarà il nostro biglietto da visita.

3.2. Lavoro, educazione e giovani

Il crollo finanziario che ha distorto il mercato globale nel 2008, non è altro che il risultato di un modo dominante di vedere il mondo e di agire su di esso. Un mondo che per decenni ha esposto gli indicatori di crescita più elevati, mentre ha anche mostrato le realtà più disperate. Un mondo, la cui costruzione non abbiamo notato, fino a quando non è andato in crisi e ci ha costretti a riflettere.

La crisi economica prolungata e lo stato di debolezza della ripresa globale ha colpito l'occupazione giovanile fino a spingerla ad una situazione critica, le cui

⁷⁸ <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/HumanCapital/gx-dup-global-human-capital-trends-2016.pdf>

soluzioni sono difficili da trovare e ancora più lente da realizzare, come ha detto l'ILO ⁷⁹ nelle sue tendenze per l'occupazione giovanile 2015.

Essendo il lavoro un elemento centrale nella nostra vita, la maggior parte degli specialisti prevede un' occupazione futura incerta, come c'è stato prospettato. Il sociologo Alain Touraine ⁸⁰, ha detto recentemente, durante una conferenza a Bilbao (Spagna), che lo stesso modo in cui abbiamo dovuto formulare i problemi rende impossibile una soluzione.

Il problema dell'occupazione giovanile può essere visto come una conseguenza "inevitabile" della crisi in cui ci troviamo, dovrebbe essere affrontato come una questione di tutta la società su come stiamo organizzando l'attività economica e le priorità in esso.

Dal 2012 le strategie *Rethinking Education*⁸¹ sostengono gli sforzi per modernizzare i sistemi di istruzione e formazione, in modo da fornire le giuste competenze richieste dal mercato del lavoro, contribuendo così alla crescita e all'occupazione. Con i mercati del lavoro e la domanda di competenze in continuo divenire, è fondamentale che i sistemi di istruzione si adattino per garantire e soddisfare l'aumento previsto della domanda nei prossimi decenni. Nonostante gli investimenti in molti paesi dell'Europa, i sistemi di istruzione risultano ancora non abbastanza efficienti per far fronte a questo tipo di sfide.

Le esigenze aziendali hanno spinto le persone ad avere un più alto livello di istruzione per ottenere un lavoro, ed è per questo che si va all'università. Alcuni anni fa c'era solo per pochi con un alto livello intellettuale, ed oggi è diventata un percorso quasi obbligatorio per l'attività lavorativa. Guerrero e Faro (2012),

⁷⁹ ILO: L' Organizzazione Internazionale del Lavoro è l'agenzia delle Nazioni Unite che si occupa di promuovere il lavoro dignitoso e produttivo in condizioni di libertà, uguaglianza, sicurezza e dignità umana per uomini e donne.

⁸⁰ Alain Touraine (1925) è un sociologo francese. Si è occupato in particolare di ricerche nel campo della sociologia industriale e dell'analisi politica, dell'azione sociale e dei movimenti sociali.

⁸¹ Nel 2012 la Commissione europea ha presentato la comunicazione: *Un nuovo concetto di educazione: investire nelle competenze per migliori risultati socio-economici* (Rethinking Education), per incoraggiare gli Stati membri ad adottare misure immediate per assicurare che i giovani sviluppino le competenze necessarie per il mercato del lavoro e per raggiungere i propri obiettivi di crescita e occupazione.

sottolineano che la responsabilità dell'università di preparare bene i nuovi professionisti li porterà a concentrarsi maggiormente sulle attività di istruzione piuttosto che nella produzione intellettuale.

3.3. Profilo dei laureati in Ingegneria

I laureati in Ingegneria, sia a livello triennale sia a livello magistrale, si inseriscono bene nel mondo del lavoro.

Il possesso delle conoscenze, già acquisite nelle scuole superiori, in particolare di matematica, è necessario e permette allo studente immatricolato di seguire con profitto i corsi iniziali di Ingegneria.

I corsi di laurea triennali hanno l'obiettivo di portare gli studenti a padroneggiare metodi e contenuti scientifici generali, mentre i corsi di laurea magistrale mirano ad una formazione di livello avanzato per svolgere attività di elevata qualificazione in ambiti specifici.

Scorrendo le offerte formative⁸² dei vari corsi di ingegneria della Facoltà di Roma Tre si nota come i settori scientifici-disciplinari sono tutti inerenti a materie scientifiche: ING-INF, CHIM, BIO, ING-IND, FIS, MAT, ICAR; in tutti i corsi di laurea si parla di avere la capacità di progettazione al termine del percorso di studi.

In alcuni corsi di laurea magistrale, tra gli obiettivi che gli studenti devono raggiungere, vengono citati anche *“essere dotati di conoscenze di contesto e di capacità trasversali”* ed *“avere conoscenze nel campo dell'organizzazione aziendale (cultura d'impresa) e dell'etica professionale”*, che esprimono un'attenzione che va oltre le competenze tecniche.

Si allude anche ad *“attività formative volte ad acquisire ulteriori conoscenze linguistiche, nonché abilità informatiche e telematiche, relazionali, o comunque utili per l'inserimento nel mondo del lavoro, nonché attività formative*

⁸² <http://www.uniroma3.it/downloads/ingegneria%20ods%202017-2018.pdf>

volte ad agevolare le scelte professionali, mediante la conoscenza diretta del settore lavorativo cui il titolo di studio può dare accesso”.

Come descritto nell’ultima offerta formativa del Dipartimento di Ingegneria della nostra università (A.A.2017-2018), esso forma figure professionali nelle aree dell’Ingegneria civile, elettronica, informatica e meccanica, offrendo quattro corsi di laurea triennale, nove di laurea magistrale e quattro di dottorato. La formazione offerta agli studenti poggia su solide basi scientifiche (matematica, fisica e chimica), si incentra sulle discipline proprie degli specifici settori dell’Ingegneria e coniuga gli aspetti teorici e metodologici con le relative applicazioni pratiche. Infatti, il Dipartimento collabora con numerose aziende ed enti, pubblici e privati, nella didattica, nella ricerca e nel trasferimento tecnologico. Gli studenti hanno così la possibilità di entrare in contatto con il mondo del lavoro già durante gli studi, partecipando a seminari, visite presso aziende, stage e altre forme di collaborazione.

3.3.1. La condizione occupazionale dei laureati in Ingegneria

Il leggero miglioramento della congiuntura economica italiana, a metà del 2015, ha coinciso con una lieve ed incoraggiante ripresa di tono della domanda e dell’offerta di figure professionali con laurea in Ingegneria⁸³.

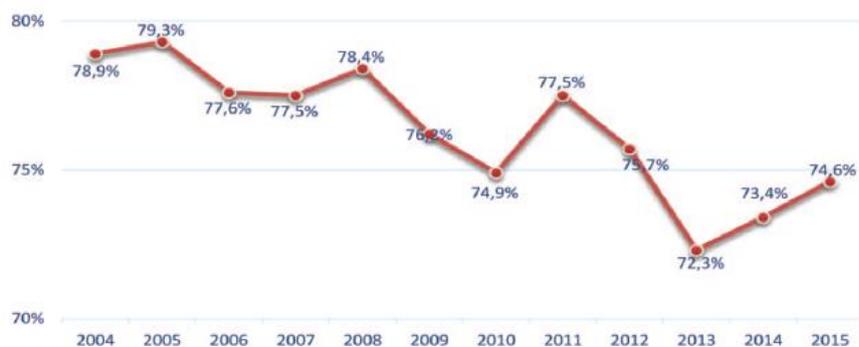
Nel corso del 2015, in particolare, si è ridotto il numero di inattivi ed è aumentato il numero di ingegneri occupati, sebbene sia aumentato anche il numero di coloro che risultano disoccupati. I segnali positivi risultano in numero maggiore di quelli negativi.

Tra gli ingegneri il tasso di occupazione (vicino al 75%) e quello di attività (78,6%) restano tra i più elevati rilevati tra le diverse categorie professionali in

⁸³ Centro studi CNI, (2015). La condizione occupazionale dei laureati in ingegneria in Italia. Roma.

Italia. Aumenta l'incidenza della componente femminile, con un tasso di occupazione al 70,5%, 16 punti percentuali al di sopra del corrispondente dato medio nazionale. Persistono marcate differenze dei livelli occupazionali tra le regioni del Nord e quelle del Sud, con un gap, a sfavore delle seconde, di circa 20 punti percentuali.

I primi tre ambiti in cui attualmente operano gli occupati con Laurea in Ingegneria sono quelli connessi alla progettazione in campo civile, ingegneria meccanica e progettazione in campo energetico, analisi e progettazione software. Indicazioni per certi versi contraddittorie provengono dal mercato del lavoro in cui operano gli ingegneri: in base all'elaborazione del Centro Studi CNI dei dati estratti dall'Indagine sulle forze di lavoro 2015 dell'Istat, la popolazione in possesso di titolo di laurea in ingegneria fa registrare, per la prima volta in assoluto, una lieve flessione (circa 1.000 individui in meno) rispetto al 2014; aumenta, al contrario, la quota di occupati (dal 73,4% al 74,6%) e contemporaneamente cresce il tasso di disoccupazione, passando dal 4,4% al 5,1%. Una divergenza apparentemente contraddittoria che in realtà rivela un dato positivo: rispetto al 2014, infatti, si riduce consistentemente il numero di individui in stato di inattività, ossia dei laureati in ingegneria non occupati che non cercano lavoro o che sono in pensione. Sintomo questo di una ripresa di fiducia che spinge un discreto numero di ingegneri ad abbandonare lo stato di inattività e a mettersi alla ricerca di un'occupazione: il tasso di attività sale infatti al 78,6%, valore che, tuttavia, seppur più elevato rispetto ai due anni precedenti, è ancora distante dai picchi superiori all'80% che hanno caratterizzato il primo decennio degli anni 2000.

TASSO DI OCCUPAZIONE DELLA POPOLAZIONE CON TITOLO ACCADEMICO IN INGEGNERIA
SERIE 2004-2015 (VAL. %)*Figura 3.1 Tasso di occupazione ingegneria*

Fonte: Centro studi CNI (2015)

Per gli ingegneri con età compresa tra i 35 e i 55 anni si raggiunge praticamente la piena occupazione, visto che il relativo tasso, in questo caso, sfiora il 95%. Anche tra i neolaureati il quadro presenta segnali incoraggianti, dal momento che la quota di occupati con età compresa tra i 25 e i 34 anni sfiora il 70%.

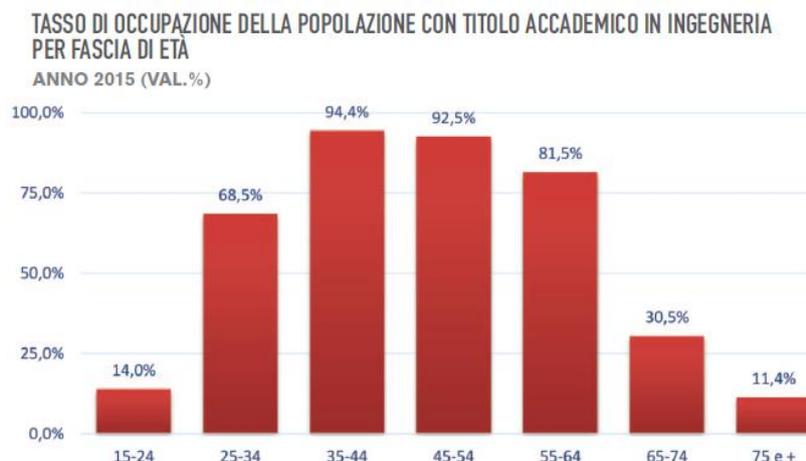


Figura 3. 2 Tasso di occupazione ingegneria per fascia di età

Fonte: Centro studi CNI (2015)

Per quanto concerne il settore di attività economica, anche i dati 2015 confermano come il terziario costituisca il principale sbocco occupazionale dei laureati con competenze ingegneristiche. Meno di un terzo è invece impiegato nel settore industriale inteso in senso stretto, a cui va aggiunto un ulteriore 3,1% che opera nel settore delle costruzioni.

OCCUPATI CON TITOLO ACCADEMICO IN INGEGNERIA PER SETTORE DI ATTIVITÀ ECONOMICA ANNO 2015 (VAL.ASS. E VAL.%)

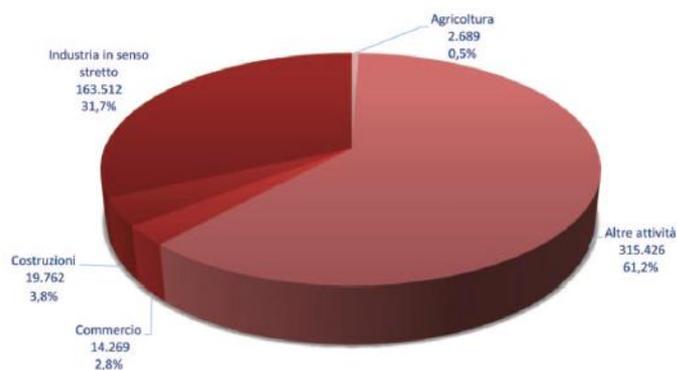


Figura 3. 3 Occupati per settore di attività economica

Fonte: Centro studi CNI (2015)

3.4. **Profilo dei laureati in Scienze della Formazione**

Come scritto sull'offerta formativa del Dipartimento di Scienze della Formazione della nostra università, *“il Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF) si configura come una struttura unitaria di ricerca e offerta didattica indirizzata ad uno studio interdisciplinare continuo non solo dei perché e del cosa, ma anche e soprattutto del come si insegna e apprende, in tutte le età e nei diversi contesti storico-sociali. Una finalità, questa, che assume particolare rilievo in relazione all'attuale periodo di incessante trasformazione degli assetti organizzativi del sapere, dell'economia, degli equilibri socio-economici e delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione a livello planetario, e non solo dei singoli Paesi, quindi in relazione ai saperi e alle competenze che occorre mettere alla base di un nuovo profilo di cittadinanza critica e consapevole e di specifiche alte professionalità in campo educativo”*.

Alla luce di questa descrizione sembra molto chiaro il legame con gli obiettivi definiti dalla terza missione e con l'idea di crescita intelligente e sostenibile (Europa2020), quindi il compito del DSF è quello di rispondere alle sfide poste dai cambiamenti globali fornendo competenze disciplinari e interdisciplinari ai futuri laureati che dovranno intervenire nella realtà in cui operano in modo proattivo, apportando cambiamenti e rinnovamenti dove necessario. Per tale motivo si può sostenere che i laureati in quest'ambito abbiano e sviluppino competenze analitiche per analizzare la realtà e le situazioni di vario tipo, competenze progettuali per progettare gli interventi necessari, competenze trasversali poiché operano immersi in contesti dove devono necessariamente relazionarsi con altre persone.

Tra gli obiettivi del DSF vi sono quelli di:

a) promuovere l'arricchimento dei quadri conoscitivi e disciplinari coinvolti nei processi socioeducativi, con particolare attenzione all'avanzamento della ricerca;

b) orientare lo studio, la ricerca, l'impegno individuale e di gruppo al confronto locale, nazionale e internazionale e all'approfondimento di tematiche rilevanti per la formazione di individui e gruppi;

c) rendere praticabile il dialogo e la collaborazione tra discipline differenti, ritenute fondamentali per la conoscenza e lo sviluppo dei processi psichici, cognitivi, affettivi e socio-relazionali nella società globalizzata, e per la soluzione dei problemi specifici via via emergenti in ambito territoriale;

d) realizzare una stretta connessione tra ricerca e didattica in un ambito di cruciale importanza per lo sviluppo delle culture e delle professioni, per lo sviluppo e la promozione dell'apprendimento permanente;

e) garantire uno sviluppo maturo e consapevole delle tecnologie della comunicazione, al fine di rendere il più possibile funzionali e trasparenti le pratiche relative a decisione, informazione, amministrazione, ricerca, didattica.

L'offerta formativa prevede 4 corsi di laurea triennale, 1 corso di laurea triennale interclasse con due specializzazioni, 2 corsi di laurea magistrale interclasse ognuno dei quali con due specializzazioni, 4 corsi di dottorato ed una serie di master e corsi di perfezionamento.

Analizzando i settori disciplinari dei vari corsi di studio si può notare come, in linea di massima, quelli comunemente prevalenti siano i settori M-PED 01, 02, 03, 04, M-PSI, M-FIL, SPS che sono quelli delle discipline pedagogiche e metodologico-didattiche, filosofiche, psicologiche, sociologiche, antropologiche, didattiche e per l'integrazione dei disabili; al contrario, risultano essere meno importanti, ma comunque presenti, i settori M-STO, IUS, L-LIN, INF, L-ART, SECS che sono quelli delle discipline storiche, geografiche, economiche e giuridiche, linguistiche e artistiche, scientifiche (informatica e statistica).

Ovviamente, l'articolazione varia in base al settore di interesse del singolo corso di laurea: per esempio, i corsi di sociologia e servizio sociale prediligono

discipline sociologiche e antropologiche, mentre nei corsi di scienze dell'educazione, formazione e sviluppo delle risorse umane ed educatore professionale di comunità c'è una maggior componente di discipline pedagogiche, metodologico-didattiche e psicologiche.

3.5. I laureati universitari verso il mercato del lavoro

Le università non dovrebbero preoccuparsi solo dei professionisti della formazione, ma devono anche tener conto che devono essere competenti (González e González, 2008). Anche la perdita di prestigio di un professionista porta discredito all'istituzione. Questo è il motivo per cui dovrebbero preoccuparsi della qualità della formazione, che è strettamente correlata ai requisiti della società per quanto riguarda le qualità che un professionista dovrebbe avere.

La qualità va oltre la semplice padronanza della conoscenza (Bernal, 2009). I processi di formazione devono considerare lo sviluppo di attitudini, abilità e valori che trasformano lo studente in un cittadino utile e solidale, quindi lo sviluppo delle "competenze" è fondamentale.

L'interesse nell'addestramento delle competenze è uno dei casi tipici di risposta a un bisogno sociale da parte dell'università (González M., 2008). La "competenza" è apprezzata come caratteristica delle prestazioni lavorative. Una persona competente è quella che svolge bene i propri compiti. Le competenze, precedentemente formate nei centri di lavoro, devono essere sviluppate già dall'università (González V., 2008).

Una volta fatta chiarezza sulle definizioni di competenza e skills nel primo capitolo, possiamo chiederci quali siano le soft skills che meglio caratterizzano la professione di ingegnere, al fine di cogliere il fulcro del lavoro. È possibile allora creare l'identikit del profilo ideale in ambito lavorativo? Per saperlo e stilare la classifica delle *soft skills* maggiormente ricercate e apprezzate nel mondo del

lavoro è stato interpellato un campione di oltre 1.600 aziende contattate sul web attraverso la piattaforma Surveygizmo⁸⁴ tra marzo e aprile 2015.

Se la competenza tecnica degli ingegneri non viene messa in discussione, è interessante valutare, seppure brevemente, i risultati dell'indagine realizzata da Manpower⁸⁵, multinazionale tra i leader mondiali nelle innovative workforce solutions, che prende in considerazione quelle conoscenze “della vita” che determinano il talento delle persone nella carriera lavorativa.

“Il talento si compone per il 63% delle cosiddette competenze della vita, quelle caratteristiche intangibili che spiegano il saper essere oltre al saper fare” – afferma Stefano Scabbio, presidente Area Mediterranea ManpowerGroup e presidente di Human Age Institute – *“L’identikit del profilo ideale risulta piuttosto eterogeneo combinando Pragmatismo, Concretezza e Leadership. Ancora in ritardo la consapevolezza delle aziende rispetto alle competenze digitali nella declinazione soft delle stesse (come per esempio diffusione dei saperi, networking). Questo aspetto sarà particolarmente rilevante nei prossimi anni, perché svilupperà nuovi modelli di lavoro”*.

Interessante il rilevamento secondo cui le multinazionali e le aziende di grandi dimensioni assegnano un punteggio elevato alle competenze trasversali e alla motivazione individuale quali caratteristiche del talento. Al contrario, le aziende con solo sede in Italia, di medie e piccole dimensioni, valutano più importanti le conoscenze tecniche per la definizione del talento.

I risultati dell'indagine risultano utili su due fronti. Da un lato, le aziende possono così definire i propri modelli di competenze e le *soft skills* necessarie, al fine di impostare efficacemente i processi di selezione e di valutazione del potenziale e sviluppo interno; dall'altro, sul piano dell'individuo, i candidati che intendono proporsi alle aziende, grazie a questo osservatorio, sanno quali sono le caratteristiche ricercate e quali sono le competenze da sviluppare per avere maggiori possibilità di crescita all'interno dei contesti organizzativi.

⁸⁴Surveygizmo è il primo provider al mondo di soluzioni d'indagine basate sul web

⁸⁵ Agenzia del lavoro

Castillo e Rodríguez (2011), indicano che attualmente l'università si concentra sull'istruzione, dimenticando la parte più umana del lavoro. Ciò significa che l'università non si concentra sulla preparazione degli studenti per il passaggio al mondo del lavoro. Uno studio citato in ADECCO Castillo e Rodríguez (2011), indica che le aziende apprezzano le abilità informatiche, la lingua straniera, studi post-laurea, esperienze lavorative precedenti e le attitudini personali positive. A sua volta, uno studio della *Fondazione Università Carlos III*, anche citato da Castillo e Rodríguez (2011), indica che le competenze che sono considerate importanti sono: la capacità di apprendimento, il lavoro di squadra, la responsabilità sul posto di lavoro, un atteggiamento positivo e ottimismo (intelligenza emotiva), flessibilità, orientamento al cliente, problem solving e fedeltà. Tutte queste competenze che sono necessarie nel mondo del lavoro sono motivate attraverso lo sviluppo di processi di autovalutazione che devono essere avviati nell'università. Le pratiche in azienda sono una fonte per motivare le competenze, offrendo formazione ed esperienza. Per poter avere un lavoro attualmente, l'accumulo di conoscenze e di merito non è sufficiente, ma è necessario essere formati per il lavoro. Ciò comporta il mescolare diverse abilità, come la definizione di obiettivi, la pianificazione di compiti, ascoltare e capire gli altri, essere creativi, affrontare i problemi, motivare se stessi, essere proattivi, prendere decisioni ed essere intraprendente. López e Leal (2002), indicano che le organizzazioni attuali lavorano con team e in team; e che la somma delle competenze delle persone sono quelle che generano valore nell'azienda, quindi i dipendenti devono essere motivati dall'apprendimento continuo. È in questo senso che la formazione è fondamentale per aumentare l'occupabilità e lo sviluppo di un paese, in breve la formazione è la qualificazione dei dipendenti per essere competenti. Lo scopo dell'acquisizione delle competenze è l'occupabilità, pertanto, le società attuali effettuano una selezione di capitale umano, considerando le seguenti caratteristiche: preparazione flessibile in diverse aree, capacità di adattamento, competenza professionale per l'apprendimento, comunicazione e mobilità del lavoro. Allo stesso tempo, le aziende cercano di individuare le competenze in termini di auto-fiducia, auto-motivazione, iniziativa

e leadership (Castillo e Rodríguez, 2011). Per questo è importante che gli studenti acquisiscano pratica per valutare continuamente se stessi essendo innovativi e sapendo come adattarsi ai cambiamenti improvvisi. L'intelligenza intrapersonale (autovalutazione) li rende in grado di utilizzare quell'immagine per svilupparsi nella vita in un modo più efficace. Pertanto, nella preparazione accademica questa metodologia fa sì che gli studenti riconoscano le loro capacità ed esercitino una valutazione dei loro punti di forza e di debolezza in se stessi e imparino dall'esperienza.

Qualche dato in merito arriva da LinkedIn⁸⁶, secondo il quale sono più numerose le aziende che faticano a trovare candidati con le giuste soft skills (59%) di quelle che faticano a trovare candidati con le giuste hard skills (53%). Sempre secondo LinkedIn, il 58% dei responsabili di risorse umane è convinto che insufficienti competenze trasversali fra i dipendenti limitino la produttività dell'azienda. Per capire quali sono le soft skills maggiormente richieste, LinkedIn ha selezionato sulla propria piattaforma i profili delle persone che nel corso di un anno avevano cambiato datore di lavoro dopo essersi candidate ad almeno una posizione aperta. La ricerca, effettuata sugli iscritti americani, ha portato a individuare 2,3 milioni di profili, dei quali LinkedIn ha poi analizzato le competenze trasversali per individuare quelle più ricercate dai datori di lavoro. Le soft skills più ricercate sono risultate essere comunicazione (capacità di comunicare il proprio pensiero), organizzazione (sapersi organizzare nel proprio lavoro), capacità di lavorare in team, puntualità, pensiero critico, capacità sociali, creatività, adattabilità, carattere amichevole, e capacità di comunicazione interpersonale. Una lista che sfata il mito delle competenze "s sofisticate", come possono essere considerate quelle di leadership, analisi, gestione del team: alla fine dei conti, dice LinkedIn, ciò che conta veramente per le aziende sono i fondamentali, cioè dipendenti che sappiano lavorare con gli altri, che siano

⁸⁶ LinkedIn è un servizio web di rete sociale, gratuito (con servizi opzionali a pagamento), impiegato principalmente per lo sviluppo di contatti professionali. La rete di LinkedIn, presente in oltre 200 paesi, a gennaio 2009 contava circa 30 milioni di utenti, ha superato i 100 milioni di utenti il 22 marzo 2011, i 200 milioni a gennaio 2013 e ha raggiunto i 400 milioni nel 2015. Diffuso in tutti i continenti cresce a una velocità di 1 milione di iscritti alla settimana.

disponibili e adattabili e che siano in grado di organizzare il proprio lavoro in modo da fare quanto loro richiesto nei tempi richiesti, possibilmente con un certo margine di autonomia (pensiero critico) e apportando un certo valore aggiunto (creatività).

Per contro, l'indagine ha fatto emergere anche le soft skills meno considerate dalle aziende: pianificazione del business, leadership di team multifunzionali, intelligenza emotiva, team building, coaching, management, analisi, gestione del team, scrittura di curriculum e business. Viene il dubbio che queste competenze siano risultate le meno considerate perché espresse in maniera molto generica, laddove skills più sofisticate richiedono anche un'elaborazione maggiore (che tipo di competenza esprime la semplice parola "business"?). Rimane il fatto, conclude LinkedIn, che le aziende ricercano nei potenziali dipendenti prima di tutto le caratteristiche essenziali per avere successo nel posto di lavoro, cioè competenze applicabili a qualunque ruolo, settore o inquadramento. E il suggerimento viene da sé: è sempre bene inserire nel proprio profilo LinkedIn anche le soft skills di base, per quanto "scontate" possano sembrare.

Quali sono le soft skills ricercate in un ingegnere?

Una volta fatta chiarezza sulle definizioni di competenza e skills possiamo chiederci quali siano le soft skills che meglio caratterizzano la professione di ingegnere, al fine di cogliere il fulcro del lavoro.

È possibile allora creare l'identikit del profilo ideale in ambito lavorativo? Per saperlo e stilare la classifica delle soft skills maggiormente ricercate e apprezzate nel mondo del lavoro è stato interpellato un campione di oltre 1.600

aziende contattate sul web attraverso la piattaforma Surveygizmo⁸⁷ tra marzo e aprile 2015.

Se la competenza tecnica degli ingegneri non viene messa in discussione, è interessante valutare, seppure brevemente, i risultati dell'indagine realizzata da Manpower⁸⁸, multinazionale tra i leader mondiali nelle innovative workforce solutions, che prende in considerazione quelle conoscenze “della vita” che determinano il talento delle persone nella carriera lavorativa.

“Il talento si compone per il 63% delle cosiddette competenze della vita, quelle caratteristiche intangibili che spiegano il saper essere oltre al saper fare” – afferma Stefano Scabbio, presidente Area Mediterranea ManpowerGroup e presidente di Human Age Institute – “L’identikit del profilo ideale risulta piuttosto eterogeneo combinando Pragmatismo, Concretezza e Leadership. Ancora in ritardo la consapevolezza delle aziende rispetto alle competenze digitali nella declinazione soft delle stesse (come per esempio diffusione dei saperi, networking). Questo aspetto sarà particolarmente rilevante nei prossimi anni, perché svilupperà nuovi modelli di lavoro”.

Interessante il rilevamento secondo cui le multinazionali e le aziende di grandi dimensioni assegnano un punteggio elevato alle competenze trasversali e alla motivazione individuale quali caratteristiche del talento. Al contrario, le aziende con solo sede in Italia, di medie e piccole dimensioni, valutano più importanti le conoscenze tecniche per la definizione del talento.

I risultati dell'indagine si rivelano utili su due fronti. Da un lato, le aziende possono così definire i propri modelli di competenze e le soft skills necessarie al fine di impostare efficacemente i processi di selezione e di valutazione del potenziale e sviluppo interno; dall'altro, sul piano dell'individuo, i candidati intendono proporsi alle aziende, grazie a questo osservatorio, sanno quali sono le caratteristiche ricercate e quali sono le competenze da sviluppare per avere maggiori possibilità di crescita all'interno dei contesti organizzativi.

⁸⁷Surveygizmo è il primo provider al mondo di soluzioni d'indagine basate sul web

⁸⁸Agenzia del lavoro

3.6. *Employability*

Il passaggio dall'università al mercato del lavoro presenta traiettorie sempre più disparate, quindi l'occupabilità degli studenti universitari è una questione complessa.

Come descritto nel capitolo precedente, l'università è in un processo di trasformazione che rivede le sue funzioni attraverso il rapporto con il mercato del lavoro e con la società. All'interno di questo dibattito, emerge un'idea fondamentale: uno degli scopi fondamentali dell'università è che dovrebbe favorire l'accesso al mercato del lavoro per i suoi laureati. La ricerca di lavoro è una sfida nella società attuale. Come è stato presentato fino ad oggi, è un processo complesso, conseguenza del costante cambiamento nel mercato del lavoro, dell'aumento della competitività e dei requisiti richiesti dalle aziende. Ciò colpisce in misura maggiore i giovani laureati, il cui processo di inserimento nel mercato del lavoro diventa una fase prolungata nel tempo, che si sposta più frequentemente in situazioni di disoccupazione. Non sorprende che, date queste circostanze, l'occupabilità sia stata oggetto di numerosi studiosi.

Alla fine degli anni '40, imprenditori come Marx Firsch hanno detto "*Volevamo lavoratori, sono arrivate delle persone*": per due decenni sono state richieste persone con abilità interpersonali e interpersonali, cioè con competenze trasversali. Oltre a queste competenze, i lavoratori devono essere in grado di trasferirsi in un mercato del lavoro globale. I lavori vengono modificati, trovando più persone che lavorano part-time o in lavori temporanei, rispetto alle forme tradizionali di impiego a tempo pieno. Il lavoro è molto più flessibile.

Raggiungere un lavoro è una parte fondamentale dello sviluppo dell'individuo, ed è per questo che *l'employability* è diventata un concetto utilizzato da tutti. Di recente, *l'employability* è discussa più frequentemente. Sotto questo termine vengono raccolti aspetti, concetti e ragioni in relazione all'occupazione o alla disoccupazione.

3.6.1. Approccio concettuale

Il termine inglese ha sostituito nei testi europei l'espressione "capacità di inserimento lavorativo" (Lefresne, 1999) ⁸⁹. Il termine inglese " *employability* " è costruito da " *employ* " (impiego) e " *ability* " (abilità). Il significato quasi letterale dato ad esso è: capacità di ottenere o mantenere un posto di lavoro.

È molto rischioso offrire una definizione univoca del termine, quindi di seguito viene presentata una revisione della letteratura al fine di offrire una definizione utile.

Van der Heijde e Van der Heijde (2006) ⁹⁰ affermano che *l'employability* è stata studiata da diverse angolazioni, a diversi livelli (individuale, organizzativo e industriale) e attraverso una vasta gamma di discipline accademiche come: economia, studi commerciali e management, gestione delle risorse umane, scienze politiche, scienze del lavoro, psicologia o scienze dell'educazione. Tuttavia, ci sono pochissimi studi che hanno cercato di integrare queste diverse prospettive.

Boltanski e Chiapello ⁹¹ (2002) definiscono *l'employability* come il capitale personale che ognuno deve gestire e che consiste nella somma delle proprie competenze. Fuster (1999) sottolinea che *l'employability* è strettamente legata all'autosviluppo dell'individuo, vale a dire che l'individuo assume l'impegno di pianificare la propria vita professionale, avendo un atteggiamento proattivo nel cercare opportunità che lo rendano maggiormente occupabile. La sua visione è adattata alla definizione di *employability* fornita dalla Fondazione per lo sviluppo della funzione delle risorse umane (FUNDIPE, Spagna), che afferma: "*L'occupabilità è la capacità di una persona di avere un lavoro che soddisfi le loro esigenze professionali , economico, promozione e sviluppo per tutta la sua*

⁸⁹ Lefresne, F. (1999). Employability at the heart of the European employment strategy. *European Review of Labour and Research*, 5, 460-480.

⁹⁰ Van der Heijden, C.M. y Van der Heijden, B. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45, 449-476.

⁹¹ Boltanski, L., y Chiapello, E. (2005). *The new spirit of capitalism*. London-New York: Verso.

vita " ⁹². Queste definizioni mettono al centro dell'attenzione, quasi esclusivamente, l'individuo e lo sviluppo del loro potenziale.

In questo rapporto, i risultati delle conclusioni adottate nella "Riunione sull'occupabilità", organizzato da Fundipe (Fondazione per lo sviluppo della funzione Risorse umane), specificano sei aspetti che definiscono il concetto e che sono riassunti in :

1. È la dinamica dello sviluppo economico-produttivo che genera un processo di cambiamenti e incertezza che colpisce tutti gli attori sociali.

2. Un problema complesso e globale deve essere affrontato con soluzioni globali, focalizzate da una prospettiva interdisciplinare e mirate ai livelli che compongono la triade persona-azienda-società.

4. È necessario riconsiderare le formule e gli schemi che tradizionalmente hanno collegato l'azienda al lavoratore. In breve, si tratta di ripensare il contratto psicologico con le conseguenze che ciò implica in termini di legittimità di alcune linee guida per l'azione.

5. Rapporto tra generazione e promozione dell'occupazione e dell'occupabilità.

Questo, piuttosto che essere uno strumento per generare posti di lavoro, è uno strumento correttivo e un po' preventivo di disoccupazione.

6. È necessario prendere in considerazione la situazione di alcuni gruppi, particolarmente vulnerabili e con gravi problemi nell'accesso al mercato del lavoro: donne, giovani senza esperienza, oltre 45anni senza qualifica e così via. A tale riguardo, i loro bisogni dovrebbero essere combinati con alcune formule adattive nel mercato del lavoro.

⁹² «Informe del Encuentro sobre Empleabilidad» organizado da FUNDIPE. <http://www.fundipe.es/Formatos%20PDF/INFORMEE%20Seguro.pdf> (Consultato il 12 aprile 2018).

3.6.2. Termine relativo alle competenze

La visione globale e globale degli approcci che i diversi autori hanno acquisito in merito al termine competenza (si veda il capitolo 1 di questa tesi), consente di identificare un denominatore comune in ciascuno di essi: insieme di abilità, conoscenze, abilità e qualità che un la persona possiede che contribuisce al proprio sviluppo personale e professionale. Allo stesso modo, lo sviluppo delle competenze consentirà alla persona di essere in grado di rispondere e adattarsi, in modo appropriato, a diverse situazioni e contesti.

Seguendo il documento di *Fundipe*⁹³, si deduce che l'occupabilità è responsabilità di tutti, tuttavia la persona è il protagonista principale del proprio processo evolutivo in base alla personale situazione lavorativa. Le conseguenze, in ogni caso, del proprio atteggiamento verso tale concetto, influenzeranno l'individuo stesso, poiché attraverso le competenze individuali si potrà scegliere di mantenere un atteggiamento passivo verso il proprio adattamento e avere più possibilità di incrementare le liste di disoccupazione. Oppure, si potrà essere proattivi riguardo alla propria occupabilità, con una conseguente maggiore possibilità di ingresso e mantenimento del proprio posto nel mercato del lavoro. Pertanto, l'*employability* vista da una prospettiva generale, è l'insieme di variabili che spiegano la situazione lavorativa o di disoccupazione di una persona. Ma dal punto di vista individuale, l'occupabilità si riferisce all'insieme di competenze possedute da una persona, che gli consentono di accedere e mantenere un posto di lavoro, soddisfacendo le sue esigenze professionali, economiche, promozionali e di sviluppo. La stessa linea seguono le idee avanzate da autori come Formichela e Londra (2005)⁹⁴ quando dicono che l'occupabilità cerca di spiegare quali sono le

⁹³ ibid

⁹⁴ Formichela, M.L. y London, S. (2005). *Reflexiones acerca de la noción de empleabilidad*. Versión digital. Consultado el 25 de abril de 2018 en el siguiente enlace: http://www.aaep.org.ar/anales/works/works2005/formichella_london.pdf

qualità necessarie per ottenere un lavoro o per mantenerlo, o Thijssen (2000)⁹⁵, che definisce l'occupabilità in base alle capacità individuali.

In questa linea, Rodríguez Espinar et al. (2010)⁹⁶ concordano in merito al fatto che componenti dell'occupabilità sono considerate sia le competenze necessarie per ottenere un lavoro, sia quelle necessarie per soddisfare le mutevoli esigenze dei datori di lavoro.

Tradizionalmente, l'università ha focalizzato i suoi obiettivi sulla formazione di professionisti qualificati, ma in questo mondo di continui cambiamenti, anche il concetto di "qualifica professionale" è cambiato. La qualificazione non è sinonimo di occupabilità, è una condizione necessaria ma non sufficiente. Il passaggio dall'uno all'altro concetto di qualificazione è responsabilità di tutte le istituzioni con cui l'individuo interagisce. A causa dello spazio limitato è impossibile indirizzarli nella loro interezza, quindi ci concentriamo sulla "formazione delle abilità" come fattore chiave dell'occupabilità, e più specificamente nella formazione delle *soft skills*.

Università in paesi come Canada, Stati Uniti, Australia, Nuova Zelanda, Danimarca, Finlandia e Regno Unito hanno introdotto cambiamenti nei loro programmi di studio volti a sviluppare le competenze necessarie per promuovere l'occupabilità (Cranmer, 2006)⁹⁷. Lo sviluppo e la valutazione delle competenze trasversali generiche sono ora considerati un risultato essenziale dell'istruzione superiore che consente il successo della transizione dall'università al mercato del lavoro (Drummond et al, 1998)⁹⁸. Tuttavia, l'occupabilità è più che avere le competenze necessarie per accedere al mercato del lavoro. Significa anche avere le capacità e le capacità per progredire all'interno di un'azienda, al fine di raggiungere il proprio potenziale e contribuire con successo agli orientamenti

⁹⁵ Thijssen, J.G.L. (2000). Employability in the focus. Starting to clarify a diffuse phenomenon. *Tijdschrift voor HRM*, 3 (1), 7-34.

⁹⁶ Rodríguez Espinar, S., Prades, A., Bernáldez, L. y Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.

⁹⁷ Cranmer, S. (2006). Enhancing graduate employability: best intentions and mixed outcomes. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 169-184.

⁹⁸ Drummond, I., Nixon, I. y Wiltshire, J. (1998). Personal transferable skills in higher education: the problems of implementing good practice. *Quality Assurance in Education*, 6 (1), 19-27

strategici delle aziende. Dal punto di vista del datore di lavoro, questo è generalmente associato alla capacità di una persona di dimostrare un insieme di competenze trasversali e attributi personali, come lealtà, impegno, entusiasmo, affidabilità e adattabilità, nonché le competenze pertinenti. Dench (1997)⁹⁹ sostiene che i datori di lavoro, in genere, cercano persone in grado di dimostrare tre tipi di abilità: attributi personali, abilità personali e competenze tecniche. Gli attributi personali includono onestà, lealtà e integrità. Le abilità personali includono la comunicazione e la capacità di lavorare con gli altri, assumersi la responsabilità, prendere decisioni, negoziare e risolvere i problema (Dench, 1997)¹⁰⁰, mentre le competenze tecniche si riferiscono a competenze acquisite attraverso l'educazione e l'esperienza. Pertanto, l'*employability* è spesso definita in termini di avere le capacità necessarie per trovare un lavoro, per rimanere nel mondo del lavoro o per ottenere un nuovo lavoro (Hillage y Pollard, 1998¹⁰¹; Rothwell y Arnold, 2007¹⁰²). Ciò significa che l'occupabilità si riferisce sia all'attuale situazione occupazionale che alle possibilità di trovare un impiego alternativo in caso di necessità. Ma il possesso di abilità e competenze non garantisce l'occupazione. Le ricerche suggeriscono che alcune persone altamente qualificate hanno difficoltà a ottenere e mantenere un posto di lavoro, mentre altre persone meno qualificate hanno successo nel mercato del lavoro. Questo può essere spiegato perché, oltre alle abilità e competenze, atteggiamenti e comportamenti sono un determinante fondamentale dell'occupabilità individuale.

⁹⁹ Dench, S. (1997). Changing skill needs: what makes people employable? *Industrial and Commercial Training*, 29 (6), 190-193.

¹⁰⁰ idem

¹⁰¹ Hillage, J. y Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. London: Department for Education and Employment.

¹⁰² Rothwell, A. y Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: development and validation of a scale. *Personnel Review*, 36 (1), 23-41.

3.6.3. Atteggiamenti e competenze trasversali legate all' *employability*.

La persona “impiegabile” viene spesso descritta come dotata di un atteggiamento flessibile nei confronti del lavoro e della carriera. Si prevede che questo atteggiamento flessibile porti a comportamenti adattivi che consentano alla persona di mantenere la propria attrattiva verso un datore di lavoro attuale o potenziale e, in teoria, facilitare il movimento tra i lavori, sia all'interno che tra le organizzazioni. (Fugate et al., 2004) ¹⁰³. Sebbene non garantisca l'occupazione, la flessibilità e l'adattabilità aumentano notevolmente le probabilità di trovare lavoro. In effetti, sembra che essere flessibili, adattabili e proattivi possa essere tanto importante quanto avere una vasta gamma di abilità professionali o personali. Flessibilità e adattabilità tendono a riflettersi negli atteggiamenti verso l'autogestione della carriera e altri comportamenti che supportano l'occupabilità futura.

Il ritmo dei cambiamenti all'interno dei posti di lavoro e delle organizzazioni significa che l'occupabilità è essenziale per pianificare e preparare un futuro incerto investendo in aree chiave come priorità e definizione degli obiettivi, gestione delle modifiche proattivo, networking, apprendimento continuo e lavoro di squadra (Bagshaw, 1997) ¹⁰⁴. La persona occupabile non solo risponde ai cambiamenti ambientali, ma anticipa anche i cambiamenti futuri ed è disposta ad agire di conseguenza. L'occupabilità è generalmente legata a una serie di comportamenti come l'autovalutazione dei punti di forza e di debolezza, la supervisione dei mercati del lavoro interni ed esterni per determinare opportunità e minacce, aggiornando le conoscenze quando sia necessario per soddisfare le richieste del mercato, reti e pianificazione della carriera. Altre qualità come l'auto-direzione, le abilità di marketing e il possesso di conoscenze degli imprenditori, tra le altre competenze necessarie per il futuro inserimento professionale nell'ambiente di lavoro attuale possono anche essere citate. Tuttavia, la realtà

¹⁰³ Fugate, M., Kinicki, A.J. y Ashforth, B.E. (2004). Employability: a psychosocial construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65 (1), 14-38.

¹⁰⁴ Bagshaw, M. (1997). Employability-creating a contract of mutual investment. *Industrial and Commercial Training*, 29, 187-189.

indica che, nonostante tutte queste qualità, un individuo può avere difficoltà a trovare o mantenere un impiego adeguato. In pratica, l'occupabilità non è determinata solo da fattori che sono sotto il controllo dell'individuo, ma anche da due fattori chiave che sono in gran parte fuori dal loro controllo, dalle caratteristiche individuali e dalle caratteristiche del mercato del lavoro.

3.7. Sintesi

In tutto questo terzo capitolo vengono illustrate le tendenze che il mercato del lavoro continuerà a seguire nei prossimi 10 anni, dalla flessibilità all'importanza che il nostro marchio digitale personale avrà come lettera di presentazione per qualsiasi lavoro. Queste previsioni saranno vissute da coloro che ora sono studenti giovani e universitari e dalle persone che, dopo l'ultima crisi economica, hanno deciso di scommettere su istruzione e formazione, per potersi adattare al nuovo scenario lavorativo.

L'approfondimento della ricerca negli studenti di Ingegneria non è stata una coincidenza. Dato il loro curriculum accademico tecnico e la grande richiesta negli ultimi anni, è necessario chiedersi se si adatteranno ai nuovi requisiti sopra menzionati, in termini di competenze che il mercato del lavoro sta richiedendo. Al contrario, è stato ritenuto opportuno analizzare il curriculum accademico degli studenti di Scienze della Formazione, più orientato allo sviluppo di individui e gruppi. È importante conoscere tutti questi dettagli per aiutare gli studenti nel percorso di transizione università - lavoro di questa generazione e di quelle future. Affinché la formazione delle competenze sia davvero un fattore chiave dell'occupabilità, è necessario tenere conto di una serie di considerazioni: deve esserci un vero legame di collaborazione tra il sistema aziendale e il sistema accademico. Sempre partendo dal concetto di competenze e dal loro sviluppo, con lo scopo ultimo di migliorare la loro occupabilità e portarli ad uno dei loro principali obiettivi nella vita: trovare lavoro dopo anni di dedizione e formazione in un campo specifico.

PARTE SECONDA

4. Capitolo quarto

LA RICERCA: VALUTAZIONE E CONFRONTO DELLE SOFT SKILLS NEGLI STUDENTI DELLE FACOLTÀ DI INGEGNERIA E SCIENZE DELLA FORMAZIONE

*« Gli scienziati studiano il mondo così com'è,
gli ingegneri creano il mondo che non è mai stato».*

(Theodore von Karman).

Índice

- 4.1. *Soft Skills: verso un nuovo ambito di ricerca*
- 4.2. *Obiettivi di ricerca*
- 4.3. *Le fasi della ricerca*
- 4.4. *Business-focused Inventory of Personality (BIP): lo strumento della ricerca*
- 4.5. *Gli studenti di Ingegneria*
- 4.6. *Gli studenti di Scienze dell' Educazione*
- 4.7. *Confronto tra ingegneri e studenti della Facoltà di Scienze dell' Educazione*
- 4.8. *Conclusioni*

Abstract

La ricerca intende rilevare e confrontare una serie di *soft skills* negli studenti di Ingegneria e negli studenti di Scienze dell'Educazione, date le differenze nei loro curricula accademici. Attraverso un test standardizzato, il *Business Focused Inventory of Personality*, e analizzando i risultati con il programma statistico SPSS 23.0, sarà elaborato un profilo relativo alle soft skills degli studenti di Ingegneria. Si presenterà la popolazione statistica di riferimento, le metodologie adottate e le diverse fasi della ricerca. Verranno, inoltre, esposti gli obiettivi, e le conclusioni saranno discusse mettendo in relazione altre ricerche con risultati simili.

Abstract

The presented research intends to evaluate a number of soft skills in engineering students and in students of educational sciences, as well as their comparison, given the differences in their academic curricula students. Through a standardized test, *Business Focused Inventory of Personality*, and analyzing the results with the SPSS 23.0 statistical program, a soft skills profile will be established in engineering students. It is also presented the reference population, the methodologies adopted, and the different phases of the research. It will be finally remark the goals and the conclusions will be also discussed in order to understand the ultimate goal in itself; the creation of an educational program to improve soft skills in the figure of engineers.

Abstract

La presente investigación nace con el objetivo de evaluar una serie de *soft skills* en estudiantes de ingeniería y en estudiantes de ciencias de la formación, así como su comparación, dadas las diferencias en sus currículos académicos. A través de un test estandarizado, el *Business-Focused Inventory of Personality*, y analizando los resultados a través del programa estadístico SPSS 23.0, se pretende

establecer un perfil de soft skills en ingenieros. Además se presentará la población de referencia, la metodología adoptada y las diferentes fases llevadas a cabo en la investigación. Asimismo, se pondrán de relieve los objetivos, y finalmente se discutirán las conclusiones, poniendo en evidencia otros estudios con resultados similares.

4.1. **Soft Skills: verso un nuovo ambito di ricerca**

Il focus della ricerca è sulla percezione che hanno gli studenti della Facoltà di Ingegneria e quelli della Facoltà di Scienze della Formazione in merito alle proprie competenze trasversali e agli strumenti a loro disposizione per incrementare tali competenze nella prospettiva del lifelong learning.

Attualmente, la società è in continua evoluzione. Si presume che le aziende cerchino persone con una vasta gamma di competenze e conoscenze tecniche. Ma da alcuni anni, cercano anche persone con competenze trasversali che li aiutino a diventare più “occupabili”. Per soddisfare queste carenze è necessario che si sviluppino competenze sia professionali che personali. Questa ricerca mira a valutare queste competenze trasversali, con l'obiettivo finale di aumentare l'occupabilità.

La ricerca “Valutazione delle Soft Skills per sviluppare il talento universitario” nasce dalla volontà di un gruppo di ricercatrici e studentesse¹⁰⁵, coordinati dalla Prof.ssa Valeria Caggiano¹⁰⁶, impegnati nell’indagare la performance lavorativa degli studenti. L’obiettivo del lavoro è quello di esplorare le soft skills nei studenti di Ingegneria e negli studenti di Scienze della Formazione, relative al processo di inserimento professionale nel mondo del lavoro. L’ipotesi su cui poggia lo studio esplorativo è quella che per gli ingegneri le cosiddette competenze trasversali non siano determinanti per la riuscita della propria professione, e per questo motivo conferiscono a tali skills minore importanza rispetto alle competenze definite hard. D'altra parte, per gli studenti di Scienze della formazione, l'ipotesi è che queste competenze trasversali siano più sviluppate che negli ingegneri. Lo scopo finale della ricerca è quello di definire un programma educativo per migliorare l’ inserimento professionale nel mondo del lavoro e, di conseguenza, le competenze trasversali.

¹⁰⁵ Laboratorio Formazione e Lavoro

¹⁰⁶ Docente e ricercatrice del Dipartimento di Scienze della Formazione. Università di Roma Tre.

Le *soft skills* sono un insieme di abilità di tipo sociologico legate all'intelligenza emotiva, che influenzano la capacità di interagire con altre persone e sono applicabili sia professionalmente che personalmente. Il termine include una vasta gamma di abilità interpersonali e di comunicazione, leadership, gestione del tempo e dello stress, negoziazione e problem solving, tra gli altri. Queste *soft skills*, così chiamate perché sono modellabili e adattabili, sono competenze innate, ma possono essere sviluppate.

Le competenze trasversali stanno acquisendo sempre più valore nel mondo del lavoro, in cui sono sempre più alla ricerca di competenze relative alla flessibilità, al lavoro di squadra e alle buone pratiche personali. Queste abilità influenzano la nostra efficacia e le prestazioni sul posto di lavoro, quindi è necessario potenziarli per ottenere una maggiore efficienza professionale.

La ricerca si colloca nel quadro di riferimento definito dalla centralità del tema del *lifelong learning* e dell'Apprendimento Permanente, come peraltro emerge dalle strategie europee. In una società in continua evoluzione, la cui possibilità di trasformazione è legata strettamente alle sue capacità di fornire risposte ai continui e inediti bisogni di apprendimento, lo sviluppo del *lifelong learning* dovrebbe diventare un compito istituzionale, per assicurare a tutti una più proficua permanenza nel mondo del lavoro e la possibilità di godere a pieno della propria cittadinanza. Una dimensione sistemica a cui tutte le istituzioni deputate all'apprendimento devono adeguarsi per garantire lo sviluppo dell'intera società.

Il lavoro di ricerca si compone di due parti ben distinte:

- La somministrazione del questionario BIP ai neolaureati e laureandi di Ingegneria di tutte le facoltà d' Italia, utilizzando le reti di contatti istituzionali e personali, e la raccolta del Curriculum Vitae dei partecipanti al questionario;
- La somministrazione del questionario BIP ai neolaureati e laureandi di Ingegneria di tutte le facoltà d' Italia, utilizzando le reti di contatti

istituzionali e personali, e la raccolta del Curriculum Vitae dei partecipanti al questionario;

- La partecipazione al Laboratorio Formazione e Lavoro della università di Roma Tre, che ha l'obiettivo di formare e/o incrementare le soft skills, aiutando a una futura occupabilità attraverso diversi *workshop*.¹⁰⁷

4.2. Obiettivi di ricerca

Obiettivo generale:

- Stabilire un profilo di competenze trasversali generale per gli studenti di Ingegneria.
- Stabilire un profilo di competenze trasversali generale per studenti di Scienze della Formazione.
- Verificare se le competenze trasversali sono sviluppate all'università.
- Confrontare lo sviluppo delle competenze trasversali negli studenti di Ingegneria e negli studenti di Scienze della Formazione.

Obiettivi specifici:

- Verificare che le competenze trasversali non siano sufficientemente sviluppate negli studenti che presentano un percorso di studi scientifico e tecnico, rispetto alla media italiana ottenuta dalla standardizzazione del questionario utilizzato (BIP).
- Analizzare se ci sono differenze tra uomini e donne nei campioni degli ingegneri.

¹⁰⁷ La Dot.ssa Redomero ha realizzato diversi workshop tanto all'università, così come nel Programma Internazionale On Talent 2017.

- Analizzare se ci sono differenze tra i diversi gruppi di età nel campione degli ingegneri.
- Analizzare lo sviluppo delle competenze trasversali negli studenti di Scienze della Formazione.
- Analizzare se ci sono differenze tra uomini e donne nel campione degli studenti di Scienze della Formazione.
- Analizzare se ci sono differenze tra i diversi gruppi di età nel campione degli studenti di Scienze della Formazione.

4.3. Le fasi della ricerca

- *Prima fase: Identificazione dell'oggetto di studio.*

In questa prima fase, l'oggetto di studio è stato completato. All'interno della vasta gamma di competenze generiche, sono state selezionate quelle più rappresentative, sulla base di recenti ricerche che mettono in evidenza le più apprezzate sul posto di lavoro oggi. Dopo un'attenta analisi, si è proceduto ad individuare un questionario standardizzato per valutare le competenze scelte, considerando i vantaggi di questo tipo di strumento.

- *Seconda fase: Eliminazione di elementi irrilevanti.*

Dopo un lavoro dettagliato, è stato scelto il BIP (Rüdiger Hossiep e Micheal Paschen, 2003), adattato alla popolazione italiana da Matteo Fossati Luissa Ciancaleoni, (2013). Dopo aver definito l'oggetto di studio nella prima fase, non sono state selezionate tutte le variabili del questionario. Dei 178 item formati da 14 scale, raggruppati a loro volta in 4 domini più la scala della desiderabilità sociale; un dominio,

Orientamento occupazionale, è stato rimosso e sono esclusi 38 item corrispondenti a 3 scale: motivazione al risultato, motivazione al potere e motivazione alla leadership.

Erano variabili superflue considerando lo scopo della ricerca. L'orientamento occupazionale valuta aspetti della motivazione sul lavoro, e considerando che la ricerca si concentra su studenti universitari, è stato ritenuto irrilevante.

- Terza fase: Studio pilota.

Il questionario finale è stato trascritto utilizzando l'applicazione di Google, Google Survey, o indagini Google, al fine di raggiungere un campione più grande possibile, e allo stesso tempo rappresentativo di tutta Italia. Con il questionario finale, un piccolo studio pilota è stato condotto su un campione di 10 soggetti per verificare eventuali errori e se gli elementi venivano compresi dagli studenti universitari.

- Quarta fase: Applicazione del test al campione selezionato.

Attraverso il Dipartimento di Ingegneria dell'Università di Roma Tre, la pubblicazione in gruppi di Ingegneria attraverso i social network, contatti personali e attraverso un campionamento a palla di neve, il questionario è stato applicato al campione selezionato.

Come feedback per la collaborazione, al fine di evitare possibili errori metodologici, ogni soggetto che ha risposto al test, ha ricevuto una breve relazione sulle competenze valutate.

- Quinta fase Primi analisi e primi conclusioni.

In questa fase di ricerca, si è ritenuto opportuno fare una prima approssimazione rispetto all'oggetto di studio. Diverse aree si trovano al di sotto rispetto campione neutro italiano, pertanto si è deciso di concentrarsi su quelle aree definite carenti, per perseguire l'obiettivo finale dello studio che è quello di rafforzare le competenze non sufficientemente sviluppate.

- Sesta fase: Elaborazione dei dati statistici

Le analisi statistiche sono state effettuate con lo strumento IBM SPSS 23.0. In primo luogo, l'analisi dell'affidabilità del questionario è stata effettuata con il campione di ingegneri, utilizzando il metodo di coerenza interna di Alpha di Cronbach.

La statistica utilizzata è stata quella descrittiva per le misure di tendenza centrale e dispersione. I punteggi grezzi sono stati convertiti in punteggi stanine per poter effettuare una comparazione. Utilizzando questa scala tipificata, la media dei punteggi corrisponde a 5 e la deviazione standard a 2.

La confrontazione tra le medie sono state effettuate attraverso:

- Test T per campioni indipendenti: si basa sul contrasto se i mezzi di ciascun gruppo sono simili. Ma è necessario verificare prima se le varianze sono simili contrastando Levene.
- Test non parametrici, due campioni indipendenti: Kolmogorov-Smirnov e U di Mann-Whitney.

4.4. **Business-focused Inventory of Personality (BIP): lo strumento della ricerca**

Lo strumento utilizzato è stato il Business-focused Inventory of Personality (BIP) ¹⁰⁸, adattato alla popolazione italiana da Luissa Fossati e Matteo Ciancaleoni (2013). Originariamente creato in Germania, è stato ampiamente accettato in altri paesi dell'Unione Europea, grazie alle sue numerose traduzioni in inglese, spagnolo, portoghese, francese, danese e olandese.

Oltre alle domande del questionario BIP ¹⁰⁹, sono state incluse altre serie di domande per conoscere il campione e per valutare le diverse ipotesi. Tra loro ci sono:

- ✓ Genere
- ✓ Età
- ✓ Laurea e tipo di laurea (Triennale o Magistrale)
- ✓ Università
- ✓ Provenienza geografica
- ✓ Interesse ad essere soggetto attivo nella ricerca, partecipando al Laboratorio Brics x Tips
- ✓ Autorizzazione il trattamento dei dati personali¹¹⁰

¹⁰⁸ Hossiep, R e Paschen, M. (2003). Versione tedesca Das Bochumer Inventar zu berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP). Hogrefe Verlag.

¹⁰⁹ Appendice I

¹¹⁰ Ai sensi del Dlgs 196 del 30 Giugno 2003.

4.4.1. Proprietà Psicometriche dello strumento

- Metodo di costruzione

Lo sviluppo del BIP ha seguito una strategia deduttiva. In questo metodo le scale sono stabilite sin dal principio. Tale strategia comporta solitamente item con un'elevata validità di facciata. Le scale vengono perfezionate attraverso metodi analitico-fattoriali.¹¹¹

- Sviluppo degli item

Una volta scelte le dimensioni del BIP, ha avuto inizio un processo volto a fornire una concettualizzazione più precisa. Lo sviluppo della prima serie di item si è basato sulla definizione ed i contenuti descritti. Nella formulazione degli item ci si è focalizzati sulla loro intelligibilità e sull'uso di parole di livello di difficoltà medio. Si è cercato di bilanciare il più possibile gli item con scoring positivo o negativo. L'intelligibilità, l'assenza di ambiguità linguistica e l'utilità delle affermazioni degli item sono state oggetto di ulteriore esame da parte di professionisti e da un punto di vista scientifico.¹¹²

Il BIP ha un totale di 138 items.

1) Area intrapersonale: 39 items

- Stabilità Emotiva13 items
- Fiducia in se stessi12 items
- Lavorare sotto pressione..... 13 items

¹¹¹ Burisch, M. (1984). *Approaches to personality inventory construction*. American Psychologist, 39, 214-227

¹¹² Paschen, M. (1996). *Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsdiagnostik (BIP)*. Ruhr-Universität Bochum.

2) Area interpersonale: 61 items

- Socievolezza.....11 items
- Assertività.....11 items
- Capacità di stabilire contatti...15 items
- Sensibilità.....11 items
- Orientamento al team13 items

3) Area di sviluppo delle attività:38 items

- Orientamento all'azione14 items
- Coscienziosità.....14 items
- Flessibilità.....10 items

- Formato di risposta

Per il BIP è stato scelto un formato di risposta utilizzato di rado. Le risposte sono disposte su una scala a sei punti che varia tra “Completamente vero” e “Completamente falso” e nella quale i quattro punti intermedi tra questi due estremi non sono ancorati. Si è optato per questo formato per consentire un certo grado di variazione nel livello di approvazione ad entrambe le estremità della scala, comprendendo allo stesso tempo un elemento di scala forzata (non è prevista una categoria di risposta “incerto” o “non so” e neppure una categoria intermedia, come invece si osserva nelle scale a cinque o sette punti).

Ci sono alcuni degli item formulati in negativo. Ciò significa che il punteggio su queste domande è invertito ¹¹³. Di seguito è riportato un esempio per la sua corretta comprensione:

Dimensione: Capacità di stabilire contatti:

Item n°1 *Riesco con facilità a conversare con persone che non conosco.*

Risposta: Completamente falso (1) - Completamente vero (6).

Item n°40: *Quando faccio la conoscenza di qualcuno, mi ci vuole un po' di tempo prima di potermi comportare con disinvoltura.*

Risposta: Completamente falso (1) - Completamente vero (6).

In questo esempio, l'elemento n. 1 è formulato in positivo (la possibilità di parlare con persone sconosciute corrisponde a persone con un'elevata capacità di stabilire relazioni). D'altra parte, la domanda numero 40 è formulata in negativo (se hai bisogno di tempo per svolgersi con facilità quando conosci qualcuno significa che la capacità di stabilire relazioni non è alta).

In questo modo, il punteggio è invertito negli items formulati in negativo.

Tornando all'esempio precedente:

Item 1. Risposta: 3.

Item 40. Risposta: 5. Ma nella sommatoria finale per determinare "il livello" nel fattore, questo punteggio di 5 è invertito a un punteggio di 2.

¹¹³ Nell'Appendice I si possono osservare le domande con i punteggi invertiti perchè la numerazione è in grassetto.

Vale a dire, negli item formulati in negativo il punteggio viene invertito nel modo seguente:

1 →6

2 →5

3 →4

4 →3

5 →2

6 →1

Tabella 4. 1 Punteggio item formulate in negativo

Fonte: elaborazione propria (2017).

Questo ci consente di sapere se un soggetto ha risposto in maniera stereotipata senza prestare attenzione al contenuto degli articoli. , in questo caso, sarebbe opportuno eliminarlo della ricerca e darlo per non valido.

- Item e risultati delle analisi fattoriali

L'attuale versione del BIP è il risultato di un'intensa revisione. Questa versione del test è stata somministrata a 5354 soggetti, e comprende 178 item per rendere più agevole la somministrazione.

Dopo aver definito l'oggetto di studio della presente ricerca, non sono state selezionate tutte le variabili del questionario. Dei 178 item formati da 14 scale, raggruppati a loro volta in 4 domini più la scala della desiderabilità sociale; un dominio, Orientamento occupazionale, è stato rimosso e sono esclusi 38 item corrispondenti a 3 scale: motivazione al risultato, motivazione al potere e motivazione alla leadership. Erano variabili superflue considerando lo scopo della ricerca. L'orientamento occupazionale valuta aspetti della motivazione sul lavoro, e considerando che la ricerca si concentra su studenti universitari, è stato ritenuto irrilevante. Nell'Appendice II si trova una tabella con gli items corrispondenti a ogni dominio.

4.4.2. Scale e interpretazione dei risultati

In aggiunta alle 11 scale primarie, il BIP comprende una misura della desiderabilità sociale e quattro indici supplementari.

Di seguito viene fornita dapprima la concettualizzazione teorica di ciascuna scala del BIP.

Comportamento occupazionale

Non tutte le persone hanno lo stesso modo di lavorare o gli stessi comportamenti di fronte alle prestazioni dei loro compiti. Ciò significa che ognuno di essi può essere più efficace in alcuni tipi di lavoro che in altri. Questo fattore analizza tre tipi di comportamento lavorativo che possono essere molto caratteristici in alcuni lavori. Il Comportamento Occupazionale comprende le

dimensioni della coscienziosità, della flessibilità e dell'orientamento al team. Questo dominio valuta l'approccio caratteristico del soggetto al lavoro relativamente a tre dimensioni: l'essere o meno pragmatico e/o perfezionista; l'atteggiamento nei confronti del cambiamento e di nuove esperienze; e infine la tendenza a focalizzarsi sul raggiungimento di risultati, indagando come il soggetto si avvicina ai compiti organizzativi.

La dimensione *Coscienziosità* si inserisce nel fattore di *Coscienziosità* dal Modello dei Big Five ¹¹⁴ (Costa e McCrae, 1985). Tuttavia, la dimensione presente nel Big Five ha un'ampiezza maggiore di quella alla base della scala del BIP. La scala di *Coscienziosità* del BIP si incentra sugli aspetti essenziali della precisione. Nel presente caso si intende come l'impegno con obiettivi di lavoro o progetti. Questa dimensione ha la sua base anche nella pianificazione, nell'organizzazione e nell'esecuzione dei compiti. Il focus di valutazione è dato dall'accuratezza delle abitudini lavorative: quanto la persona si percepisce affidabile, attenta ai dettagli, oppure quanto abbia invece preferenza per un approccio strutturato, sistematico e ben progettato; in altre parole è l'inclinazione al perfezionismo.

La scala *Flessibilità* mostra una sovrapposizione col costrutto di Apertura all'Esperienza del Modello dei Big Five ¹¹⁵. Il fattore dei Big Five presenta ancora un'ampiezza maggiore della scala del BIP, poiché misura il grado di apertura e di adattabilità ad aree di vita più vaste. La scala del BIP concerne la prontezza e l'abilità nel far fronte a nuove condizioni lavorative o a situazioni mutevoli.

Un alto punteggio significa che la persona si presenta come caratterizzata da una facile adattamento a situazioni di incertezza o a cambiamenti imprevisti. Li piace affrontare nuove sfide ed avere a che fare con problemi poco familiari. L'ignoto non li spaventa. Ha talento per l'improvvisazione e è aperto a nuove esperienze. Analogamente, non si scoraggia di fronte a compiti non chiaramente definiti, perché riesca tollerare un grado elevato di ambiguità e guarda con

¹¹⁴ McCrae, RR e Costa, PT (2003). Personality in adulthood: a five-factor theory perspective. The Guilford Press

¹¹⁵ Ibi

entusiasmo alle situazioni nuove piuttosto che sentirsene minacciati. Naturalmente un elevato punteggio non deporrà a favore di una soddisfazione lavorativa in quei ruoli che prevedono molta routine o scarse opportunità per sperimentare novità.

Il costrutto di *Orientamento all'azione* corrisponde ampiamente al costrutto di *Orientamento all'azione* descritto da Kuhl e Beckmann (1994).¹¹⁶ Si tratta di un costrutto bipolare, finalizzato a valutare l'orientamento all'azione in contrapposizione all'orientamento allo stato. In altre parole, una volta presa una decisione, le persone orientate allo stato continueranno a riflettere su vari aspetti della situazione, cosa che in taluni casi può ostacolare la messa in atto dell'azione. L'orientamento verso lo stato è caratterizzato dall' avere nella mente pensieri connessi al conseguimento di un obiettivo. Dall'altro lato, gli individui orientati all'azione tendono ad essere costantemente attivi e, una volta presa la decisione, mettono in pratica le proprie idee senza rimetterne in discussione i presupposti; sono quindi capaci di ignorare informazioni aggiuntive o le eventuali distrazioni, e concentrano le proprie energie solo sull'azione. È importante notare che da questo non è possibile dedurre che le persone orientate all'azione agiscano in modo migliore o più determinato. Al contrario, ciò che è certo, in ogni caso, è che impiegano meno tempo a dare avvio alle proprie attività. Attraverso questa scala è quindi possibile comprendere quanto la persona in oggetto abbia bisogno di agire immediatamente o si strutturi più come individuo che pensa e riflette molto prima di agire.

Competenze sociali

Nell' ambito lavorativo hanno acquisito una crescente importanza le abilità sociali, cioè il modo in cui ogni persona deve relazionarsi con gli altri, la maggiore o minore abilità che si ha nello sviluppo delle relazioni e il modo particolare di trattare con i contatti sociali . Pertanto, il BIP analizza in questa sezione cinque dimensioni rilevanti per l'azienda e che possono fornire al soggetto determinati indizi per progredire. Queste cinque scale si riferiscono allo stile con cui il soggetto interagisce con le altre persone, e cioè la sua capacità di empatia, di

¹¹⁶ Kuhl J. e Beckmann, J (1994). *Volition and Personality: Action Versus State Orientation*. Seattle, Göttingen, Bern: Hogrefe & Huber Publisher.

sviluppare rapporti interpersonali, la sua socievolezza, la disponibilità all'interno di un gruppo e la sua assertività. Questo dominio esamina quindi ciò che caratterizza la persona nell'interazione con gli altri, quanto è propensa ad instaurare velocemente relazioni e fare rete, il suo livello di cordialità, di assertività e propensione a lavorare con altri.

La scala *Sensibilità* non attinge a costrutti psicologici preesistenti. In termini colloquiali, corrisponde alla capacità di empatia. Tuttavia, è necessario prestare una certa attenzione, perché la scala si riferisce alla percezione piuttosto che all'azione, cioè non valuta la sensibilità sociale in termini di risposta comportamentale alla percezione di una situazione sociale, ma la predisposizione a percepire anche i segnali più piccoli all'interno di una situazione sociale. come la capacità di interpretare e capire i pensieri, le condotte, i sentimenti e le preoccupazioni delle persone. Percepire se il comportamento è il appropriato dependendo della situazione sociale. La prontezza nel conformare il proprio comportamento a questi segnali fa più appropriatamente riferimento alla scala *Socievolezza*. In molte situazioni sociali la persona non si sente sicura su quali siano le emozioni che caratterizzano l'interlocutore o gli interlocutori. Nelle conversazioni potrebbe quindi non cogliere il tono emotivo e gli stati d'animo di chi ha davanti e di conseguenza può avere notevoli difficoltà anche nel capire quali ne sono le aspettative.

La *Capacità di stabilire contatti* è vicina al costrutto di *estroversione* del Modello de Big Five (McCrae e Costa, 1987) in quanto riguarda lo sviluppo di relazioni interpersonali e la creazione di una rete di contatti, nel senso di costruire, coltivare e fare uso di contatti professionali. Esistono certamente altre sfaccettature dell'estroversione secondo la definizione dei Big Five (per es., l'ottimismo o il godersi la vita/ il ritmo di vita); tali aspetti non rientrano in questa scala del BIP.¹¹⁷ Ovviamente anche in questo caso l'estroversione, la capacità di fare rete e di mantenere i rapporti non sono valutate in senso generale ma si focalizzano sul contesto professionale.

¹¹⁷ McCrae, RR e Costa, PT (2003). Personality in adulthood: a five-factor theory perspective. The Guilford Press

Il costrutto *Socievolezza*, che presenta delle analogie con l'ampio dominio della *Gradevolezza* del Modello dei Big Five ¹¹⁸, si riferisce ad una modalità di interazione armoniose e alla disponibilità ad adattarsi ai punti di vista degli altri, principalmente per evitare conflitti e tensioni. Questo dominio nel BIP valuta la preferenza per una tipologia di relazioni sociali caratterizzata da amichevolezza e rispetto, tolleranza e scarsa tendenza al conflitto; le persone con elevata socievolezza ricercano attivamente armonia nei rapporti con gli altri e evitano conflitti e tensioni. . Se tratta di una competenza sociale di base nei processi di adattabilità a nuovi ambienti o nuove condizioni di coesistenza sociale.

Per *Assertività* si intende la tendenza a farsi sentire e valere nelle situazioni sociali, attraverso componenti che includono sia la dominanza che la capacità di convincere gli altri, perseverando nel sostenere la propria posizione anche di fronte a resistenze che vanno in direzione contraria. Grazie a questa scala, si può quindi comprendere quanto per la persona sia importante riuscire a imporsi e risultare persuasiva. L'*assertività* secondo la definizione del tratto offerta dal BIP, implica la predisposizione ad usare particolari elementi alla base del potere, come l'informazione o l'autorità formale a fornire direttive, al fine di realizzare le proprie idee.

La scala di *Orientamento al team* non attinge ad alcun costrutto psicologico esistente. Deriva essenzialmente in modo diretto dalla comprensione comune del concetto di orientamento al gruppo. La scala si focalizza sulla disponibilità, in qualità di appartenente ad un gruppo, a rinunciare alla propria posizione per favorire il lavoro in collaborazione. Riguarda la propensione ad assumersi delle responsabilità affinché venga mantenuta la cooperazione e rileva la disponibilità ad offrire il proprio contributo e supporto alle decisioni di gruppo. Questo dominio esamina quindi la valorizzazione del lavoro di squadra e della cooperazione; prontezza nel supportare attivamente i processi di gruppo; disponibilità a sacrificare i propri interessi per il bene del gruppo di lavoro. L'aumentata complessità dei compiti professionali ha avviato un cambiamento nel

¹¹⁸ McCrae, RR e Costa, PT (2003). *Personality in adulthood: a five-factor theory perspective*. The Guilford Press

modo di vedere le cose, che ha condotto in molti ambiti professionali ad una più forte richiesta del pensiero di gruppo. In funzione del grado di questa richiesta, le persone con scarso orientamento al gruppo possono dover ampliare la fama dei propri comportamenti; molti compiti esigono non solo attività individuali ed autonome, ma anche la disponibilità a dare la priorità ad una cooperazione di gruppo efficace. Vale a dire, viene valutata la preferenza di lavorare in gruppo o individualmente, nonché la capacità di integrazione nei gruppi di lavoro e se si rende meglio individualmente o in un gruppo.

Specificità caratteriali

Infine, vengono analizzati tre aspetti relativi alla personalità che possono avere ripercussioni significative nella loro vita lavorativa. Sono aspetti legati al proprio particolare modo di essere e, quindi, sono spesso più permanenti e difficili da cambiare ma è sempre utile conoscerli ed essere consapevoli di quali siano queste caratteristiche personali.

La scala di *Stabilità Emotiva* valuta il grado in cui la persona mostra reazioni emotive equilibrate piuttosto che instabili. Si tratta della capacità di riprendersi da sconfitte e insuccessi, il modo in cui vengono gestite le proprie emozioni in situazioni difficili. Questa scala attinge fondamentalmente al dominio Nevroticismo¹¹⁹ dei Big Five. In altre parole, si tratta del grado in cui la persona mostra reazioni emotive equilibrate piuttosto che instabili, e la capacità di controllare le proprie reazioni emotive.

La scala *Fiducia in se stessi* non ha un costrutto psicologico direttamente corrispondente. Si tratta della fiducia nella propria capacità di resistenza e forza, prontezza nell' accettare un carico di lavoro pesante.

La scala di *Lavorare sotto pressione* valuta la fiducia nella propria capacità di resistenza, nell' accettare un carico di lavoro pesante. Questa scala non è basata

¹¹⁹ McCrae, RR e Costa, PT (2003). Personality in adulthood: a five-factor theory perspective. The Guilford Press

su alcun costrutto psicologico esistente. Rileva la autovalutazione e l'immagine di sè.

Sebbene le variabili corrispondente al Big Five costituiscano nella loro definizione più ampia, i tratti temperamentalmente stabili nel tempo, gli aspetti misurati in questi settori possono essere parzialmente sviluppati attraverso la formazione e il supporto (Fossati e Ciancaleoni, 2007). In questo modo, è coerente con l'obiettivo di migliorare e promuovere le soft skills.

Dimensione del BIP non considerate.

Il questionario BIP valuta anche un altro dominio, l'orientamento occupazionale, ma che non è stato incluso nella ricerca per diversi motivi. Successivamente, viene spiegata l'eliminazione di queste aree. Questo dominio comprende tre scale che si focalizzano su specifici aspetti della motivazione sul lavoro e su cosa le persone apprezzano in un ruolo professionale.

Orientamento occupazionale e motivazione al lavoro

Il termine motivazione è stato oggetto dell'attenzione e dello studio della filosofia, almeno, dal momento che l'antichità greco-latino classica e la psicologia fin dall'alba di questa scienza. La letteratura ha preso in considerazione e utilizzato, nei suoi diversi significati, tutta la sua storia, e il linguaggio comune ha incorporato il termine praticamente senza vincoli culturali. Dal punto di vista etimologico, il termine deriva dal latino motus, cioè dalla causa del movimento, dall'impulso che sposta l'essere umano ad avviare le azioni necessarie per soddisfare una necessità o semplicemente un desiderio (Espasa, 2001).

La motivazione, intesa come iniziativa, come capacità di agire, è una delle principali competenze morbide. Ma in questo caso, la base teorica del questionario BIP, si riferisce alla teoria della motivazione sollevata da McClelland.

Il concetto di teoria dei bisogni è stato diffuso dal psicologo comportamentale americano David McClelland¹²⁰. Costruito sulla base del lavoro di Henry Murray, McClelland fondò nel 1961 che la motivazione di un individuo potrebbe essere dovuta al perseguimento della soddisfazione di tre esigenze dominanti: la necessità di raggiungere, il potere e l'affiliazione.

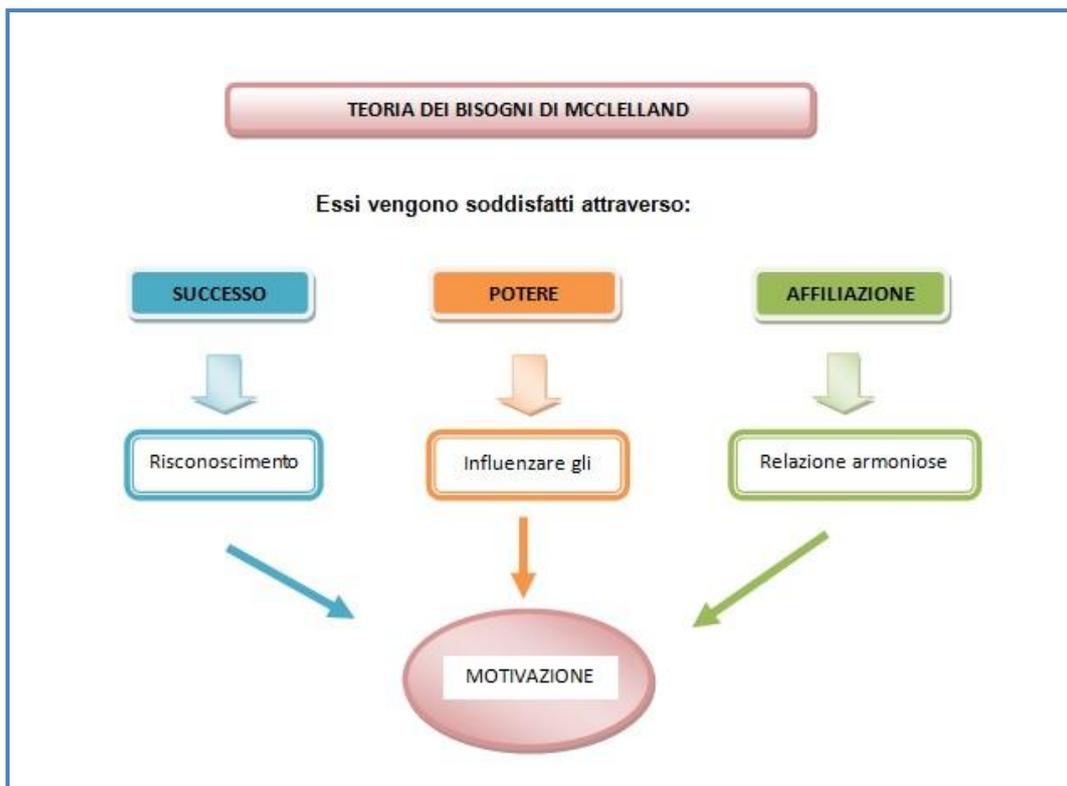


Figura 4. 1 Teoria dei bisogni di McClelland

Fonte: Elaborazione propria basata nella Teoria dei Bisogni di McClelland.

Le motivazioni di successo, di potere e di affiliazione, sono considerate come bisogni. Sebbene questi bisogni siano presenti in misura maggiore o minore in tutte le persone, l'ambiente in ogni individuo si sviluppa, manifesta intensità diverse per ognuno di essi.

¹²⁰ McClelland, è stato uno psicologo statunitense. È noto in particolare per i suoi studi di motivazione, chiamati globalmente Teoria dei Bisogni.

Pertanto, quelle sfumature più personali, non così dipendenti dalle competenze, e difficili da sviluppare per essere orientate verso bisogni diversi, sono state escluse dalla ricerca .

Interpretazione dei punteggi

Il BIP è un questionario che fa riferimento a delle norme statistiche. In altri termini, definisce il livello di ciascuna caratteristica rilevata nel soggetto esaminato confrontando il punteggio grezzo.

I punteggi normativi sono espresso come punti stanine, ovvero su una scala che ha media 5,5 e deviazione standard 2.

In numerose occasioni, i punteggi standardizzati contribuiscono a rendere i risultati più comprensibili. In tali casi, il punto di partenza per il calcolo dei punteggi standardizzati (ad esempio i punti stanine) sono i punteggi grezzi. Per ottenere delle scale trasformate vengono utilizzate determinate tabelle di conversione, e successivamente vengono segnalati i punti stanine. La conversione viene effettuata attraverso una tabella o una particolare funzione (Appendice III)

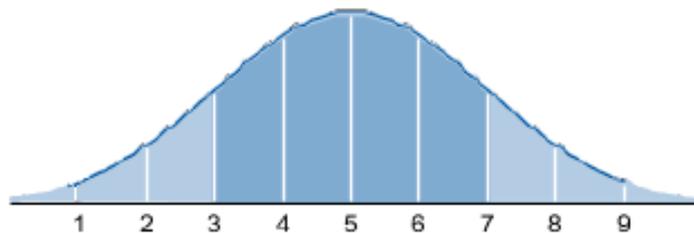


Figura 4. 2 Scala di punti stanine.

Fonte: Bussiness Inventory of Personality (BIP) (2003)

Valori di attendibilità per le versione italiana

In virtù del fatto che il test fornisce 14 punteggi di scala, l'attendibilità è stata indagata per ogni singola dimensione. In particolare, per valutare l'attendibilità, intesa come coerenza interna, è stato utilizzato il coefficiente alfa di Cronbach, che può essere così interpretato:

- $\alpha \leq .59$: non accettabile;
- $.60 \leq \alpha \leq .69$: accettabile;
- $.70 \leq \alpha \leq .79$: buono;
- $\alpha \geq .80$: ottimo.

Come evidenziato in tabella (0.0), tutti gli indici dell'alfa di Cronbach vanno da accettabili a ottimi; in particolare si hanno valori accettabili solo per le scale *Socievolezza* e *Desiderabilità sociale*. Il fatto di avere un valore della coerenza interna minore nella scala *Desiderabilità sociale* è coerente con la definizione teorica del costrutto misurato: infatti, al fine di indagare meglio l'intenzione delle persone di falsificare intenzionalmente le risposte, vengono presentate delle domande dal contenuto molto diverso tra loro che, necessariamente, comportano una diminuzione della coerenza interna della scala; nonostante ciò, il valore riscontrato risulta comunque accettabile.

| Scala | α |
|------------------------------------------------------|----------|
| Coscientiosità | .83 |
| Flessibilità | .79 |
| Orientamento all'azione | .83 |
| Sensibilità | .74 |
| Tabella 4.2. Affidabilità per ogni dimensione | |
| Capacità di stabilire contatti | .81 |
| Socievolezza | .65 |
| Orientamento al team | .83 |
| Assertività | .78 |
| Stabilità emotiva | .79 |
| Capacità di lavorare sotto pressione | .85 |
| Fiducia in se stessi | .80 |
| Desiderabilità sociale | .61 |

Tabella 4. 2 Alpha di Cronbach

4.5. Gli studenti di Ingegneria

4.5.1. Descrizione del campione

La ricerca si è concentrata su una popolazione di laureandi nelle discipline del gruppo di Ingegneria in Italia. Di questa popolazione, un campione accidentale è stato elaborato attraverso il Dipartimento di Ingegneria della Università di Roma Tre, attraverso contatti personali con un campionamento a palla di neve¹²¹, e grazie alla pubblicazione del questionario in diverse reti sociali¹²² (gruppi di progettazione su Facebook). Durante i mesi di aprile 2016 fino luglio 2017, su un totale di 320 questionari compilati, 314 hanno fornito dati validi. Il questionario contiene elementi che valutano una serie di competenze trasversali, e comprende domande che rispondono ai dati socio-demografici. Alle domande di cui sopra, si

¹²¹ Il campionamento a palla di neve è un tipo di campionamento non probabilistico, di convenienza o accidentale, nel quale i primi membri del campione ne identificano altri con simili caratteristiche

¹²² Il campionamento a rete è un campionamento non probabilistico, di convenienza o accidentale.

antepongono una serie di istruzioni per il completamento, esplicitando l'impegno a rispondere onestamente scegliendo l'opzione che meglio si adatta a se stessi. Allo stesso modo, la riservatezza dei dati personali è garantita, chiedendo l'autorizzazione a trattarli secondo la legge Dlgs 196 del 30 giugno 2003. Nel Appendice I si trova il questionario completo.

- **Variabili selezionate:**

Prima fase:

| | |
|-------------------------|--------------------------------|
| Conscienciosità | Flessibilità |
| Sensibilità | Capacità di stabilire contatti |
| Socievolezza | Assertività |
| Orientamento al team | Lavorare sotto pressione |
| Stabilità emotiva | Fiducia in se stessi |
| Orientamento all'azione | Desiderabilità sociale |

Tabella 4. 3 *Variabili selezionate prima fase di ricerca di ingegneria*

Fonte: elaborazione propria (2016)

Seconda fase:

| | |
|--------------------------|--------------------------------|
| Sensibilità | Capacità di stabilire contatti |
| Socievolezza | Assertività |
| Orientamento all'azione | Orientamento al team |
| Lavorare sotto pressione | Desiderabilità |

Tabella 4. 4 *Variabili selezionate seconda fase di ricerca di ingegneria*

Fonte: elaborazione propria (2016)

Eliminati seconda fase:

| | | |
|--------------|----------------------|-------------------|
| Flessibilità | Fiducia in se stessi | Stabilità emotiva |
|--------------|----------------------|-------------------|

Tabella 4. 5 Variabili eliminate seconda fase di ricerca di ingegneria

Fonte: elaborazione propria (2016)

- **Provenienza geografica**

Geograficamente, le persone che hanno partecipato a questa ricerca appartengono a diverse regioni dell'Italia. Il 58,4 % del campione che è stato selezionato è del Lazio.



Figura 4. 3 Provenienza geografica del campione

| Provenienza geografica | Frequenze | Percentuali |
|------------------------|-----------|-------------|
| Lazio | 192 | 58,4% |
| Campania | 31 | 9,4% |
| Calabria | 28 | 8,5% |
| Puglia | 22 | 6,7% |
| Toscana | 10 | 3% |
| Lombardia | 10 | 3% |
| Sardegna | 4 | 1,2% |
| Emilia Romagna | 2 | 0,6% |
| Sicilia | 2 | 0,6% |
| Liguria | 2 | 0,6% |
| Altre | 11 | 3,3% |

Tabella 4. 6 Frequenze e percentuale in base alla provenienza geografica

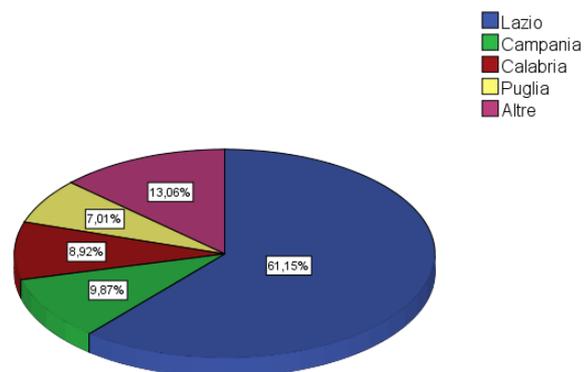


Figura 4. 4 Grafico a torta della percentuale in base alla provenienza geografica

- **Università**

Le università a cui appartengono gli studenti sono università pubbliche e private di tutta la Italia.

| Università | Frequenze | Percentuali |
|------------------------------|-----------|-------------|
| Roma “La Sapienza” | 117 | 35,6 % |
| Roma Tre | 72 | 21,9% |
| Napoli Federico II | 30 | 9,1% |
| Roma “Tor Vergata” | 22 | 6,7% |
| Genova | 18 | 5,5% |
| Politecnico di Milano | 11 | 3,3% |
| Calabria | 12 | 3,6% |
| Firenze | 10 | 3% |
| Politecnico di Torino | 7 | 2,1% |
| Salerno | 5 | 1,5% |
| Catania | 2 | 0,6% |
| Cagliari | 2 | 0,6% |
| Padova | 2 | 0,6% |
| Parma | 2 | 0,6% |
| Bari “Aldo Moro” | 2 | 0,6% |

Tabella 4. 7 Frequenze e percentuale in base alla Università

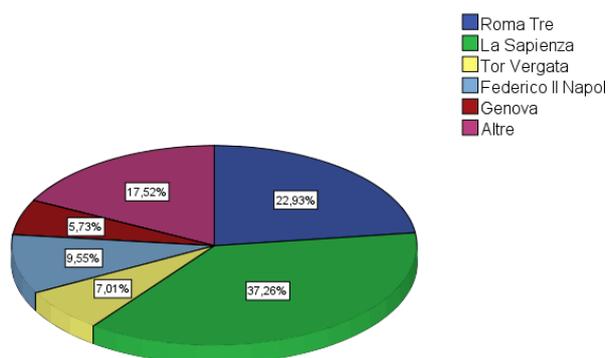


Figura 4. 5 Grafico a torta della percentuale in base alla Università

- **Genere**

Per quanto riguarda il genere, 221 soggetti erano uomini (70.38%) e 93 donne (29.62%).

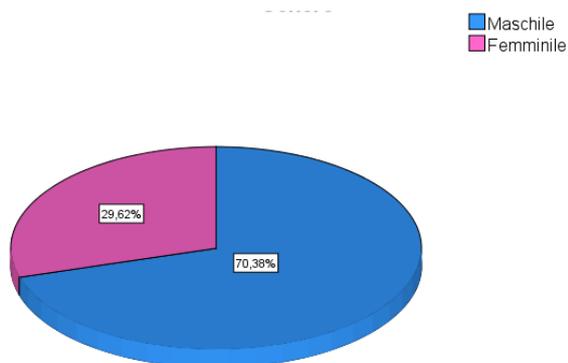


Figura 4. 6 Grafico a torta della percentuale in base al genere

- **Tipo di Laurea**

Il 49,7 % studia una laurea triennale, e il 50,3 % una laurea magistrale.

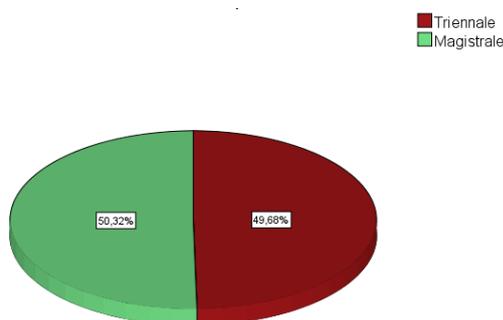


Figura 4. 7 Grafico a torta della percentuale in base al tipo di laurea

Per quanto riguarda il tipo di Ingegneria, il 38,2 % per cento sono studenti di Ingegneria Informatica magistrale, e il 33,8 % di Ingegneria informatica triennale. La percentuale legata agli altri corsi di laurea viene indicato più avanti.

| Laurea | Frequenze | Percentuali |
|----------------------------------------|-----------|-------------|
| Specialistica Informatica | 120 | 38,2 % |
| Triennale Informatica | 106 | 33,8 % |
| Triennale meccanica | 17 | 3,5 % |
| Specialistica civile | 11 | 3,5 % |
| Specialistica meccanica | 10 | 3,2 % |
| Specialistica ambientale | 9 | 2,9 % |
| Triennale ambientale | 7 | 2,2 % |
| Triennale civile | 5 | 1,6 % |
| Triennale elettronica | 5 | 1,6 % |
| Triennale ingegneria gestionale | 5 | 1,6% |
| Matematici | 5 | 1,6 % |
| Triennale trasporti | 3 | 1% |
| Specialistica energetica | 3 | 1% |
| Specialistica edil | 3 | 1% |
| Triennale biomedica | 3 | 1% |
| Fisica | 2 | 0,6% |

Tabella 4. 8 Frequenze e percentuale in base all tipo specifico di Laurea.

Sono state fuse in un unico settore del grafico (*Altre*) le lauree con una percentuale inferiore al 5%.

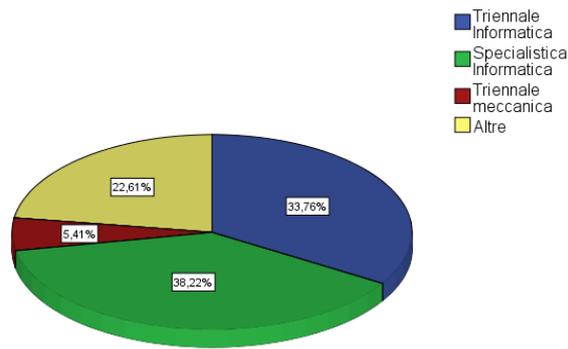


Figura 4. 8 Grafico a torta della percentuale in base al tipo di Laurea.

- **Età**

L'età degli intervistati è tra i 19 e i 52 anni, con un'età media di 25,04 anni, essendo la deviazione standard di 3,83. Essa ha raggruppato l'età dei partecipanti del campione da 19 a 25, e da 26 a 54 anni, per facilitare la successiva analisi statistica di questa variabile con le altre variabili incluse nello studio.

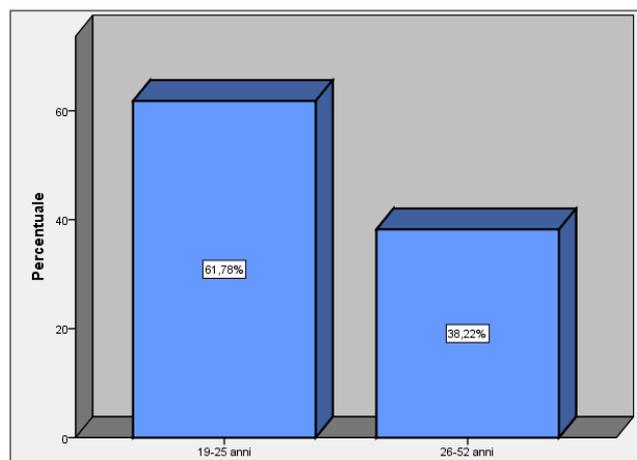
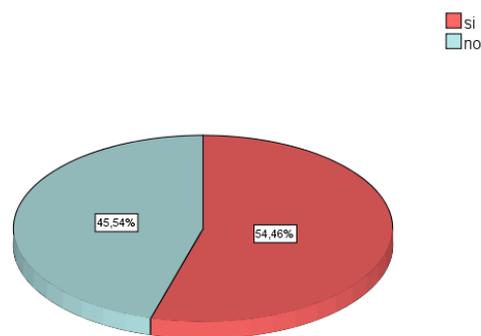


Figura 4. 9 Grafico a barre delle percentuali dei due gruppi di età

- Interesse ad essere soggetto attivo nella ricerca

Il questionario comprendeva un'altra questione importante: si chiedeva se il rispondente fosse disposto ad essere un soggetto attivo nella ricerca partecipando al progetto di formazione per lo sviluppo di queste competenze. Il 54,5% ha mostrato interesse rispondendo positivamente alla proposta di partecipazione al Laboratorio Formazione delle Soft Skills.



.Figura 4. 10 Grafico a torta della percentuale in base al interesse ad essere soggetto attivo nella ricerca

- **Campione prima fase di ricerca**

Come è stato evidenziato nelle sezioni precedenti, la ricerca è stata suddivisa in diverse fasi. In una delle prime fasi, è stata fatta una prima analisi di un campione di 88 soggetti, la cui descrizione è riportata di seguito. È interessante mostrarla, poiché i risultati di alcune variabili si basano su questo primo campione.

Il campione in questa prima fase di ricerca è composto da 88 persone, 66 del genere maschile (72,7%) e 24 del genere femminile (27,3%).

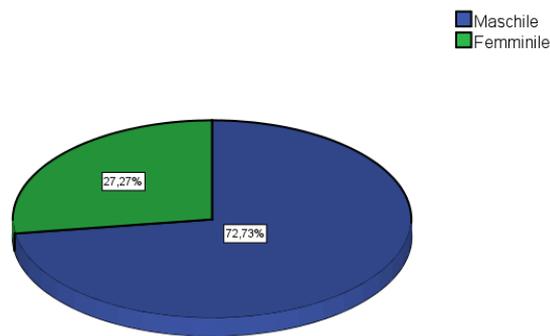


Figura 4. 11 Grafico a torta della percentuale in base al genere nella prima fase di ricerca

La maggior parte del campione corrisponde a studenti laureati in Informatica. Tra questi, il 43,19% proviene dalla specialistica (n = 38) e il 28,41% dalla triennale (n = 25). Il resto (28,41%) corrisponde a studenti laureati di Ingegneria civile, meccanica, ambientale, trasporti, energetica, elettronica, gestionale, biomedica, fisica e matematici.

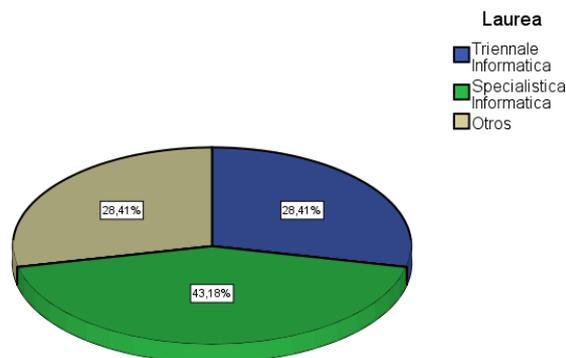


Figura 4. 12 Grafico a torta della percentuale in base al tipo di laurea nella prima fase di ricerca

Per quanto riguarda l'università di origine, il 40,9% (n = 36) studiato a La Sapienza, il 25% (n = 22) a Roma Tre, il 9,1% (n = 8) a Tor Vergata, 6,8% (n =

6) in Federico II Napoli, e il resto (18,18%) sono distribuiti tra diverse università in Italia: Università di Salerno, Politecnico di Torino, di Milano, Università di Catania, Università di Calabria, di Genova, di Cagliari, di Padova di Parma e di Bari.

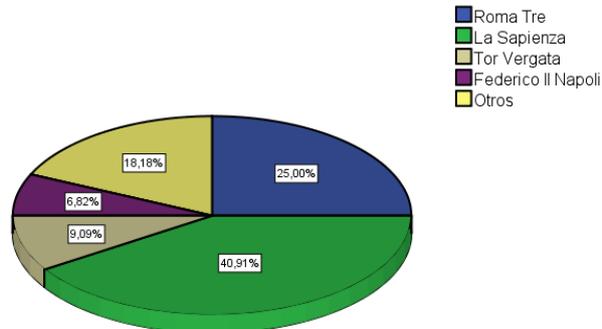


Figura 4. 13 Grafico a torta della percentuale in base all'università di appartenenza

4.5.2. Studio delle proprietà strumentali della versione con gli ingegneri

- Affidabilità

Lo studio della coerenza interna (CI) delle scale del Business Focused Inventory of Personality (BIP) con il campione degli ingegneri è stato misurato calcolando il coefficiente alfa di Cronbach (Meliá, 2001)¹²³ (Bland, & Altman, 1997)¹²⁴. Il metodo di coerenza interna basato sull'Alfa di Cronbach consente di stimare l'affidabilità di uno strumento di misura attraverso un insieme di elementi che dovrebbero misurare lo stesso costrutto o dimensione teorica. Questo coefficiente è stato calcolato sul campione di studenti di ingegneria (n = 314) utilizzando il corrispondente programma del pacchetto statistico SPSS 23.0 L'alfa di Cronbach quantifica la misura in cui i domini si riferiscono alla stessa misura e

¹²³ Meliá, J. L. (2001). Teoría de la fiabilidad y la validez. Valencia: Cristóbal Serrano.

¹²⁴ Bland, J.M., & Altman, D.G. (1997). Cronbach's alpha. British Medical Journal, 314: 572

viene interpretato nel modo seguente (Gómez, Carreras, Guilera, & Andrés, 2010¹²⁵; Nunnally, & Bernstein, 1995)¹²⁶.

| | |
|----------------------|------------|
| Insufficienti | < 0,5 |
| Moderato | 0,5 – 0,75 |
| Buono | 0,75- 0,99 |
| Eccellente | > 0,99 |

Tabella 4. 9 Interpretazione Alfa de Cronbach

- **Risultati Alpha di Cronbach:**

Il processo statistico ci consente di ottenere i rispettivi Alpha di Cronbach per ciascuno dei fattori o dimensioni che compongono il questionario. Di seguito, sono riportati i risultati:

| Scala | α | N. di elementi |
|--------------------------------------|----------------------------|-----------------------|
| Coscienziosità | 0,758 | 14 |
| Flessibilità | 0,695 | 11 |
| Orientamento all'azione | 0,323 | 14 |
| Sensibilità | 0,705 | 11 |
| Capacità di stabilire contatti | 0,844 | 15 |
| Socievolezza | 0,512 | 11 |
| Orientamento al team | 0,870 | 13 |
| Assertività | 0,744 | 11 |
| Stabilità emotiva | 0,841 | 13 |
| Capacità di lavorare sotto pressione | 0,758 | 13 |
| Fiducia in se stessi | 0,815 | 13 |
| Desiderabilità sociale | 0,547 | 5 |

Tabella 4. 10 Risultati Alfa de Cronbach in ingegneria

¹²⁵ Gómez, J., Carreras, V., Guilera, G., & Andrés, A. (2010). Exercicis pràctics de psicometria amb PASW. Barcelona: Publicacions i Ediciones UB.

¹²⁶ Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1995). Teoría psicométrica. (3ª ed.). Mexico: Mcgraw-Hill.

Come si può vedere nelle tabelle, l'affidabilità delle scale è molto buona in: Coscienciosità, in Capacità di stabilire contatti, in Orientamento al team, in Assertività, in Stabilità emotiva, in Capacità di lavorare sotto pressione e nel fiducia in se stessi. Le scale con moderata affidabilità sono: Flessibilità, Socievolezza, Sensibilità e Desiderabilità sociale. La scala di Orientamento all'azione ha una affidabilità scarsa.

4.5.3. Risultati

1. Risultati prima fase di ricerca con gli ingegneri:

Dopo successive analisi statistiche e ottenendo le statistiche descrittive del gruppo sperimentale, vengono presentati i risultati rilevanti per la ricerca. Inoltre, più avanti, vengono presentati i risultati finali di tutte le aree valutate, trascurando in questa sezione alcuni di essi, dato che il campione è stato esteso nel corso del tempo della presente ricerca.

Di seguito, vengono presentati i risultati delle aree Coscienciosità, Flessibilità, Stabilità e Fiducia in se stessi, i cui mezzi sono significativamente superiori alla popolazione di riferimento. Questo è il motivo per cui vengono eliminati: per concentrarsi sulle aree meno sviluppate e verificare con un campione più numeroso e significativo se le ipotesi formulate sono soddisfatte

| Punti Stanine (5+2z) | Media | Deviazione std. | N |
|--------------------------|--------|-----------------|----|
| Coscienciosità | 6,7273 | 1,67968 | 88 |
| Flessibilità | 5,8182 | 1,69885 | 88 |
| Stabilità emotiva | 6,2045 | 2,02943 | 88 |
| Fiducia | 6,3750 | 1,88346 | 88 |

Tabella 4. 11 Statistiche descrittive prima fase di ricerca

Come si osserva nelle tabelle e nei grafici, nel primo campione di ingegneri, sono state selezionate le competenze in cui non sono carenti. Per questo motivo, si è deciso di eliminarli, con la corrispondente eliminazione degli elementi nel test, e nella seconda fase della ricerca analizzare altre aree.

2. Risultati seconda fase di ricerca

Nella seconda fase di ricerca sono stati eliminati gli elementi del questionario corrispondenti ai quattro domini su menzionati: Coscienciosità, Flessibilità, Stabilità emotiva e Fiducia in se stessi.

Quindi, in questa seconda fase, la ricerca si concentra sulle seguenti variabili: Orientamento all'azione, Sensibilità, Capacità contatti di Stabilire, Socievolezza, Orientamento della squadra, Assertività, Stabilità emotiva, Capacità di lavorare sotto pressione.

Comportamento occupazionale:

| Punti Stanine (5+2z) | Media | Deviazione std. | N |
|--------------------------------|--------|-----------------|-----|
| Orientamento all'azione | 4,1529 | 1,02159 | 314 |

Tabella 4. 12 Statistiche descrittive area Comportamento occupazionale

Competenze sociali:

| Punti Stanine (5+2z) | Media | Deviazione std. | N |
|---------------------------------------|--------|-----------------|-----|
| Sensibilità | 3,8535 | 1,06 | 314 |
| Capacità di stabilire contatti | 3,4268 | 0,89 | 314 |
| Socievolezza | 4,7891 | 1,57 | 314 |
| Orientamento al team | 3,3057 | 1,03 | 314 |
| Assertività | 5,6752 | 1,61 | 314 |

Tabella 4. 13 Statistiche descrittive area Competenze sociali

Specificità caratteriali:

| Punti Stanine (5+2z) | Media | Deviazione std. | N |
|---------------------------------------------|--------|-----------------|-----|
| Capacità di lavorare sotto pressione | 6,3567 | 1,53 | 314 |
| Fiducia in se stessi | 6,3750 | 1,88346 | 314 |

Tabella 4. 14 Statistiche descrittive area Specificità caratteriali

Desiderabilità sociale:

| Punti Stanine (5+2z) | Media | Deviazione std. | N |
|-------------------------------|--------|-----------------|-----|
| Desiderabilità sociale | 4,1879 | 1,29 | 314 |

Tabella 4. 15 Statistiche descrittive area Desiderabilità sociale

Esistono differenze significative nelle variabili misurate in base al genere?

- Test T per campioni indipendenti: Si basa sul contrasto se la media di ciascun gruppo è simile. Ma è necessario verificare prima se le varianze sono simili con il Test di Levene.
- Test non parametrici, due campioni indipendenti: Kolmogorv-Smirnov e U di Mann-Whitney.

| Variabile | Base | N | Media | P |
|---------------------------------------|-----------|-----|-------------------|--------------------|
| Sensibilità | Maschile | 221 | 3,8824 (Ds: 1,08) | P < 0,05 |
| | Femminile | 93 | 3,7849 (Ds: 1,05) | |
| Orientamento alla azione | Maschile | 221 | 4,1629 (Ds: 1,05) | P < 0,05 |
| | Femminile | 93 | 4,1290 (Ds: 0,96) | |
| Socievolezza | Maschile | 221 | 4,7955 (Ds: 1,61) | P < 0,05 |
| | Femminile | 93 | 4,7742 (Ds: 1,47) | |
| Lavorare sotto pressione | Maschile | 221 | 6,3891 (Ds: 1,58) | P < 0,05 |
| | Femminile | 93 | 6,2796 (Ds: 1,42) | |
| Fiducia in se stessi | Maschile | 221 | 6,3599 (Ds: 1,90) | P < 0,05 |
| | Femminile | 93 | 5,8103 (Ds: 1,89) | |
| Assertività | Maschile | 221 | 5,7149 (Ds: 1,53) | P < 0,05 |
| | Femminile | 93 | 5,5806 (Ds: 1,80) | |
| Orientamento al team | Maschile | 221 | 3,2805 (Ds: 1,02) | P < 0,05 |
| | Femminile | 93 | 3,3656 (Ds: 1,06) | |
| Capacità di stabilire contatti | Maschile | 221 | 3,3937 (Ds: 0,96) | P < 0,05 |
| | Femminile | 93 | 3,5054 (Ds: 0,85) | |
| Sensibilità | Maschile | 221 | 3,8824 (Ds: 1,07) | P < 0,05 |
| | Femminile | 93 | 3,7849 (Ds: 1,05) | |
| Desiderabilità sociale | Maschile | 221 | 4,2127 (Ds: 1,48) | P < 0,05 |
| | Femminile | 93 | 4,1290 (Ds: 1,20) | |

Tabella 4. 16 Differenze significative in base al genere

Esistono differenze significative nelle variabili misurate in base alla fascia di età (19-25 anni Vs. 26-52 anni)?

Per verificare se le ipotesi formulate in anticipo sono soddisfatte o meno, cioè se ci sono differenze tra uomini e donne nelle variabili studiate e se ci sono differenze significative tra i gruppi di età di 19-25 anni e 26-52 anni, i test statistici che somministrati sono:

| Variabile | Base | N | Media | P |
|---------------------------------------|------------|-----|-------------------|--------------------|
| Sensibilità | 19-25 anni | 194 | 3,8144 (Ds: 1,04) | P < 0,05 |
| | 26-52 anni | 120 | 3,9167 (Ds: 1,12) | |
| Orientamento alla azione | 19-25 anni | 194 | 4,0670 (Ds: 1,04) | P < 0,05 |
| | 26-52 anni | 120 | 4,2917 (Ds: 1,00) | |
| Socievolezza | 19-25 anni | 194 | 4,7732 (Ds: 1,44) | P < 0,05 |
| | 26-52 anni | 120 | 4,8151 (Ds: 1,76) | |
| Lavorare sotto pressione | 19-25 anni | 194 | 6,2629 (Ds: 1,55) | P < 0,05 |
| | 26-52 anni | 120 | 6,5083 (Ds: 1,51) | |
| Fiducia in se stessi | 19-25 anni | 194 | 5,4732 (Ds: 1,73) | P < 0,05 |
| | 26-52 anni | 120 | 5,6921 (Ds: 1,76) | |
| Assertività | 19-25 anni | 194 | 5,6031 (Ds: 1,62) | P < 0,05 |
| | 26-52 anni | 120 | 5,7917 (Ds: 1,59) | |
| Orientamento al team | 19-25 anni | 194 | 3,3505 (Ds: 1,02) | P < 0,05 |
| | 26-52 anni | 120 | 3,2333 (Ds: 1,04) | |
| Capacità di stabilire contatti | 19-25 anni | 194 | 3,4227 (Ds: 0,89) | P < 0,05 |
| | 26-52 anni | 120 | 3,4333 (Ds: 0,88) | |
| Sensibilità | 19-25 anni | 194 | 3,8824 (Ds: 1,07) | P < 0,05 |
| | 26-52 anni | 120 | 3,7849 (Ds: 1,05) | |
| Desiderabilità sociale | 19-25 anni | 194 | 4,1701 (Ds: 1,48) | P < 0,05 |
| | 26-52 anni | 120 | 4,2167 (Ds: 1,29) | |

Tabella 4. 17 Differenze significative in base alla fascia di età

Esistono differenze significative nelle variabili valutate a seconda che lo studente segua un corso triennale o magistrale?

| Variabile | Base | N | Media | P |
|---------------------------------------|------------|-----|--------------------|--------------------|
| Sensibilità | Triennale | 156 | 3,7756 (Ds: 1,12) | P < 0,05 |
| | Magistrale | 158 | 3,9304 (Ds: 1,01) | |
| Orientamento alla azione | Triennale | 156 | 4,0670 (Ds: 1,04) | P < 0,05 |
| | Magistrale | 158 | 4,2917 (Ds: 1,00) | |
| Socievolezza | Triennale | 156 | 4,6323 (Ds: 1,65) | P < 0,05 |
| | Magistrale | 158 | 4,9430 (Ds: 1,47) | |
| Lavorare sotto pressione | Triennale | 156 | 6,3141 (Ds: 1,61) | P < 0,05 |
| | Magistrale | 158 | 6,3987 (Ds: 1,45) | |
| Fiducia in se stessi | Triennale | 156 | 5,4732 (Ds: 1,73) | P < 0,05 |
| | Magistrale | 158 | 5,6921 (Ds: 1,76) | |
| Assertività | Triennale | 156 | 5,6090 (Ds: 1,55) | P < 0,05 |
| | Magistrale | 158 | 5,7405 (Ds: 1,67) | |
| Orientamento al team | Triennale | 156 | 3,3141 (Ds: 1,03) | P < 0,05 |
| | Magistrale | 158 | 3,2975 (Ds: 1,03) | |
| Capacità di stabilire contatti | Triennale | 156 | 3,4551 (Ds: 0, 89) | P < 0,05 |
| | Magistrale | 158 | 3,3987 (Ds: 0,88) | |
| Sensibilità | Triennale | 156 | 3,8824 (Ds: 1,07) | P < 0,05 |
| | Magistrale | 158 | 3,7849 (Ds: 1,05) | |
| Desiderabilità sociale | Triennale | 156 | 4,2500 (Ds: 1,29) | P < 0,05 |
| | Magistrale | 158 | 4,1266 (Ds: 1,22) | |

Tabella 4. 18 Differenze significative in base al corso triennale o magistrale

4.5.4. Discussioni risultati campioni degli ingegneri

Prima di interpretare i risultati, è conveniente analizzare fino a che punto il soggetto è stato in grado di provare a distorcere i risultati del test rispondendo in modo inaffidabile. Il BIP ha una scala progettata principalmente per rilevare quei casi in cui questo sforzo per dare un'immagine positiva di sé può rendere inaffidabili i risultati del test. Si tratta della scala di Desiderabilità sociale. Il punteggio sulla scala di distorsione dell'immagine rientra nei valori normali, quindi si deve presumere che siano stati abbastanza onesti quando hanno risposto agli elementi del test.

Inoltre, i risultati dei test di affidabilità non sono del tutto soddisfacenti in questa scala con il campione di ingegneri. Questo è il motivo per cui sarebbe consigliabile utilizzare strumenti complementari, come il colloquio personale, per una maggiore sicurezza nell'interpretazione dei risultati. Va detto che l'applicazione del test è stata seguita con rigore metodologico, e che sebbene sia sempre necessaria cautela nell'interpretazione dei risultati, si tratta di un'ottima approssimazione allo studio delle competenze trasversali in ingegneri.

Per cominciare con la interpretazione dei risultati, tra le successive analisi statistiche, si ha stabilito un profilo generale delle competenze valutate nei campioni di ingegneri. Per tutto il tempo della ricerca e con lo scopo di garantire l'onestà e la serietà nelle risposte delle persone che partecipano alla ricerca è stato, a ciascuno dei partecipanti inviato un profilo personalizzato. Vale a dire, un totale di 314 profili elaborati manualmente, con un'analisi statistica e un rapporto personalizzato.

- Profilo descrittivo ingegneri

A seguito di tutte le analisi statistiche effettuate è possibile stilare un profilo generale delle competenze valutate sul campione di ingegneri alla luce della semplificazione del test, considerando quindi solo le scale analizzate nella seconda fase, dopo l'eliminazione avvenuta nella prima fase, e basando la descrizione sul punteggio normativo poiché i punteggi normativi hanno una scala di variazione uguale per tutte le scale considerate, che va da 1 a 9, quindi permette il confronto fra esse.

Dominio 1: Competenze sociali

Questo dominio prende in considerazione la sfera lavorativa per quanto riguarda la relazione con gli altri ed esamina quindi ciò che caratterizza la persona nell'interazione con gli altri, quanto è propensa a instaurare velocemente relazioni e fare rete, il suo livello di cordialità, di assertività e propensione a lavorare con altri.

Per il costrutto di *sensibilità* il campione ha riportato:

- Punteggio grezzo (media campione): 35,21
- Punteggio normativo (media campione) : 3,85

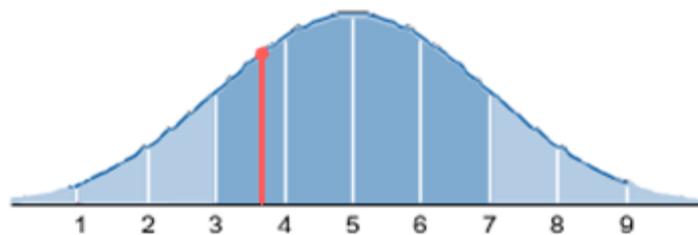


Figura 4. 14 Grafico punteggio stanino Sensibilità

La Sensibilità corrisponde alla capacità di essere sensibili nel cogliere e decifrare i segnali presenti nel contesto relazionale. La scala si riferisce alla percezione piuttosto che all'azione, non valuta cioè la sensibilità sociale in termini di risposta comportamentale alla percezione di una situazione sociale, ma la predisposizione a percepire anche i segnali più piccoli all'interno di una situazione sociale. La prontezza nel conformare il proprio comportamento a questi segnali di contesto si riconduce alla scala Socievolezza.

In molte situazioni sociali la persona non si sente sicura su quali siano le emozioni che caratterizzano l'interlocutore o gli interlocutori. Nelle conversazioni potrebbe quindi non cogliere il tono emotivo e gli stati d'animo di chi ha davanti e di conseguenza può avere notevoli difficoltà anche nel capire quali sono le aspettative.

Il costrutto della *capacità di stabilire contatti* ha registrato:

- punteggio grezzo (media campione): 48,17
- punteggio normativo : 3,42

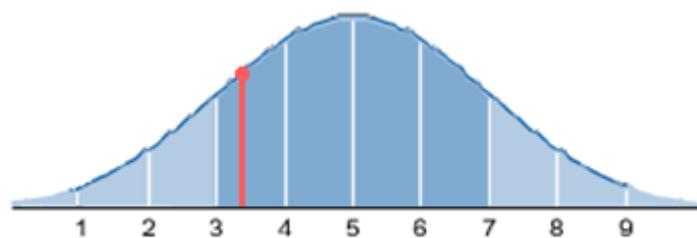


Figura 4. 15 Grafico punteggio stanino Capacità di stabilire contatti

La Capacità di stabilire contatti è vicina al costrutto di estroversione in quanto riguarda lo sviluppo di relazioni interpersonali e la creazione di una rete di contatti, nel senso di costruire, coltivare e fare uso di contatti professionali.

Ovviamente anche in questo caso l'estroversione, la capacità di fare rete e di mantenere i rapporti non sono valutate in senso generale ma si focalizzano sul contesto professionale.

Il costrutto della *socievolezza* ha riportato i seguenti punteggi:

- punteggio grezzo: 43,21
- punteggio normativo : 4,78

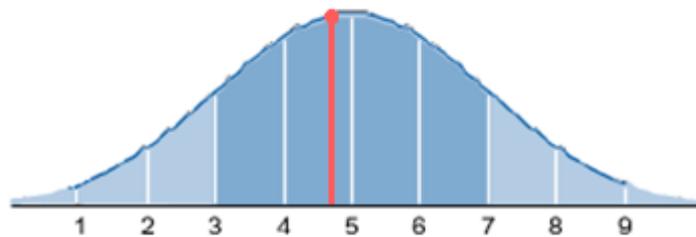


Figura 4. 16 Grafico punteggio stanino Socievolezza

La scala Socievolezza valuta la preferenza per una tipologia di relazioni sociali caratterizzata da amichevolezza e rispetto, tolleranza e scarsa tendenza al conflitto; le persone con elevata socievolezza ricercano attivamente armonia nei rapporti con gli altri e evitano conflitti e tensioni.

Per il costrutto di *orientamento al team* i punteggi ottenuti sono:

- punteggio grezzo: 34,81
- punteggio normativo : 3,30

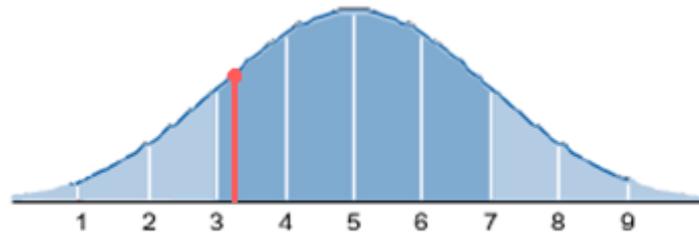


Figura 4. 17 Grafico punteggio stanino Orientamento al team

Questa scala non attinge ad alcun costrutto psicologico esistente. Deriva essenzialmente in modo diretto dalla comprensione comune del concetto di orientamento al gruppo. La scala si focalizza sulla disponibilità, in qualità di appartenente ad un gruppo, a rinunciare alla propria posizione per favorire il lavoro in collaborazione. Riguarda la propensione ad assumersi delle responsabilità affinché venga mantenuta la cooperazione e rileva la disponibilità ad offrire il proprio contributo e supporto alle decisioni di gruppo.

Per le persone poco orientate al gruppo, l'autonomia e l'indipendenza sul lavoro hanno molta importanza. Non amano dover dipendere dal sostegno altrui; per loro è più importante assumersi la responsabilità personale del proprio lavoro. Ritengono che il lavoro di squadra non sia fondamentalmente superiore a quello del singolo soggetto. Si sentono al meglio in ruoli che consentono di lavorare il più possibile indipendentemente e separatamente dagli altri.

Il costrutto di *assertività* ha registrato:

- punteggio grezzo: 41,08
- punteggio normativo: 5,67

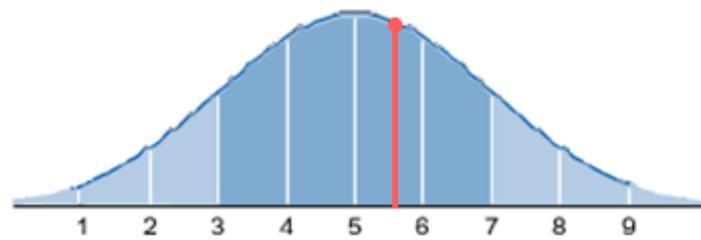


Figura 4. 18 Grafico punteggio stanino Assertività

Per Assertività si intende la tendenza a farsi sentire e valere nelle situazioni sociali, attraverso componenti che includono sia la dominanza che la capacità di convincere gli altri, perseverando nel sostenere la propria posizione anche di fronte a resistenze che vanno in direzione contraria. Grazie a questa scala, si può quindi comprendere quanto per la persona sia importante riuscire a imporsi e risultare persuasiva.

Dominio 2: Comportamento organizzativo

Questo dominio valuta l'approccio caratteristico del soggetto al lavoro relativamente a tre dimensioni: l'essere o meno pragmatico e/o perfezionista; l'atteggiamento nei confronti del cambiamento e di nuove esperienze professionali; e infine la tendenza a focalizzarsi sul raggiungimento di risultati.

Come si approccia la persona ai compiti organizzativi?

I risultati del costrutto di *orientamento all'azione* sono:

- Punteggio grezzo: 50,37
- Punteggio normativo :4,15

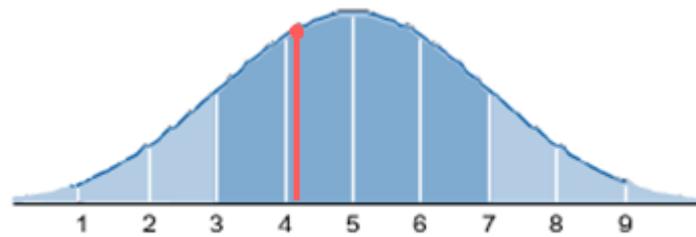


Figura 4. 19 Grafico punteggio stanino Orientamento all'azione

Il costrutto di Orientamento all'azione è finalizzato a valutare l'orientamento all'azione in contrapposizione all'orientamento allo stato. In altre parole, una volta presa una decisione, le persone orientate allo stato continueranno a riflettere su vari aspetti della situazione, cosa che in taluni casi può ostacolare la messa in atto dell'azione. Dall'altro lato, gli individui orientati all'azione tendono ad essere costantemente attivi e, una volta presa la decisione, mettono in pratica le proprie idee senza rimetterne in discussione i presupposti; sono quindi capaci di ignorare informazioni aggiuntive o le eventuali distrazioni, e concentrano le proprie energie solo sull'azione. È importante notare che da questo non è possibile dedurre che le persone orientate all'azione agiscano in modo migliore o più determinato. Ciò che è certo, in ogni caso, è che impiegano meno tempo a dare avvio alle proprie attività. Attraverso questa scala è quindi possibile comprendere quanto la persona in oggetto abbia bisogno di agire immediatamente o si strutturi più come individuo che pensa e riflette molto prima di agire.

Dominio 3: Gestione delle emozioni

L'ultimo dominio considerato prende in esame la costituzione psicologica del soggetto, il modo in cui le richieste connesse a una gamma di differenti compiti lavorativi incidono sulla sua capacità di reggere alle pressioni emotive.

Come gestisce la persona le sfide lavorative, lo stress e gli ostacoli?

Il costrutto *capacità di lavorare sotto pressione* ha registrato i seguenti punteggi:

- punteggio grezzo: 44,00
- punteggio normativo: 6,35

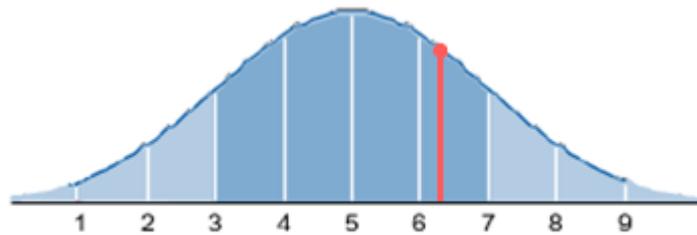


Figura 4. 20 Grafico punteggio stanino Capacità di lavorare sotto pressione

Nella scala *Capacità di lavorare sotto pressione* si intende misurare la fiducia nella capacità di resistenza alla pressione prolungata. Il carico di lavoro può essere a volte pressante e attraverso questa scala si verifica quanta prontezza c'è nell'accettare carichi di lavoro pesanti. Mentre nella *Stabilità emotiva* il focus è sulla capacità della persona di fare emotivamente fronte a situazioni difficili, in questa scala l'attenzione è posta più sulle reazioni fisiche e somatiche alla pressione prolungata. Questa scala è rilevante in termini di personalità perché valuta il grado in cui la forza fisica e la capacità di resistere alle pressioni entrano a far parte dell'immagine di sé. Tale autovalutazione non corrisponde necessariamente all'effettiva forma fisica; molte persone che si considerano "resistenti" soffrono di problemi fisici legati ai pesanti carichi che impongono a se stessi.

La scala della *desiderabilità sociale* consente di capire se i soggetti mettono in luce gli aspetti positivi o negative e capire se rispondono in maniera socialmente desiderabile o meno. Il campione ha riportato i punteggi seguenti:

- punteggio grezzo: 19,03
- punteggio normativo : 4,18

Il punteggio normativo del campione è al di sotto della media ed indica che gli ingegneri potrebbero focalizzarsi più sugli aspetti negativi del proprio carattere.

| Scala | Punteggio grezzo | Punteggio normativo |
|--------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| Orientamento all'azione | 50.37 | 4.15 |
| Sensibilità | 35.21 | 3.85 |
| Capacità di stabilire contatti | 48.17 | 3.42 |
| Socievolezza | 43.21 | 4.78 |
| Orientamento al team | 34.81 | 3.30 |
| Assertività | 41.08 | 5.67 |
| Capacità di lavorare sotto pressione | 44.00 | 6.35 |
| Desiderabilità sociale | 19.03 | 4.18 |

Tabella 4. 19 Sintesi profilo studenti di ingegneria

4.6. Gli studenti di Scienze dell' Educazione

4.6.1. Descrizione del campione

La ricerca si è concentrata su una popolazione di studenti delle Facoltà di Scienze della Formazione in Italia. Ci sono studenti di laurea triennale, magistrale e di Master. Attraverso i contatti personali con un campionamento a palla di neve ¹²⁷, attraverso le lezioni della Prof.ssa Caggiano e la Dott.ssa Redomero a Roma Tre, e grazie alla pubblicazione del questionario in diverse reti sociali ¹²⁸, si è arrivato a un campione di 174 soggetti.

- **Variabili selezionate:**

| | |
|----------------------|--------------------------|
| Assertività | Orientamento all'azione |
| Orientamento al team | Lavorare sotto pressione |
| Sensibilità | Desiderabilità sociale |

Tabella 4. 20 Variabili selezionate campione Sc. della Formazione

- **Provenienza geografica**

Geograficamente, le persone che hanno partecipato a questa ricerca appartengono a diverse regioni dell'Italia. Il 67,8 % del campione che è stato selezionato sono del Lazio. Il 26,4 % del campione è distribuito tra le regioni di

¹²⁷ Il campionamento a palla di neve è un tipo di campionamento non probabilistico, di convenienza o accidentale, nel quale i primi membri del campione ne identificano altri con simili caratteristiche

¹²⁸ Il campionamento a rete è un campionamento non probabilistico, di convenienza o accidentale.

Piemonte, Campania, Calabria e Puglia. Il 5,7 % corrispondente ad altre, sono studenti stranieri con residenza in Italia.

| Provenienza geografica | Frequenze | Percentuali |
|------------------------|-----------|-------------|
| Lazio | 118 | 67,8 % |
| Piemonte | 25 | 14,4 % |
| Campania | 9 | 5,2 % |
| Calabria | 8 | 4,6 % |
| Puglia | 2 | 1,1 % |
| Toscana | 2 | 1,1 % |
| Altre | 10 | 5,7 % |

Tabella 4. 21 Frequenze e percentuale in base alla provenienza geografica

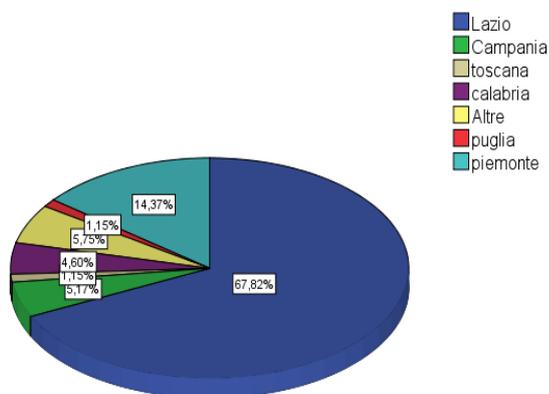


Figura 4. 21 Grafico a torta della percentuale in base alla provenienza geografica

- **Università**

Le università a cui appartengono gli studenti sono università pubbliche e private di tutta la Italia. La più parte di loro, il 35,6 % (n = 154), sono studenti della Università di Roma, a cui ho fatto lezione e hanno partecipato attivamente nella ricerca durante il percorso del Dottorato.

| Università | Frequenze | Percentuali |
|---------------------------|-----------|-------------|
| Roma Tre | 154 | 35,6 % |
| Roma “La Sapienza” | 1 | 21,9% |
| Torino | 18 | 9,1% |
| Milano | 1 | 6,7% |
| Totale | 174 | 100% |

Tabella 4. 22 Frequenze e percentuale in base alla Università di appartenenza

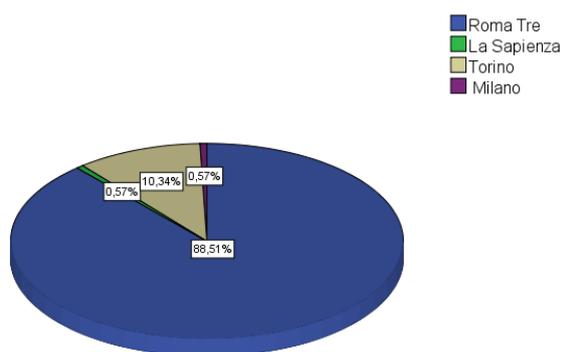


Figura 4. 22 Grafico a torta della percentuale in base alla Università

- **Genere**

Per quanto riguarda il genere, 168 soggetti erano donne (96,55 %) e 6 uomini (3,4%).

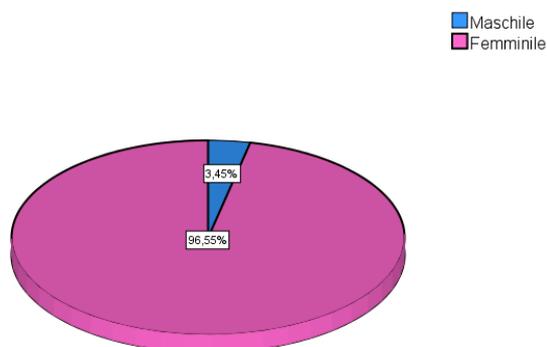


Figura 4. 23 Grafico a torta della percentuale in base al genere

- **Tipo di Laurea**

Per quanto riguarda il tipo di laurea, il 54 % sono studenti di triennale, il 23 % di magistrale e il rimanente 23% studenti di Master

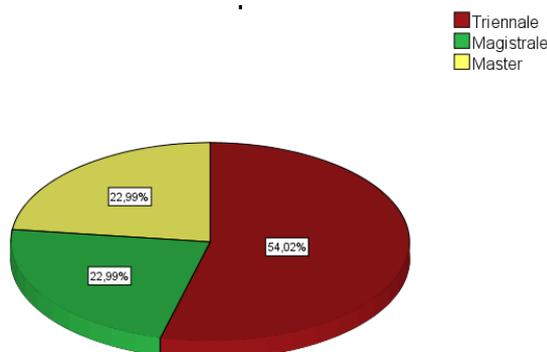


Figura 4. 24 Grafico a torta della percentuale in base al tipo di laurea o master

- **Età**

L'età degli intervistati è tra i 21 e 54 anni, con un'età media di 26,81 anni, essendo la deviazione standard di 5,90. Essa ha raggruppato l'età dei partecipanti del campione da 19 a 25, e da 26 a 54 anni, per facilitare la successiva analisi statistica di questa variabile con le altre variabili incluse nello studio.

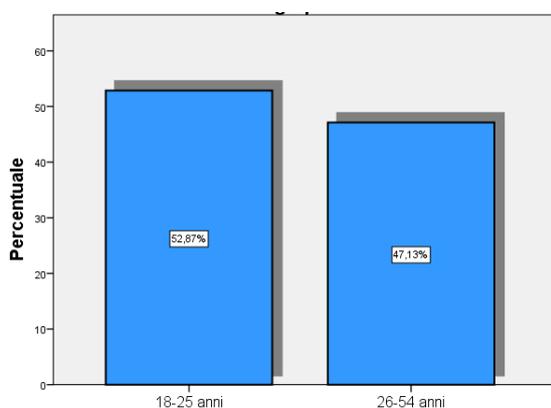


Figura 4. 25 Grafico a barre delle percentuali dei due gruppi di età.

- **Interesse ad essere soggetto attivo nella ricerca**

Il questionario comprendeva un'altra questione importante: si chiedeva se il destinatario del test fosse disposto ad essere un soggetto attivo nella ricerca partecipando al progetto di formazione per lo sviluppo di queste competenze. Il 62,1% ha mostrato interesse rispondendo positivamente alla proposta di partecipazione al Laboratorio Formazione delle Soft Skills.

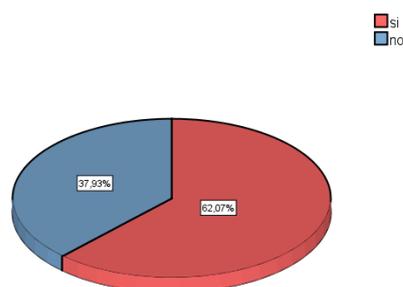


Figura 4. 26 Grafico a torta della percentuale in base al interesse ad essere soggetto attivo nella ricerca

4.6.2. Studio delle proprietà strumentali della versione con gli studenti di scienze d della formazione

- **Affidabilità**¹²⁹

È stato utilizzato il metodo della coerenza interna per lo studio dell' affidabilità con il campione degli studenti di Scienze dell' Educazione .

| Scala | α | N. di elementi |
|--------------------------------------|----------|----------------|
| Orientamento all'azione | 0,418 | 14 |
| Sensibilità | 0,503 | 11 |
| Orientamento al team | 0,644 | 13 |
| Assertività | 0,585 | 11 |
| Capacità di lavorare sotto pressione | 0,678 | 13 |
| Desiderabilità sociale | 0,547 | 5 |

Tabella 4. 23 Risultati Alfa de Cronbach in Sc. della Formazione

¹²⁹Vedere a pagina 45.

4.6.3. Risultati analisi statistiche campione Scienze della Formazione

- **Comportamento occupazionale:**

| Punti Stanine (5+2z) | Media | Deviazione std. | N |
|--------------------------------|--------|-----------------|-----|
| Orientamento all'azione | 3,7184 | 1,30 | 174 |

Tabella 4. 24 Statistiche descrittive area Comportamento occupazionale

- **Competenze sociali:**

| Punti Stanine (5+2z) | Media | Deviazione std. | N |
|-----------------------------|--------|-----------------|-----|
| Sensibilità | 5,1322 | 1,65 | 174 |
| Orientamento al team | 5,3276 | 1,47 | 174 |
| Assertività | 5,0345 | 1,56 | 174 |

Tabella 4. 25 Statistiche descrittive area Competenze sociali

- **Specificità caratteriali:**

| Punti Stanine (5+2z) | Media | Deviazione std. | N |
|---------------------------------------------|--------|-----------------|-----|
| Capacità di lavorare sotto pressione | 5,8103 | 1,43 | 174 |

Tabella 4. 26 Statistiche descrittive area Specificità caratteriali

- **Desiderabilità sociale:**

| Punti Stanine (5+2z) | Media | Deviazione std. | N |
|-------------------------------|--------|-----------------|-----|
| Desiderabilità sociale | 4,1379 | 1,25 | 174 |

Tabella 4. 27 Statistiche descrittive area Desiderabilità sociale

Esistono differenze significative nelle variabili misurate in studenti di Scienze della Formazione in base al genere?

Come nelle analisi statistiche con il campione degli ingegneri, in questo caso verranno utilizzati gli stessi test:

- Test T per campioni indipendenti: si basa sul contrasto se i mezzi di ciascun gruppo sono simili. Ma è necessario verificare prima se le varianze sono simili contrastando LevenMa è necessario verificare prima se le variabili sono simili con il Test di Levene.
- Test non parametrici, due campioni indipendenti: Kolmogorv-Smirnov e U di Mann-Whitney.

| Variabile | Base | N | Media | P |
|---------------------------------|-----------|----|-------------------|--------------------|
| Sensibilità | Maschile | 6 | 4,5000 (Ds: 1,22) | P < 0,05 |
| | Femminile | 16 | | |
| | | 8 | 5,1548 (Ds: 1,66) | |
| Orientamento alla azione | Maschile | 6 | 3,5000 (Ds: 0,55) | P < 0,05 |
| | Femminile | 16 | | |
| | | 8 | 3,7262 (Ds: 1,32) | |
| Lavorare sotto pressione | Maschile | 6 | 5,1667 (Ds: 0,98) | P < 0,05 |
| | Femminile | 16 | | |
| | | 8 | 5,8333 (Ds: 1,44) | |
| Assertività | Maschile | 6 | 3,3333 (Ds: 1,36) | P > 0,05 |
| | Femminile | 16 | | |
| | | 8 | 5,0952 (Ds: 1,54) | |
| Orientamento al team | Maschile | 6 | 5,3333 (Ds: 0,81) | P < 0,05 |
| | Femminile | 16 | | |
| | | 8 | 5,3274 (Ds: 1,49) | |
| Desiderabilità sociale | Maschile | 6 | 2,6667 (Ds: 1,21) | P > 0,05 |
| | Femminile | 16 | | |
| | | 8 | 4,1905 (Ds: 1,22) | |

Tabella 4. 28 Differenze significative in base al genere

4.6.4. Discussioni risultati campioni Scienze della Formazione

In primo luogo, è necessario sottolineare che il 35% dei partecipanti appartiene all'Università di Roma Tre. Con questi studenti è stata eseguita anche la dinamica Lego, che verrà discussa in seguito.

Come è stato fatto con l'esempio di ingegneria, prima di interpretare i risultati è necessario prestare attenzione alla scala di desiderabilità sociale. Questa scala permette di capire se i soggetti evidenziano gli aspetti positivi o negativi di sé. I risultati mostrano valori normali in questa scala, quindi si presume che gli studenti delle Scienze dell'Educazione abbiano risposto sinceramente alle domande del questionario.

È anche molto importante osservare i risultati nei test di affidabilità del questionario. Con questo campione, tutte le scale hanno un'affidabilità moderata, quindi i risultati saranno presi con cautela, essendo consigliabile alcuni test complementari per essere in grado di riflettere informazioni più conclusive.

Di seguito, è riportato il profilo delle competenze trasversali degli studenti di Scienze della Formazione. Al fine di garantire la loro sincerità nella risposta e per il loro sviluppo personale e il miglioramento delle competenze trasversali, è stato fornito un profilo personale a ciascuno dei partecipanti alla ricerca.

Profilo descrittivo studenti di Scienze della Formazione

Come è stato fatto con il campione di ingegneri, viene presentato il profilo delle *soft skills* degli studenti della Facoltà di Scienze della Formazione. Più avanti si procederà al confronto tra entrambi.

- **Dominio 1: competenze sociali**

Questo dominio prende in considerazione la sfera lavorativa per quanto riguarda la relazione con gli altri ed esamina quindi ciò che caratterizza la persona nell'interazione con gli altri, quanto è propensa a instaurare velocemente relazioni e fare rete, il suo livello di cordialità, di assertività e propensione a lavorare con altri.

Per il costrutto di *sensibilità* il campione ha riportato:

- Punteggio grezzo (media campione): 42,20
- Punteggio normativo (media campione) : 5,13

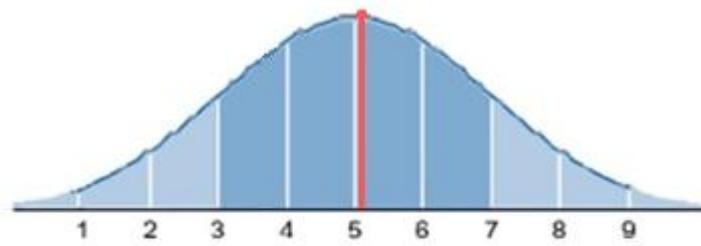


Figura 4. 27 Grafico punteggio stanino Sensibilità

Per il costrutto di *orientamento al team* i punteggi ottenuti sono:

- Punteggio grezzo: 46,51
- Punteggio normativo : 5.32

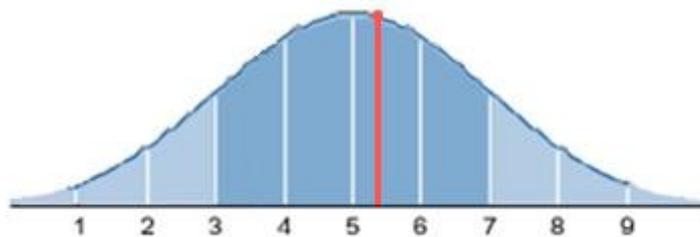


Figura 4. 28 Grafico punteggio stanino Orientamento al team

Il costrutto di *assertività* ha registrato:

- Punteggio grezzo: 41,24
- Punteggio normativo : 5,03

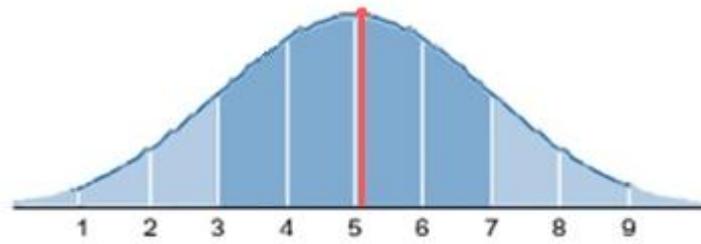


Figura 4. 29 Grafico punteggio stanino Assertività

Dominio 2: comportamento occupazionale

Questo dominio, come detto, valuta l’approccio del soggetto al lavoro relativamente a tre dimensioni: l’essere o meno pragmatico e/o perfezionista; l’atteggiamento nei confronti del cambiamento e di nuove esperienze professionali e, in ultimo, la tendenza a focalizzarsi sul raggiungimento di risultati.

L’analisi fatta si è limitata al costrutto di “Orientamento all’azione” per capire se e come la figura dell’ingegnere è più predisposta a lavorare con perseveranza per raggiungere certi obiettivi e risultati.

I risultati del costrutto di *orientamento all’azione* sono:

- Punteggio grezzo: 43,02
- Punteggio normativo :3,71

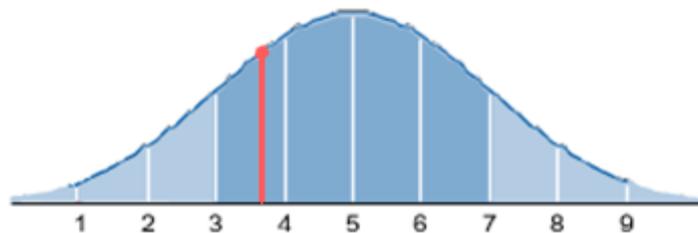


Figura 4. 30 Grafico punteggio stanino Orientamento all’azione

- **Dominio 4: gestione delle emozioni.**

L'ultimo dominio considerato prende in esame la costituzione psicologica del soggetto, il modo in cui le richieste connesse a una gamma di differenti compiti lavorativi incidono sulla sua capacità di reggere alle pressioni emotive e quindi come la persona gestisce le sfide lavorative, lo stress e gli ostacoli.

Il costrutto *capacità di lavorare sotto pressione* ha registrato i seguenti punteggi

- Punteggio grezzo: 45,00
- Punteggio normativo : 5,81

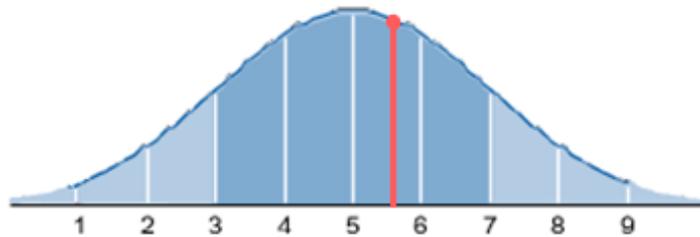


Figura 4. 31 Grafico punteggio stanino Capacità di lavorare sotto pressione

- **Desiderabilità sociale**

- Punteggio grezzo: 18,62
- Punteggio normativo : 4,13

| Scala | Punteggio grezzo | Punteggio normativo |
|--------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| Orientamento all'azione | 43,02 | 3,71 |
| Sensibilità | 42,20 | 5,13 |
| Capacità di stabilire contatti | 48,17 | 3,42 |
| Orientamento al team | 46,51 | 5,32 |
| Assertività | 41,24 | 5,03 |
| Capacità di lavorare sotto pressione | 45,00 | 5,81 |
| Desiderabilità sociale | 18,62 | 4,13 |

Tabella 4. 29 Sintesi profilo studenti di scienze della formazione

4.7. Confronto tra ingegneri e studenti della Facoltà di Scienze dell' Educazione

Come analisi statistiche verranno utilizzati i test:

- Test T per campioni indipendenti: si basa sul contrasto se i mezzi di ciascun gruppo sono simili. Ma è necessario verificare prima se le varianze sono simili con il Test di Levene.
- Test non parametrici, due campioni indipendenti: Kolmogorov-Smirnov e U di Mann-Whitney.
-

4.7.1. Risultati

| Variabile | Base | Media | P |
|---------------------------------|----------------------|-------------------|--------------------|
| Assertività | Ingegneria | 5,6752 (Ds: 1,61) | P > 0,05 |
| | Sc. della Educazione | 5,0345 (Ds: 1,57) | |
| Orientamento al team | Ingegneria | 3,3248 (Ds: 1,03) | P > 0,05 |
| | Sc. della Educazione | 5,3276 (Ds: 1,47) | |
| Sensibilità | Ingegneria | 2,9586 (Ds: 1,31) | P > 0,05 |
| | Sc. della Educazione | 5,1322 (Ds: 1,65) | |
| Orientamento alla azione | Ingegneria | 4,1529 (Ds: 1,02) | P > 0,05 |
| | Sc. della Educazione | 3,7184 (Ds: 1,30) | |
| Lavorare sotto pressione | Ingegneria | 6,3599 (Ds: 1,52) | P > 0,05 |
| | Sc. della Educazione | 5,8103 (Ds: 1,42) | |
| Desiderabilità sociale | Ingegneria | 4,1879 (Ds: 1,29) | P < 0,05 |
| | Sc. della Educazione | 4,1379 (Ds: 1,24) | |

Tabella 4. 30 Confronto tra ingegneri e studenti di Scienze dell'Educazione

4.8. Conclusioni

Nella prima parte di questa ricerca hanno partecipato 314 ingegneri, essendo 70,38 % uomini. La prima ipotesi di questo lavoro esplorativo è stata che, dato il curriculum tecnico della carriera ingegneristica, alcune competenze trasversali dei loro studenti selezionati per la valutazione erano meno sviluppate che nella popolazione normale. È necessario suddividere quest'ipotesi, perché i risultati mostrano che sono soddisfacenti solo in alcune competenze: *Orientamento al team*, *Capacità di stabilire contatti* e *Sensibilità*, tutti appartenenti al dominio di Competenze sociali.

I risultati mostrano lievi difficoltà nel comprendere le emozioni e le esigenze degli altri e nell'adattarsi a diversi tipi di persone. I dati mostrano che, a volte, si evitano riunioni sociali e che si hanno alcune difficoltà a stabilire contatti personali, in particolare con gli sconosciuti. Però, con sforzo e perseveranza si è in grado di mantenere una vasta rete di relazioni sociali. È importante sottolineare che la percezione delle relazioni sociali è caratterizzata da amichevolezza e rispetto anche se i dati mostrano che nelle conversazioni è possibile che non si riesca a comprendere gli stati d'animo di chi si ha di fronte e, quindi, si possono anche avere difficoltà nel comprendere quali sono le loro aspettative. Un aspetto importante nel campo dei rapporti interpersonali è la capacità di comunicare, e l'assertività che è un modo per comunicare con fermezza i propri diritti. Il punteggio mostra che gli ingegneri del campione sono in grado di esprimere idee e sentimenti positivi e negativi in modo aperto, onesto e diretto, trovandosi nella media di riferimento. Dai risultati è stato interpretato che ci sono alcune difficoltà a lavorare come squadra rispetto alle altre persone nel campione di riferimento. Mostrano maggiore efficienza lavorando individualmente e con propri ritmi. Anche se il loro punteggio normativo è inferiore a quello della popolazione, possono mostrare comportamenti come mantenere un atteggiamento di collaborazione e partecipazione con gli altri per raggiungere obiettivi comuni, condividere esperienze e idee. Si osserva anche una tendenza verso il perfezionismo. Si adattano con relativa facilità a lavori che richiedono attenzione

controllata. A loro piace pianificare il proprio lavoro in anticipo e definirsi come persone persistenti. Sono in grado di adattarsi a nuove situazioni e di affrontare nuove sfide. Gli eventi imprevisi sono visti come stimolanti.

Per quanto riguarda la seconda delle ipotesi sollevate nell'indagine sull'eventuale esistenza di differenze nelle competenze valutate in base al genere, sebbene non vi siano differenze statisticamente significative nelle diverse competenze valutate, ci sono alcuni dettagli che meritano di essere commentati. Ad esempio, i risultati mostrano che le donne ingegneri sono più disposte a lavorare in gruppo rispetto agli uomini. Dalla psicologia, è stato dimostrato che le donne mostrano un maggior grado di cooperazione (Gilligan, 1982), (Stockard et al., 1988)¹³⁰. Un altro studio pubblicato nella Royal Society, ha dimostrato che il testosterone rende gli uomini meno inclini a collaborare e più egocentrici, poiché troppo di questo ormone li incoraggia ad imporre la propria visione delle cose, impedendo l'apertura di opinioni o punti di vista di altre persone.

Allo stesso modo, la capacità di stabilire nuovi contatti è anche leggermente più alta nelle donne.

Contrariamente a quanto ci si aspetterebbe, la ricerca indica che l'assertività e la sensibilità sono leggermente più elevate negli uomini che nelle donne. Alcune indagini classiche (Gambrill, Richey, 1975)¹³¹, sostengono che le donne tendono ad essere più abili nell'esprimere sentimenti, mentre gli uomini sembrano mostrare meno difficoltà a fare richieste e ad essere più assertivi nelle situazioni lavorative. Altri autori hanno scoperto che gli uomini si comportano più attivamente nella sfera sociale, a differenza delle donne che sono più dipendenti e conformisti (Toussaint & Webb, 2005)¹³².

I risultati della presente ricerca con gli ingegneri mostrano che in termini di abilità sociali e socievolezza ottengono punteggi praticamente simili. Tuttavia, ci sono altri studi che hanno dimostrato che le donne tendono a ottenere punteggi

¹³⁰ Argyle, M. *Cooperation (Psychology Revivals): The basis of sociability*. Routledge, 2013.

¹³¹ Gambrill, E. & Richey, C. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*, 6(4), pp. 550-561.

¹³² Toussaint, L. & Webb, J. (2005). Gender Differences in the Relationship Between Empathy and Forgiveness. *The Journal of Social Psychology*, 145 (6), pp. 673-685.

più alti nei loro livelli di espressività, sensibilità emotiva e abilità sociali rispetto agli studenti maschi. (Denis, Hamarta & Ari, 2005)¹³³. Da questi risultati si può trarre la conclusione che esistono differenze di genere nei comportamenti sociali. Altre indagini più generali (Caballo, 2000) indicano che gli uomini avrebbero meno difficoltà ad essere assertivi. Al contrario, le donne sarebbero più abili nell'esprimere sentimenti positivi ed essere empatiche.

Per quanto riguarda le differenze riscontrate tra i diversi gruppi di età: gruppo A da 18 a 25 anni e gruppo B da 26 a 52 anni, non ci sono differenze statisticamente significative. Però, è stata rilevata una leggera superiorità nella maggior parte delle competizioni nella fascia di età più avanzata. Questo gruppo da 26 a 52 anni è più orientato all'azione, cioè, quando hanno preso la decisione di intraprendere un'azione, concentrano la loro attenzione su di esso, dimenticando per la maggior parte tutto il resto. Allo stesso modo, hanno anche un po' più di fermezza ed empatia. Si adattano anche con relativa facilità alle persone e alle nuove situazioni, essendo in grado di stabilire nuovi contatti. Al contrario, il gruppo più giovane, di età compresa tra 18 e 25 anni, è leggermente più predisposto a lavorare in squadra; pensano che si ottengano risultati migliori nei compiti di gruppo nel lavoro individuale.

Lo stesso accade con le differenze tra studenti della triennale e magistrale. Statisticamente non sono state riscontrate differenze significative, ma c'è una leggera superiorità nei punteggi in tutte le competenze negli studenti della laurea magistrale.

Il fatto che gli studenti più grandi e quelli della laurea magistrale abbiano punteggi leggermente più alti rispetto ai rispettivi gruppi, è in linea con il fatto che, con l'età, le esperienze si incrementano e con esse si matura come persone.

È importante non dimenticare il fatto che il campione degli ingegneri sia eterogeneo. La caratteristica che condividono è la Laurea in Ingegneria, avendo in

¹³³ Denis, M., Hamarta, E. & Ari, R. (2005). An investigation of social skills and loneliness levels of university students with respect to their attachment styles in a sample of turkish students. *Social Behavior and Personality*, 33(1), pp. 19-32.

comune un interesse per lo sviluppo di questioni tecniche. Ma ci sono molti indirizzi di Ingegneria e, di conseguenza, un gran numero di lavori e una vasta gamma di funzioni da svolgere. Ma se ognuno conosce sè stesso, sa quali competenze deve migliorare, quali sono i propri punti di forza... Così sarà molto più facile affrontare e sviluppare un lavoro d' eccellenza. Alla fine, ogni soggetto del campione è una persona individuale, quindi i dati si devono sempre prendere e interpretare come complemento ad un altro tipo di valutazione più personalizzata, incentrata sulla persona e sul gruppo.

La seconda parte della ricerca ha un campione di 165 studenti di Scienze della Formazione, essendo il 95,55 % donne. Dai dati dei partecipanti si può osservare come nelle carriere ingegneristiche, gli uomini predominino e nelle facoltà di Scienze della Formazione predominino le donne. I dati sono in linea con le ricerche di Sáinz (2017) “ *i ragazzi di solito hanno una visione più teorica, legata all'apprendimento, ecco perché queste carriere richiamano più attenzione. Cercano utilità pratica, vogliono che il loro lavoro riporti un beneficio per la società* ”. Questa è una delle principali conclusioni raggiunte da Milagros Sáinz, ricercatrice dell'UOC e coordinatrice di un rapporto sulla carenza di donne nel campo STEM (professioni legate a scienza, tecnologia, ingegneria e matematica) pubblicate dalla Fondazione Telefónica ¹³⁴. Per questo, non si possono trarre conclusioni riguardo alle differenze in base al genere data la piccola percentuale degli studenti maschi appartenenti alla Facoltà di Scienze della formazione e partecipanti nella ricerca.

Un'altra ipotesi sollevata nella presente ricerca è che per gli studenti di Scienze della Formazione le competenze trasversali valutate siano più sviluppate che negli ingegneri. Dopo le analisi effettuate, si può concludere che vi sono differenze significative in alcune aree: *Assertività, Orientamento al team, Sensibilità, Orientamento alla azione e Lavorare sotto pressione*. Entrambi i gruppi mostrano una capacità di comunicazione effettiva all'interno della media. Sono in grado di esprimersi in modo consapevole e chiaro, mostrano anche

¹³⁴ Sáinz M. Young people's gender biases about STEM-related studies and occupations across different stages of the lifecourse. What is myth and what is reality (2016). Research Grant funded by Fundación Telefónica.

capacità di ascolto attivo e assertività. Nonostante ciò che si potrebbe pensare a priori, questa capacità di comunicare è più sviluppata negli ingegneri che negli educatori. Gli ingegneri sono più preparati a svolgere carichi di lavoro pesanti, a lavorare sotto pressione all'interno di luoghi di lavoro diversi; gli educatori mostrano una certa capacità di lavorare sotto pressione simile al gruppo normativo. Gli ingegneri sono più concentrati sul raggiungimento di obiettivi specifici, sul mettere le loro idee in movimento il prima possibile, mentre gli educatori, presa una decisione, continuano a riflettere su alcuni aspetti di una certa situazione.

Entrambi i gruppi sono nella media della costruzione bipolare dell'orientamento verso l'azione e dell'orientamento verso lo stato, con differenze minime tra loro. Gli ingegneri attribuiscono maggiore importanza al raggiungimento degli obiettivi, mentre gli studenti di Scienze della Formazione non hanno un'ambizione eccessiva e, quindi, possono mantenere un certo livello di impegno ma senza superare certi limiti. Cercheranno di raggiungere obiettivi raggiungibili ed è possibile che quelli molto difficili possano scoraggiarli. L'orientamento a preferire lavorare in gruppo o individualmente produce grandi differenze. C'è un chiaro orientamento in entrambi i gruppi: gli ingegneri sono inclini a lavorare da soli, gli educatori sono disponibili alla cooperazione, preferiscono condividere le attività con gli altri membri del team, delegare, scambiare idee. Una grande differenza è visibile tra i gruppi per quanto riguarda la sensibilità: gli ingegneri hanno difficoltà a interpretare pensieri, sentimenti e preoccupazioni delle persone, mentre gli educatori hanno una forte disponibilità a leggere le situazioni sociali e l'appropriatezza dei comportamenti.

Questo studio mostra le differenze a livello puramente descrittivo, con l'obiettivo di creare un programma educativo per il suo miglioramento. Le distanze registrate nelle risposte dei gruppi dipendono ovviamente dalle grandi differenze tra i loro curricula accademici. I progetti di ricerca dovrebbero continuare a studiare una nuova compatibilità tra le competenze attualmente

richieste e le attuali esigenze del mercato del lavoro. La possibilità di trasformare la società è strettamente legata alla sua capacità di rispondere ai bisogni di apprendimento continuo e questa ricerca intende contribuire a facilitare l'ingresso nel mercato del lavoro e garantirne la permanenza.

Per ottenere un apprendimento integrato tra competenze trasversali e competenze tecniche, è necessaria una visione completa dello studente, che deve essere coinvolto, con responsabilità e impegno, essendo condizioni intrinseche all'acquisizione di competenze. Senza dubbio, il passaggio a una formazione basata sulle competenze in università è una sfida molto esigente,.

In generale, e considerando i risultati di questa ricerca, è consigliabile eseguire un programma di formazione per migliorare la qualità delle soft skills in entrambi i gruppi e oltre.

5. Capitolo quinto

FORMAZIONE PERSONALE E PROFESSIONALE PER L'EMPLOYABILITY

*" Dimmi e lo dimentico,
insegnami e lo ricordo,
coinvolgimi e lo apprendo... "*

Benjamin Franklin

Índice

- 5.1. *Introduzione*
- 5.2. *Descrizione generale del programma e obiettivi*
- 5.3. *Parte I: Formazione personale*
- 5.4. *Parte II: Formazione professionale*
- 5.5. *Sintesi*

Abstract

Given the difficulty that various factors experience the university students in their work, a course focused on personal and professional training for employability is presented. Many of the proposed activities have been carried out during the three-year period from the *Formazione e Lavoro* Laboratory of the University of Roma Tre. The first part takes a personal development approach to identify and develop skills necessary for employability. It is intended to define the professional objective according to characteristics and interests to delimit the search for employment. The second part is dedicated to professional training, providing different tools to distinguish themselves from the other candidates and choose a job according to their training and skills. Finally, a series of recommendations from human resources experts are given, both in search of employment and in the selection phase.

Keywords: training, employability, skills, labor market, candidates, recommendations.

Abstract

Data la difficoltà, che per diversi fattori, sperimentano alcuni studenti universitari nelle loro prospettive di lavoro, viene presentato un corso incentrato sulla formazione personale e professionale per l'occupabilità. Molte delle attività proposte sono state svolte durante il triennio dal Laboratorio Formazione e Lavoro dell'Università di Roma Tre. La prima parte richiede un approccio di sviluppo personale per identificare e sviluppare le competenze necessarie per l'occupabilità. Si intende definire l'obiettivo professionale, in base alle caratteristiche e agli interessi, per delimitare la ricerca di lavoro. La seconda parte è dedicata alla formazione professionale, fornendo diversi strumenti per distinguersi dagli altri candidati e scegliere un lavoro in base alla propria formazione e alle proprie capacità. Infine, vengono fornite una serie di raccomandazioni da parte di esperti in risorse umane, sia in cerca di occupazione che in fase di selezione.

Parole chiave: formazione, occupabilità, competenze, mercato del lavoro, candidati, raccomandazioni.

Resumen

Dada la dificultad que por diversos factores experimentan los universitarios en su salida laboral, se presenta un curso enfocado a la formación personal y profesional para la empleabilidad. Muchas de las actividades planteadas se han realizado durante el trienio desde el Laboratorio Formazione e Lavoro de la Universidad de Roma Tre. La primera parte toma un enfoque del desarrollo personal para identificar y desarrollar competencias necesarias para la empleabilidad. Se pretende llegar a definir el objetivo profesional según características e interés propios para delimitar la búsqueda de empleo. La segunda parte está dedicada a la formación profesional, dotando de diferentes herramientas para distinguirse de los demás candidatos y optar a un trabajo acorde con su formación y competencias. Para finalizar se dan una serie de recomendaciones de expertos de recursos humanos tanto para búsqueda de empleo, como en la fase de selección.

Palabras clave: formación, empleabilidad, competencias, mercado laboral, candidatos, recomendaciones.

5.1. Introduzione

Come capitolo finale, riassunto di tutte le tesi precedenti e quanto appreso in questo processo di ricerca, viene presentata una proposta educativa da aggiungere al curriculum universitario con l'obiettivo di migliorare le soft skills. Molte delle attività presentate sono state fatte con gli studenti dal gruppo di ricerca e dal Laboratorio Formazione e Lavoro, e altre sono state aggiunte dopo la sperimentazione.

Infine, viene presentata un'analisi svolta nella scorsa North Summer School in Finlandia, in cui viene effettuato un confronto sulle competenze trasversali tra i due paesi, con l'obiettivo di lasciare nuove strade aperte per la ricerca futura sul campo.

5.2. Descrizione generale del programma e obiettivi

Viviamo in un mondo che cambia, in un ambiente di lavoro caratterizzato dalla competitività causata dalla globalizzazione e dal rapido progresso della tecnologia. Essere un professionista competente e adatto a questo nuovo scenario implica un lavoro sullo sviluppo e sull'acquisizione di competenze trasversali, per adattare il profilo professionale al massimo, per trasformare studenti e futuri lavoratori in candidati e professionisti più occupabili e con un potenziale di rendimento più elevato. Si tratta di fare la differenza nella carriera professionale.

L'obiettivo generale del programma è fornire strumenti personali per affrontare la ricerca o il cambiamento di occupazione, apprendendo nuovi modi e seguendo canali necessari in questa nuova era digitale. Con tutto ciò, si intende espandere la conoscenza di sé, migliorare le capacità lavorative, prestare attenzione a ciascuna delle fasi del processo di ricerca attiva o al cambiamento di occupazione.

Anche l'intelligenza emotiva della persona gioca un ruolo fondamentale nel processo che stiamo analizzando; se non abbiamo l'atteggiamento adeguato, la motivazione, l'auto-conoscenza dei nostri punti di forza, o non abbiamo sviluppato una serie di abilità in modo sostenuto, lo sforzo per ottenere o migliorare un lavoro diventa un carico emotivo che porta alla frustrazione e alla demotivazione.

Si tratta di cercare una prospettiva che sia orientata positivamente verso i nostri obiettivi, evitando di cadere nella frustrazione. Gli strumenti forniti ai partecipanti aiutano a identificare attitudini, competenze forti, obiettivi, promuovendo l'acquisizione di nuove risorse attraverso diverse attività teorico-pratiche.

Questo programma mira a lanciare "la nostra versione migliore". Il mercato del lavoro è cambiato dopo le crisi passate e dobbiamo adattarci ai nuovi modelli, adottare nuovi strumenti e adeguare il nostro modo di pensare per affrontare una ricerca di lavoro efficiente (o di cambiamento) efficace. È anche importante aprire la mente, poiché sono state create nuove posizioni lavorative, inimmaginabili 10 anni fa. Nuove professioni e settori emergenti, segnati dalla nuova era digitale.

Dopo aver identificato gli obiettivi professionali, sviluppato il nostro piano d'azione, conoscendo le nostre competenze, sarà più facile trasferire tutto alle reti per la ricerca di lavoro, come LinkedIn, e posizionarsi nel mercato del lavoro.

Obiettivi specifici:

- ✓ Sviluppare capacità personali, relazionali e professionali con l'intenzione di migliorare l'occupabilità e il benessere personale.
- ✓ Rafforzare la componente emotiva e relazionale
- ✓ Migliora la tua auto-consapevolezza attraverso una serie di tecniche.
- ✓ Acquisire strumenti e metodologie di lavoro per affrontare le alte probabilità di successo nella vita di tutti i giorni.

- ✓ Sviluppare un modello di pensiero, azione e sentimento orientati a favorire le relazioni, dentro e fuori le nostre aree, buone, stabili e durature producendo un benessere mentale in ogni persona del collettivo.



Figura 5.1 Competenze richieste nelle nuove professioni

Fonte: Adecco. Pubblicato in: Expansión España (2018)

5.3. Parte I: Formazione personale

Con questa prima parte del programma si intende offrire quelle risorse e contenuti che forniscono agli studenti universitari la conoscenza dei settori professionali ai quali possono scegliere in base al loro profilo personale e al grado che hanno assunto, al fine di contribuire al miglioramento della loro occupabilità. Il punto di partenza sarà quindi la chiara delimitazione di questo profilo personale dal quale fissare nel miglior modo possibile il loro campo d'azione professionale.

Verranno esaminate le competenze più richieste genericamente nel mercato del lavoro e saranno sviluppate in modo pratico in vista di un miglioramento.

5.3.1. Modulo 1: Competenze personali e sociali per l'*employability*

Autoconoscenza

La conoscenza di sé è il punto di partenza di qualsiasi processo di miglioramento e apprendimento personale, perché significa diventare consapevoli di ciò che siamo, quali punti di forza ci aiuteranno a raggiungere ciò che vogliamo e quali sono le nostre aree di miglioramento. La conoscenza di sé è parte dell'intelligenza emotiva.

Prendendo in considerazione il modello di Daniel Goleman ¹³⁵, all'interno dell'intelligenza emotiva troviamo due componenti: intrapersonale e interpersonale. Per prima cosa dobbiamo lavorare sulla parte intra per poter andare sulla inter.

"L'intelligenza è la capacità di formare un modello corretto e reale di se stessi ed essere in grado di usarlo per funzionare nella vita", definisce l'intelligenza intrapersonale Howard Gardner. Implica anche la consapevolezza di

¹³⁵ Daniel Goleman è uno psicologo americano, nato in California nel 1946, che ha ottenuto fama mondiale dalla pubblicazione del suo libro *Emotional Intelligence* nel 1995.

stati d'animo, motivazioni, desideri e capacità di autodisciplina, auto-comprensione e autostima. Più focalizzato sulla ricerca di un lavoro, come in ogni processo di cambiamento, conoscendo se stessi, conoscendo chi è al lavoro e qual è il nostro obiettivo professionale è ciò che viene chiamato auto-conoscenza e fa parte dell'orientamento professionale. Conoscere i nostri punti di forza e anche i più deboli favorisce lo sviluppo professionale, migliora l'occupazione e aumenta la produttività sul lavoro.

In breve, se non ci conosciamo bene (i nostri valori, emozioni, credenze, attributi personali ...), non saremo in grado di gestire le nostre capacità di influenzare i nostri risultati, né saremo in grado di capire e lavorare con gli altri. Abbiamo bisogno di conoscere noi stessi, di essere consapevoli di quali sono i nostri punti di forza e le aree di miglioramento all'interno della nostra occupabilità, di imparare a identificare i nostri stati d'animo e le conseguenze che possono avere sul nostro comportamento. Così, in questo modo, possiamo controllare le nostre reazioni per utilizzarle in modo produttivo, prendere decisioni per il nostro futuro più in linea con i nostri valori e priorità e persino definire un piano di azione per il miglioramento personale per ottenere ciò che proponiamo.

La conoscenza di sé è saggezza; diventare consapevoli di chi siamo e chi possiamo diventare, ciò che possiamo diventare (come persone e come professionisti), è un elemento chiave per il nostro sviluppo e per il nostro successo.

Lavorare sulla conoscenza di sé è utile sia nella ricerca di un lavoro che nel miglioramento delle prestazioni professionali, perché:

- Facilita il riconoscimento delle aree di miglioramento del nostro profilo professionale, nonché i punti di forza che dobbiamo rafforzare, mantenendo un continuo sviluppo personale.

- Sapere cosa possiamo contribuire migliorerà la nostra auto-motivazione e l'orientamento verso il raggiungimento dei nostri obiettivi.
- Conoscerci bene ci aiuterà a preparare il nostro discorso in colloqui di lavoro o valutazione delle nostre prestazioni.
- Ci consente di conoscere, rafforzare e mettere al servizio degli altri i nostri punti di forza personali, implementare i nostri talenti e combinarli con le esigenze sia del team di appartenenza che dell'azienda.

L'auto-leadership

L'auto-leadership è l'abilità che abbiamo per condurre le nostre vite, ed è essenziale per avere successo. Questa competenza implica essere responsabili della nostra realtà, che costruiamo con le sue possibilità e limiti, e con la capacità di scegliere di cambiarla o meno. Implica la conoscenza di sé e la fede in se stessi, diventando consapevole del nostro potere. La nostra vita è condizionata da molti fattori, ma non è determinata da essi. Anche questa è essenzialmente la nostra libertà in quanto esseri umani.

Per condurre le nostre vite e la nostra carriera professionale, abbiamo bisogno di conoscere e lavorare su alcune chiavi che ci consentiranno di orientarci per raggiungere e sviluppare la nostra occupabilità.

Proattività

La proattività ¹³⁶ è l'atteggiamento attraverso cui la persona prende il controllo della propria vita, prende l'iniziativa e le decisioni riguardanti il proprio sviluppo e la propria traiettoria. Un atteggiamento proattivo ci autorizza, apre

¹³⁶ Il termine proattività è stato coniato dal neurologo e psichiatra austriaco Víctor Frankl, sopravvissuto ai campi di concentramento nazisti, nel suo libro "Man in search of meaning" (1946). Anni dopo il termine sarebbe diventato popolare in molti libri di autoaiuto, sviluppo personale e aziendale grazie al best-seller "Le sette abitudini di persone altamente efficaci" dell'autore Stephen R. Covey

possibilità di azione, ci fa sentire competenti e "potenti". Al contrario, la reattività si riferisce all'atteggiamento in cui la persona non considera di avere il controllo della propria vita, dove trova delle scuse per non fare ciò che avrebbe dovuto fare ... La persona appare come una vittima di ciò che le accade, si trova assente dal potere, impotente e incompetente, in modo che le possibilità di azione (e di risultati) siano chiuse. La proattività è una delle competenze più apprezzate dalle aziende in quanto coinvolge non limitato a compiti assegnati, dimostrando ulteriormente l'iniziativa e interesse. I professionisti proattivi cercano di andare oltre e offrono valore in tutti gli ambienti in cui partecipano. Accelera il raggiungimento di piani d'azione personali, grazie all'orientamento all'azione costante, senza perdere la concentrazione. Incoraggia il pensiero generativo, cercando opzioni diverse nei confronti dei problemi quotidiani. Le persone attive sono spesso generatori di soluzioni. Trasformano le idee in azioni, essenziali per qualsiasi progetto professionale, per passare dall'ideazione alla realizzazione. Incoraggiano l'orientamento ai risultati, uno dei maggiori bisogni delle aziende. Oggi, è qualcosa di fondamentale affinché tu possa crescere nella tua carriera professionale.

Un concetto strettamente legato alla proattività è il *locus of control*¹³⁷, che si riferisce al grado di influenza che una persona crede di avere in ciò che gli accade (deriva da "locus", che significa "luogo" in latino).

Esistono 3 tipi di *locus of control*:

1. Casual: le persone con un controllo casuale sono considerate influenzate, specialmente dal destino e dalla fortuna. Tutto accade per caso. La vita è determinata, quindi non possiamo fare nulla per cambiarlo.
2. Esterno: le persone che hanno questo luogo di controllo in generale

¹³⁷ La teoria del "locus of control" è stata sviluppata da Julian B. Rotter, psicologo americano (1916 - 2014), considerato uno dei principali teorici dell'apprendimento sociale, e sarebbe divulgato in molti libri di auto-aiuto, sviluppo personale e aziendale grazie al best-seller "*Le sette abitudini di persone altamente efficaci*" dell'autore Stephen R. Covey.

considerano gli altri, e non se stessi, gli architetti degli eventi che li riguardano. Tutto ciò che otteniamo è grazie ai nostri conoscenti, familiari, amici ... le persone che ci circondano.

3. Interno: sono persone che si considerano architetti del proprio destino, valorizzando e sviluppando le proprie capacità e potenzialità. Assumono che ci siano fattori e circostanze che possono condizionarci, sebbene siano convinti che la vita non sia determinata, che possono "dirigerla", prendere decisioni e agire, secondo i loro obiettivi.

Quindi, la proattività è un atteggiamento essenziale che funge da base per la perseveranza, la flessibilità e la positività. Essere costanti è fondamentale per il nostro successo, oltre ad essere in grado di anticipare i cambiamenti e adattarsi. Essere proattivi e ottenere risultati ci incoraggia anche ad essere sempre più ottimisti e positivi. Anche sulla strada dell'auto-leadership, dobbiamo avere un atteggiamento proattivo e coltivare un *locus of control* interno per raggiungere i nostri obiettivi e i nostri sogni.

Autoefficacia

L'autoefficacia¹³⁸ può essere definita come la convinzione che si ha del proprio successo, o l'abilità che si deve essere in grado di ottenere. Ovviamente, la fiducia che abbiamo in noi influisce, proprio come quella storia di successi o fallimenti che accumuliamo nelle nostre vite influenza; e, soprattutto, "l'interpretazione" che diamo a questi successi e fallimenti. Cioè, quando abbiamo fatto un'interpretazione positiva, la nostra autostima aumenta; quindi, ci sentiamo più capaci di raggiungere obiettivi e di affrontare gli obiettivi con maggiore difficoltà, e anche la nostra auto-efficacia (il nostro senso di abilità, di potere) cresce. Al contrario, quando discutiamo il nostro passato in modo pessimistico, ciò limita il nostro livello di autoefficacia. Quanto impatto ha la nostra auto-

¹³⁸ L'autoefficacia è un concetto introdotto da Albert Bandura (Canada, 1925-), psicologo canadese e Professore alla Stanford University, riconosciuto per il suo lavoro sulla teoria dell'apprendimento sociale.

efficacia sui risultati che otteniamo? Ha un impatto molto alto perché ha molto a che fare con la nostra autostima. Pertanto, il risultato che otterrò è legato a quanto penso di essere in grado di ottenere; e cioè quando una ruota inizia a funzionare; essa è chiamata l'aspettativa di auto-efficacia.

L'aspettativa di autoefficacia consiste in: *"Se credo che posso e sento che posso, il mio livello di sforzo quando lavoro per ottenere ciò che sto proponendo sarà maggiore; e così sarà il mio livello di perseveranza nell'obiettivo, quindi aumenterà la possibilità di ottenerlo. "* E funziona anche il contrario, *"se credo che non posso o sento che non posso, perché ho paure o precedenti esperienze con maggiore difficoltà in cui non ho avuto successo, la mia capacità di perseverare o perseveranza nell'obiettivo diminuisce"*; e, quindi, anche la probabilità di ottenerla è ridotta.

Assertività

L'assertività è la capacità di far valere i propri diritti, senza essere manipolato o manipolare gli altri. I comportamenti assertivi significano saper difendere i propri bisogni contro le richieste degli altri senza ricorrere a comportamenti aggressivi o violenti.

L'assertività è il punto intermedio tra i comportamenti inibiti di persone timide o insicure e il comportamento violento di persone aggressive ed egoiste.

La persona assertiva sa come rispettare gli altri rispettando se stesso. Non pretende di entrare nello schema di vincere o perdere nel rapporto con gli altri. Ma in che modo possiamo raggiungere un accordo favorevole per entrambi? Il suo modo di pensare è più razionale, agisce in modo più adattivo alla sua vita e alle circostanze. I suoi sentimenti sono più stabili e controllati di quelli delle persone inibite o aggressive, è derivato da tutto ciò che è il suo senso di autonomia, autosufficienza e autostima è alto.

Uno dei modi migliori per incrementare la nostra comunicazione è quello di avere una grande assertività, dato che essendo assertivi, possiamo facilmente conquistare i nostri obiettivi facilmente, riuscendo a comunicare i nostri punti di vista con altre persone e negoziare in modo più efficace. Indipendentemente dalla nicchia di mercato in cui ci troviamo, richiederemo la comunicazione per raggiungere i nostri obiettivi. Il raggiungimento di obiettivi personali e obiettivi, è definito in base alla qualità della comunicazione che abbiamo.

I processi di negoziazione comprendono i torrenti comunicativi che derivano dall'interesse di ciascuna parte per raggiungere il proprio vantaggio e, nel migliore dei casi, dalla convinzione di avere un impatto positivo sulla vita degli altri.

Comunque sia, comunicare in modo assertivo può fare la differenza nella tua vita.

Lavoro di squadra

Da sempre le persone hanno formato GROUPS. I gruppi sono la base della vita familiare, della guerra, del tempo libero, del lavoro. Il comportamento del gruppo passa dal caos totale al successo più clamoroso.

I gruppi hanno più successo se diventano unità più produttive chiamate squadre.

È importante conoscere le due dimensioni chiave del lavoro di squadra, che devono essere presenti sia al leader che ai membri del team e che si basano sul *Team Diagnostic Assessment TM*¹³⁹ sono:

- **Produttività:** si riferisce al modo in cui la squadra svolge i suoi compiti e prende le decisioni per raggiungere i suoi obiettivi.

¹³⁹ Il TDA - Team Diagnostic Assessment® è uno strumento sviluppato dal Team Coaching International che viene utilizzato per diagnosticare la situazione di una squadra in un momento specifico. Il TDA misura i punti di forza e di debolezza del team come percepito dai suoi membri in base alla loro produttività e alla loro positività, facilitando il punto di partenza per guidare, ad esempio, un processo di coaching di squadra.

- **Positività:** si riferisce alla qualità e al modo in cui le relazioni vengono gestite all'interno del team, cioè l'ambiente interno del team.

Con la combinazione di queste due dimensioni chiave si possono trovare quattro diversi tipi di gruppi di lavoro:

- **Bassa positività e bassa produttività:** il risultato sarà un'atmosfera di critica, senso di colpa e cinismo. Il travolgere regnerà, ci sarà poco divertimento, ci sarà la paura di perdere il lavoro o il fallimento dell'azienda. Questa è una squadra in cui le persone sono orientate a obiettivi a breve termine e proteggono, soprattutto, i loro territori personali.
- **Alta produttività e bassa positività:** riguarda un team focalizzato sull'efficienza, con obiettivi chiari, orientati al risultato finale, ma con problemi di alta ritenzione e rotazione, cioè persone bruciate e di guardia.
- **Bassa produttività e alta positività:** il team si basa sull'amicizia, manca una messa a fuoco efficace, cioè gli obiettivi non sono chiari e il senso di urgenza è insufficiente. L'"incompetenza" è tollerata, non è orientata ai risultati ma c'è un grande senso di connessione e divertimento.
- **Alta produttività e alta positività:** sarà un team divertente e di successo, che è in sintonia, che fissa obiettivi ambiziosi, con una visione stimolante. È propositivo nei confronti del cambiamento, ha una comunicazione aperta e i membri sono costantemente sfidati.

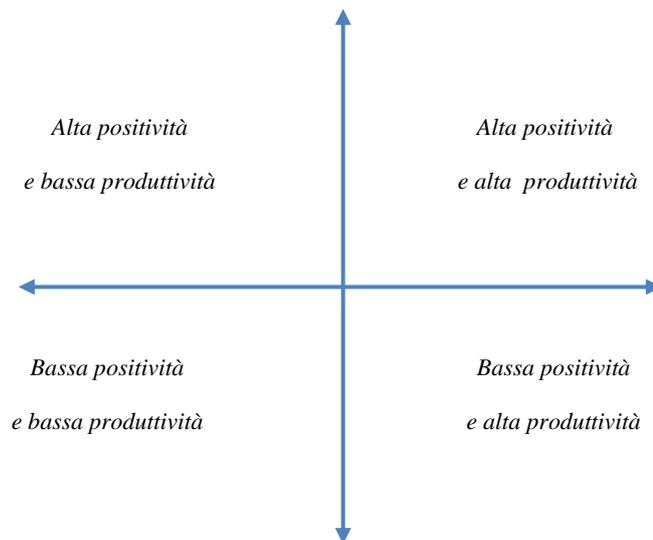


Figura 5. 2 Dimensioni del lavoro di gruppo.

Fonte: elaborazione propria (2018) basata su Team Diagnostic TM (2017)

Tenendo conto di quanto è stato detto, dobbiamo lavorare per garantire che il nostro team regoli l'equilibrio e che entrambe le dimensioni siano ad un livello elevato, in modo da ottenere i migliori risultati possibili.

5.3.2. Modulo 2. Risorse personali per migliorare le competenze:

5.3.2.1. Strumenti per l'identificazione delle risorse personali.

Analisi SWOT

Ci sono molti strumenti per conoscerci meglio; l'ideale è usarne diversi per ottenere diversi punti di vista. Uno degli strumenti più conosciuti e più utilizzati è la matrice SWOT adattata alla nostra realtà e ai nostri obiettivi: SWOT personale.

La matrice SWOT è uno strumento che ti permetterà di analizzare in quale situazione ti trovi per raggiungere ciò che hai stabilito, vedere quali risorse hai e cosa devi fare per ottenere quello che vuoi.

Quando passi il tuo tempo a fare il tuo SWOT personale, puoi porre le basi per chiarire e tracciare il tuo piano d'azione personale per ottenere quello che vuoi per te stesso. Mentre prepari il tuo SWOT personale, passi del tempo a pensare a te stesso, alla tua situazione attuale e a ciò che desideri, e lavorerai sempre al tuo miglioramento personale.

L'analisi SWOT è un metodo semplice ed efficace per decidere sul tuo futuro. Ti aiuterà a prendere in considerazione quelle azioni che devi avviare, sfruttando tutte le opportunità che ti vengono presentate, preparandoti contro le possibili minacce del tuo ambiente, essendo consapevole delle tue aree di miglioramento e massimizzando i tuoi punti di forza. E sarà necessario che questa autoanalisi sia adattata alla realtà massima, ai tuoi talenti, alle tue debolezze (o migliori chiamate, aree di sviluppo)essendo anche consapevoli di ciò che accade nel nostro ambiente.

Inoltre, è consigliabile confrontare questo SWOT personale con un esercizio di immagine pubblica; cioè, chiedendo alle persone nel proprio ambiente quali pensano che siano i tuoi punti di forza e quali sono le tue aree di sviluppo. A volte è sorprendente, perché agli occhi degli altri si scoprono talenti di cui non eravamo consapevoli, perché non gli abbiamo dato importanza, erano così facili per noi che non li abbiamo riconosciuti come tali.

Laboratorio *BricsxTips*

Il laboratorio *BricsxTips* è un laboratorio pensato per allenare determinate soft skills attraverso il lavoro di gruppo e lo strumento dei Lego Technic, e che prevede la partecipazione di 15-20 persone suddivise appunto in gruppi.

La progettazione di un laboratorio fondato sull'utilizzo dei lego trova le sue radici nel concetto di “*serious play*”¹⁴⁰ introdotto da Michael Schrage, il quale sostiene che non è possibile essere un serio innovatore senza essere un serio giocatore. Il concetto del serious play è l'essenza dell'innovazione: esso è uno strumento di problem solving, creatività, facilitazione e innovazione. Ha inoltre una duplice natura: da una parte sembra un'attività improvvisata e libera, che riprende le logiche del gioco ma, dall'altra parte, le regole del gioco stesso sono rigide e allo stesso tempo modificabili nel tempo. All'interno di un contesto ludico, dove non è previsto il giudizio, è molto più probabile che si verifichino ed emergano idee innovative; questo perché le persone si sentono di agire in modo più spontaneo, abbattendo determinate barriere psicologiche e facendo uscire le loro doti creative.

Infatti, come riporta la pagina ufficiale di Lego Serious Play¹⁴¹, “*The LEGO® SERIOUS PLAY® Method is a facilitated meeting, communication and problem-solving process in which participants are led through a series of questions, probing deeper and deeper into the subject*” ovvero il metodo suddetto è un processo di incontro, comunicazione e risoluzione dei problemi facilitato in cui i partecipanti vengono guidati attraverso una serie di domande, che approfondiscono l'argomento.

Il laboratorio predisposto dal nostro gruppo di ricerca è pensato per diversi contesti, in base ai quali si stabilisce la durata del gioco; generalmente, comunque, ha una durata media di 3 ore e prevede la divisione dei partecipanti in gruppi da 5 persone. All'interno di ogni “lego group” agiscono 5 ruoli diversi, ognuno dei quali ha una disposizione fisica nella stanza ed un compito differente:

- *Costruttore*: è colui che, seduto alla scrivania dove sono posizionati i pezzi dei lego, riceve le indicazioni su come montare i pezzi, senza

¹⁴⁰ Cfr. Innovation Lab, (2016, 27 luglio), *LEGO Serious Play: cosa è, come funziona*. Disponibile dal: <http://innovation-lab.it/lego-seriousplay-cosa-e-come-funziona/>. [Ultimo accesso 5 giugno 2018].

¹⁴¹ <https://www.lego.com/en-us/seriousplay/the-method>

poter vedere il manuale delle istruzioni. Egli è, dunque, la parte operativa e comunica con il comunicatore ed eventualmente con il leader.

- *Inventore*: è colui che dà le indicazioni su come si costruisce l'oggetto, avendo a disposizione il manuale delle istruzioni; egli è seduto alle spalle del costruttore in modo da non poter vedere il costruttore in azione e in modo che il costruttore non possa sentire le indicazioni che egli comunica al comunicatore.
- *Comunicatore*: è colui che veicola le informazioni tra il costruttore e l'inventore, quindi è una sorta di ponte; egli non può leggere le istruzioni dall'inventore né toccare i pezzi a disposizione del costruttore. Deve farsi capire attraverso il linguaggio verbale e non verbale; per questo motivo, si scopre l'importanza di un linguaggio condiviso per evitare incomprensioni e per velocizzare il gioco.
- *Leader*: è colui che può fare quello che vuole con l'obiettivo di raggiungere l'obiettivo; egli può assumere in qualsiasi momento qualsiasi dei tre ruoli spiegati finora. In base al suo comportamento, emergono i diversi stili di leadership che un leader può assumere all'interno di un gruppo di lavoro. In ogni caso egli deve spronare i compagni a lavorare, capire quando si presenta il problema e capire come risolverlo.
- *Osservatore*: è colui che osserva silenziosamente e senza intervenire l'andamento del gioco ed i comportamenti dei partecipanti.

La figura che gestisce il laboratorio è chiamata *facilitatore* poiché il suo compito è solo quello di fornire le linee guida del gioco ed i suoi strumenti, senza intervenire durante il momento del gioco se non per dare le indicazioni tecniche o altri ordini.

La prima fase del laboratorio, dopo una piccola introduzione teorica dei ruoli suddetti e di alcune regole di base, prevede la creazione del gruppo e la scelta dei ruoli: in questa fase gli individui possono scegliere come lavorare, non sapendo che durante lo svolgimento del gioco il conduttore chiederà più volte il cambio dei ruoli specificando come esso deve avvenire. Quindi, già da come la decisione dei ruoli viene presa e da quali ruoli vengono assunti dai partecipanti si possono trarre alcune deduzioni sulla personalità dei singoli e sulle dinamiche di gruppo.

La seconda fase del laboratorio prevede l'assemblamento del modellino con i lego; durante questa fase avvengono i vari cambi di ruolo nelle seguenti modalità:

- ✓ il comunicatore diventa leader e il leader diventa comunicatore;
- ✓ il costruttore diventa inventore e l'inventore diventa costruttore;
- ✓ il leader diventa ideatore e l'ideatore diventa leader;
- ✓ il comunicatore diventa costruttore e il costruttore diventa comunicatore.

Negli ultimi 5 minuti del gioco è concesso ai membri del gruppo di riunirsi e lavorare insieme, potendo osservare il libretto degli istruzioni ed insieme i pezzi, ma, soprattutto, potendo tutti fare qualsiasi azione senza limitazioni.

La terza fase del laboratorio, terminato il lavoro di gruppo, prevede una fase di debriefing dove, con l'aiuto dell'osservatore, si parla dell'esperienza di gruppo appena vissuta in maniera democratica, accogliente e costruttiva. Di solito, si fa dire a ciascuno quale dei vari ruoli ha preferito e perché, in quale ruolo si è sentito più a suo agio e perché e come ha vissuto il cambio di ruoli. In questa fase, grazie alla raccolta delle opinioni di tutti i partecipanti, è possibile riflettere su eventuali punti critici e/o favorevoli del metodo in sé e pensare ad eventuali e necessarie modifiche da apportare.

Coerentemente con la ricerca effettuata sugli ingegneri e precedentemente illustrata, abbiamo pensato di associare l'utilizzo del test BIP allo svolgimento del laboratorio per verificare se e quanto vi sia stato un cambiamento nelle soft skills dei partecipanti. Quindi si pensa di effettuare un test pre laboratorio ed un test post.

5.3.2.2. Identificazione dell'obiettivo professionale

A volte la ricerca di lavoro è un dilemma, ma una volta che le caratteristiche e gli interessi professionali sono chiari, il passo più efficace è fare una pianificazione nella ricerca di lavoro, che deve includere i seguenti passaggi:

1. Identificazione del tipo di lavoro da raggiungere: se tratta di definire quale sarebbe la posizione ideale e il tipo di azienda in cui lavorare e svilupparsi professionalmente.
2. Profilo professionale: identificare quali sono le nostre capacità, competenze, conoscenze e precedenti esperienze lavorative.
3. Analisi del mercato del lavoro: requisiti delle offerte di lavoro che sono state pubblicate nei portali di lavoro, nei social network ... della posizione a cui vogliamo aspirare.
4. Analisi del gap: differenza tra il profilo richiesto dalle offerte che appaiono nel mercato del lavoro e il profilo professionale stesso. Se, durante lo svolgimento dell'analisi, ci rendiamo conto che ci manca qualche certificazione, laurea, lingue ... dovremmo iniziare un nuovo obiettivo e quindi raggiungere un profilo professionale adeguato alla realtà aziendale.



Figura 5. 3 Analisi Swot

Fonte: elaborazione propria.

5.4. Parte II: Formazione professionale

5.4.1. Modulo 4. Il tuo valore aggiunto

5.4.1.1. Marchio personale- *Personal Branding*

Il concetto di Marchio Personale deriva dal termine inglese *Personal Branding* (Peters, 1997). È stato ideato da Tom Peters, che l'ha citato per la prima volta in un articolo intitolato "*The Brand called you*" per la rivista *Fast Company* nel 1997. Questo articolo ha evidenziato l'importanza del trasferimento del concetto di *personal branding* alle persone e ritiene che tutti dovremmo considerarci come un marchio in costante competizione con gli altri. Nel caso dei lavoratori, si può dire che una persona può avere il proprio marchio personale che la rende diversa dagli altri, e in questo modo è più probabile trovare o migliorare il proprio impiego. Si tratta di un concetto di sviluppo personale che consiste nel considerarsi come un marchio, che, come i marchi commerciali, deve essere elaborato, trasmesso e protetto, al fine di differenziare e ottenere un maggiore successo in relazioni sociali e professionali. Il concetto è emerso come una tecnica per cercare il lavoro per la prima volta o come un cambiamento di carriera o professione. Lo sviluppo di un marchio personale consiste nell'individuare e

comunicare le caratteristiche che ci distinguono, che sono rilevanti, differenti e visibili in un ambiente omogeneo, competitivo e mutevole.

Francisco Mesonero, direttore generale della Fondazione Adecco ¹⁴², fa 10 raccomandazioni per migliorare il marchio personale:

1. Effettuare un esercizio di autoconsapevolezza per identificare i punti di forza e le competenze, come l'analisi SWOT.
2. Scommettere sul miglioramento continuo. Non accontentarti di ciò che siamo o sappiamo già, ma cerca altre formazioni che ci arricchiscano.
3. Conoscere il nostro target di riferimento, siamo il prodotto e dobbiamo venderci.
4. Posizionarsi sui social network, in particolare su LinkedIn e Twitter. Valuta il nostro marchio attraverso entrambe piattaforme. È anche importante usarle attivamente.
5. Prenditi cura della privacy su Facebook e altre reti personali.
6. Crea un blog in cui pubblichiamo articoli relativi al nostro settore, sempre con contenuti inediti (non copiati) e professionali.
7. Networking: andare a eventi, fiere, congressi ... nel nostro settore, dove possiamo farci conoscere e aumentare la nostra rete di contatti.
8. Fare volontariato, una pratica che darà valore alla nostra candidatura e proietterà una buona immagine nelle aziende, assumendo la qualità del coinvolgimento e del lavoro di gruppo.
9. Candidature proattive: contattare le aziende in cui siamo interessati a lavorare e anticipare alle sue esigenze.
10. Prendersi cura della nostra immagine personale. Il modo in cui vestiamo, gestiamo e persino le nostre espressioni facciali sono fattori che influenzano un processo di selezione.

¹⁴² Il Gruppo Adecco è una società di risorse umane con sede a Glattbrugg, in Svizzera. Adecco impiega circa 700.000 lavoratori con contratti temporanei e impiega oltre 33.000 dipendenti e 5.100 uffici in oltre 60 paesi e territori in tutto il mondo.

5.4.1.2. Discorso dell'ascensore – *Elevator pitch*

È una breve descrizione, chiara, concisa, attentamente pianificata e ben esercitata nel tempo necessario per sollevare i piani di un ascensore (19 secondi). Il discorso di vendita nell'ascensore parla chiaramente degli attributi che ti rendono unico. Va detto in un massimo di 2 minuti e dovrebbe essere attraente, emozionante. È importante che serva a farti capire facilmente, inducendo altri a voler trascorrere più tempo con te.

5.4.2. Modulo 5. Strategia di comunicazione

5.4.2.1. Nuovi canali di reclutamento

Con l'avvento di Internet e del neo Web 2.0 cambia il modo di reclutare il personale e di ricercare il lavoro, quindi anche le aziende hanno iniziato ad escogitare nuove forme per la selezione del personale, per la scelta dei migliori profili e per la diffusione di annunci di lavoro.

Tra le più importanti novità e possibilità introdotte dalla e nella rete vi sono:

- Il web recruitment o web recruiting;
- Il social recruiting, in cui rientrano LinkedIn, Facebook e Twitter.

Il web recruitment o web recruiting

Web recruitment, web recruiting, e-recruiting, e-recruitment: sono tutti sinonimi per indicare il reclutamento via internet, attraverso l'uso di portali dove è possibile mettere (per le aziende) e leggere (per chi cerca lavoro) un annuncio di lavoro.

Solitamente i portali del lavoro sono strutturati così: la sezione principale è l'home page che, essendo centrata sui candidati, poiché ne sono i principali

fruitori, presenta il sito e i servizi rivolti ai candidati, che sono quasi del tutto gratuiti; poi c'è una sezione più dimessa, centrata sulle aziende, dove c'è una presentazione dei servizi rivolte ad esse. Il candidato viene attirato da annunci in bella vista, da motori di ricerca interni che spingono a trovare gli annunci più vicini alle proprie esigenze, da loghi di grandi aziende in primo piano e da tutti quei servizi che sono stati pensati per migliorare la ricerca di lavoro.

Il reclutamento online ha vantaggi e svantaggi, sia per le aziende che per i candidati¹⁴³.

I vantaggi per le aziende sono:

- ✓ velocità con cui si possono contattare i candidati;
- ✓ disponibilità di banche dati organizzate e strutturate;
- ✓ possibilità di maggiore visibilità rispetto a quella che dà il sito aziendale;
- ✓ uso di un unico canale di reclutamento per figure appartenenti a diversi settori;
- ✓ costi molto bassi.

I vantaggi per i candidati sono:

- ✓ facilità di invio del curriculum;
- ✓ ricezione degli annunci anche senza cercarli;
- ✓ maggiore consapevolezza sul mondo del lavoro.

Gli svantaggi per le aziende sono:

- ✗ ricezione di troppe candidature;
- ✗ duplicazione dei dati su più portali, dato che le aziende usano spesso più canali di reclutamento;

¹⁴³ Cfr. <https://www.modellocurriculum.com/web-recruitment-vantaggi-e-svantaggi.html>

- ✘ costrizione nelle informazioni da fornire;
- ✘ creazione di banche dati con profili di bassa esperienza, perché il web è usato prevalentemente dai giovani;
- ✘ siti web senza professionalità specifica, professionalità "umana".

Per i candidati invece gli svantaggi sono:

- ✘ duplicazione dei dati su più portali, perché per ogni portale a cui ci si registra bisogna reinserire le stesse cose e aggiornare il curriculum vitae per ogni cambiamento
- ✘ possibilità di trovare annunci poco seri, perché spesso gli annunci pubblicati sono un miscuglio tra offerte di lavoro e pubblicità di corsi di formazione. Qualche sito distingue le due cose, in altri è il candidato che deve soffermarsi a capire.

Social recruiting o social recruitment

I social media hanno da sempre la funzione di far interagire e mettere in relazione le persone e di far circolare le informazioni; essi possono essere un'ottima risorsa in ambito di recruiting, in termini di maggiori conoscenze e di passaparola. Basti pensare che, secondo lo studio "Digital in 2017"¹⁴⁴, i social network vengono utilizzati da 31 milioni di persone, conquistando così un tasso di penetrazione del 52% sul totale della popolazione italiana. Il social recruiting è l'uso sempre più massiccio che i selezionatori fanno del web per trovare personale talentuoso da inserire nei propri organici; in altre parole è il processo di selezione che diventa digitale ed ingloba anche l'uso della rete, in particolare dei social network "frequentati" tipicamente dalle persone, permettendo di trovare candidati e creare contatti. I lavoratori odierni passano molto tempo a navigare sui social

¹⁴⁴ Cfr. BitMAT (2017, 23 Marzo), *La selezione del personale avviene sui social network*, Disponibile da: <http://www.bitmat.it/blog/news/62968/la-selezione-del-personale-avviene-sui-social-network> [Ultimo accesso: 20 Ottobre 2017]; Della Dora L. (2017, 26 Gennaio), *Digital in 2017: in Italia e nel mondo*. Disponibile da: <https://wearesocial.com/it/blog/2017/01/digital-in-2017-in-italia-e-nel-mondo> [Ultimo accesso: 20 Ottobre 2017].

piuttosto che nella rete in generale, per questo motivo si è pensato di unire l'utile al dilettevole e di ipotizzare un modo per trovare lavoro attraverso i social e, dalla parte delle imprese, per trovare i lavoratori attraverso i social. Questo è il moderno approccio al reclutamento di personale che si è diffuso nel 21° secolo e che consente di risparmiare tempo e denaro grazie agli strumenti di automazione e alla gratuità del servizio.

L'indagine "Digital in 2017" ci spiega che vi è un diverso livello di permanenza sui social che dipende dalla tipologia dello stesso e che va considerato in ambito di social recruiting; si stima che il 74% degli utenti italiani accede a Facebook ogni giorno e vi permane anche oltre 12 ore al giorno, mentre LinkedIn viene usato molto meno registrando una permanenza mensile di 10 minuti. Per cui chi si occupa di HR deve conoscere come le proprie tasche il mondo dei social e rendersi conto di queste differenze di utilizzo.

Secondo CareerArc¹⁴⁵, una delle compagnie tecnologiche leader nel campo dell'HR che aiuta i dirigenti aziendali a reclutare e trasformare la moderna forza lavoro, ottenendo un vantaggio competitivo in termini di reclutamento, branding occupazionale e vantaggi, sono tre le caratteristiche rilevanti del social recruiting:

- permette all'azienda di raggiungere i candidati dove sa di trovarli, ovvero nei social network come Facebook, LinkedIn e Twitter, invece di postare le offerte di lavoro e sperare di trovare un candidato di qualità;
- permette alle aziende di incrementare il loro brand e dare ai candidati un motivo per essere scelte;
- permette alle aziende di trovare il candidato ideale anche in base ad alcune categorie come i settori o il luogo geografico.

Il Social recruiting visto dal punto di vista del candidato può rappresentare un bene o un male: può tramutarsi in una grande possibilità curando la web reputation, scegliendo le parole giuste e monitorando ciò che il web dice sul

¹⁴⁵ Cfr. <https://www.careerarc.com/solutions/social-recruiting/what-is-social-recruiting>

nostro conto, oppure viceversa diventare penalizzante se i selezionatori non trovano nulla su di noi o se le informazioni rintracciate ci mettono in cattiva luce.

5.4.2.2. CV come strumento di marketing

Il curriculum è la vetrina della tua formazione, orientamento ed esperienza professionale. È il biglietto da visita che ti rappresenta e la prima cosa che i selezionatori vedono. È necessario prendere in considerazione che la prima impressione che la persona che lo legge abbia è fondamentale, partendo dal presupposto che solitamente la lettura media di un CV da parte di un esperto è solitamente compresa tra 30 secondi e 2 minuti. Aspetti da tenere presenti sono che a volte per un processo di selezione vengono presentati centinaia di CV e i professionisti delle risorse umane devono leggerlo molto rapidamente per creare un filtro. Ecco perché la migliore raccomandazione per fare un CV è deve essere chiaro e conciso, e anche farlo in modo ordinato e attraente.

È molto importante rendere attraente il tuo CV, perché è un'opportunità per fare bella figura e distinguersi dagli altri candidati.

Inoltre, sempre più aziende dispongono di tecnologie nelle proprie aree di risorse umane per filtrare il CV semantico con ATS (*Application Tracking System*), che esegue un tracciamento per organizzare i CV in base a profili o altri criteri.

Quando fai o aggiorni il tuo CV, è importante rispondere a queste tre domande:

- Sei sicuro di non avere errori di ortografia?
- Perché pensi che potrebbe farti distinguere dagli altri candidati? Hai evidenziato i tuoi successi?

5.4.2.3. Social network: LinkedIn , Facebook e Twitter

LinkedIn è una delle più grandi reti professionali, Facebook è un social network generalista e Twitter è una rete di microblogging. Questi tre strumenti sono utili per la ricerca di lavoro.

Una rete professionale, come LinkedIn, è un tipo di servizio di social network che si concentra sull'interazione e sui rapporti di natura professionale, piuttosto che sulle relazioni personali. L'obiettivo è il networking (o la gestione efficace delle reti di contatti); la relazione con altre persone con interessi simili per scoprire opportunità, aumentare la conoscenza o condividere informazioni. Le persone che incontriamo ci consentiranno non solo di trovare lavoro, ma anche futuri rapporti commerciali o fonti di informazioni professionali. Un buon posizionamento in LinkedIn è un vantaggio, dal momento che i reclutatori trascorrono più tempo a guardare i profili su quel social network piuttosto che leggere i CV che arrivano nella loro email. Aggiungi parole chiave nel tuo profilo professionale in modo che compaia nelle ricerche avanzate dei reclutatori.

Facebook è il social network con il maggior numero di utenti in tutto il mondo. Anche se non è una rete professionale, è un buon canale per cercare un lavoro e ha applicazioni specifiche per questo.

Twitter è un social network di microblogging (massimo 140 caratteri) che crea collegamenti tra gli utenti. È uno strumento semplice e utile per comunicare con le persone nel nostro ambiente di lavoro. Puoi eseguire ricerche di lavoro tramite l'hashtag (#). L'ideale è informare sulla nostra area professionale per attirare i gestori delle risorse umane. Puoi anche informare su seminari e seminari di tuo interesse.

Internet ci fornisce molti strumenti utili per trovare lavoro. Ma è anche importante andare oltre, ad esempio, partecipando a eventi, fiere e congressi. Raggiungere nuovi contatti, all'esterno e all'interno della rete, moltiplica le nostre opzioni per accedere a offerte di lavoro che, in molti casi, non diventano pubbliche nei portali web dell'occupazione. Si tratta di reti offline.

5.4.2.4. Raccomandazioni ed errori più comuni da evitare

La cosa più importante quando cerchi un lavoro è la perseveranza. Le direttive HR indicano in termini generali le seguenti raccomandazioni. Francisco Mesonero, direttore generale della fondazione ADECCO, fa riferimento alla guida “ *Preparados para no quedarnos parados*”¹⁴⁶ , in cui vengono offerte raccomandazioni ai giovani. Estudiar el mercado para familiarizarse con las ofertas disponibles y los requisitos.

Concentrare il curriculum sulle competenze. Generalmente un giovane non ha una vasta esperienza. Pertanto, dobbiamo valutare le loro abilità: versatilità, adattamento al cambiamento...

- Preparare l'intervista: se il team delle risorse umane ha studiato in precedenza il proprio curriculum, fare lo stesso con l'azienda. Una precedente indagine mostrerà che sei interessato anche all'ambiente aziendale, e ti distinguerà dagli altri candidati.
- Dimostra le tue abilità: non concentrarti sul chiedere cosa l'azienda può offrirti, fagli sapere che cosa puoi contribuire come lavoratore, spiegando e commentando le tue abilità ed esperienze.
- Prenditi cura dei dettagli: presenta un CV senza errori di ortografia, perché l'immagine che puoi dare è importante.

Gli errori più comuni da evitare sono:

- Mancanza di preparazione dell'intervista: mostra l'ignoranza sull'azienda e sulla posizione.
- Prendersi cura della prima impressione: arrivare con un'immagine inadeguata o un vestito sbagliato, o arrivare ingiustificatamente in

¹⁴⁶ https://fundacionadecco.org/recursos_/preparados-para-no-quedarnos-parados-adecco-fundacion-adecco.pdf

ritardo, sono circostanze che renderanno difficile continuare con il processo di selezione

- Mancanza di etica: è necessario evitare di mentire o falsificare i dati del curriculum. Certamente, dobbiamo essere rispettosi del lavoro precedente e non rivelare informazioni riservate di aziende precedenti
- Mostra mancanza di interesse: non è bello agire in modo reattivo con l'intervistatore, è importante parlare e ascoltare.
- Non criticare le aziende precedenti in cui hai lavorato: spiega la tua decisione di cambiare lavoro in modo positivo e non cadere nell'errore di parlare negativamente dei tuoi precedenti lavori.

5.5. Sintesi

Dopo l'indagine, e la buona accoglienza da parte degli studenti durante la realizzazione di alcune delle attività precedentemente descritte, la necessità di stabilire un qualche tipo di azione che favorisca l'acquisizione di competenze in questo senso, che non sono coperte in le materie curriculari, e per questo motivo è stato proposto un programma pilota di formazione sulle competenze di base per l'occupazione, integrato da una serie di workshop. Il corso si propone di promuovere l'acquisizione di queste competenze per facilitare l'accesso e il mantenimento di un lavoro, nonché fornire orientamento e formazione per la ricerca di lavoro.

È di massimo interesse per i laureati ottenere uno sviluppo professionale ottimale, con livelli di occupazione e avanzamento nella carriera professionale che soddisfino le aspettative di ciascun professionista.

6. Conclusioni

Dai risultati estratti dalla valutazione di una serie di abilità trasversali (competenze trasversali) in studenti di ingegneria e scienze della formazione, si osservano due gruppi completamente diversi nelle loro capacità tecniche (abilità professionali); alcuni più dedicati alla creazione di un prodotto e il secondo dedicato alla formazione di persone e gruppi. Le *soft skills* diventerebbero "la combinazione di abilità interpersonali, sociali, comunicative, tratti caratteriali, attitudini, attributi, quozienti di intelligenza sociale ed emotiva che permettono, tra gli altri, di far fronte all'ambiente, lavorare bene con gli altri, essere più obiettivi produttivi e raggiungere o obiettivi che integrano le competenze professionali (abilità acquisite nella nostra formazione accademica e professionale formale).

È importante notare che, ancora oggi, 40 anni dopo McClelland ha fatto il primo riferimento alla valutazione delle competenze, non c'è ancora raggiunto un accordo per una singola definizione condivisa del concetto (Pereda e Berrocal 2001). Questo termine sta diventando sempre più complesso, raggiungendo l'istruzione superiore, espandendo i suoi orizzonti e promuovendo una educazione al lavoro. (Díaz-Barriga, 2005)

Chiaramente i *soft skills* sono utili e importanti in quasi ogni aspetto della nostra vita, ma fino a poco tempo, il mercato del lavoro ha avuto poco o nessun riferimento alle *soft skills*, concentrandosi esclusivamente sulle nostre competenze tecniche e professionali (*hard skills*) e molto poco in quelle trasversali (*soft skills*). Ma il mercato del lavoro è in costante cambiamento e le previsioni per il 2030 indicano che le competenze trasversali vengono sempre più prese in considerazione. Queste sono le abilità che faranno la differenza tra i candidati quando si tratta di scegliere un lavoro. Purtroppo, durante l'industrializzazione le competenze tecniche erano diventati così importanti che avevano spostato le *soft skills* in secondo piano. Tuttavia, negli ultimi anni le organizzazioni come

l'OCSE¹⁴⁷ e la ricerca del *World Economic Forum* sottolineano che questa tendenza sta cambiando e che la rilevanza che le Soft Skills svolgono in situazioni di successo, sia nell'istruzione che nei luoghi di lavoro, è già evidenziata. (Kyllonen, 2013). Queste competenze e, a seconda del settore, potrebbero variare a seconda dei contesti, e in questo senso competenze come l'intelligenza emotiva, la capacità di lavorare in gruppo o avere una buona capacità di lavorare sotto pressione e rimanere concentrati nonostante difficoltà o stress, potrebbero fare la differenza nella scelta tra profili accademicamente identici ma diversi per quanto riguarda quelle competenze. Lo vediamo chiaramente nei testi dell'OCSE sotto il titolo " *What skills are needed in the labour market?* ".

Tutte queste competenze sono soggette a valutazione. I questionari sono solitamente composti da una combinazione di competenze emotive e sociali, nonché da specifiche competenze professionali, come indicato nel questionario utilizzato nella ricerca: BIP.

Questo studio mostra le differenze a livello puramente descrittivo. In generale, considerando i risultati di questa ricerca, si ritiene che le distanze registrate nelle risposte dipendano in larga misura dall'eterogeneità di entrambi i gruppi, sia nella loro traiettoria accademica che nelle loro opportunità di lavoro. Forse gli atteggiamenti e le attitudini personali legate alla personalità potrebbero influenzare la scelta della carriera. Questo, insieme alle grandi differenze tra i loro curricula accademici, prevedeva che le competenze trasversali negli studenti di ingegneria fossero meno sviluppate rispetto agli studenti delle scienze della formazione.

Come è stato verificato in tutti i risultati esposti, le competenze trasversali sono strettamente collegate con altre capacità che migliorano l'occupabilità. Ricevendo un orientamento dalle competenze, è possibile aumentare la possibilità che i laureati debbano entrare nel mercato o migliorare professionalmente. Domanda, che senza essere l'obiettivo principale dell'università, se è un notevole interesse dello stesso. Che l'intervento psicopedagogico stesso attraverso un

¹⁴⁷ Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico

orientamento professionale delle competenze contribuisca a questo sviluppo, invita l'attuazione del processo e la diffusione di tale intervento.

Le capacità lavorative e le caratteristiche del concetto di occupabilità, guidato da una buona dose di lavoro, perseveranza e atteggiamento positivo, promettono un futuro per i laureati, più di necessario nei tempi in cui viviamo.

È stato adottato un approccio integrativo, incentrato sulla persona, che tiene conto delle loro esigenze e del loro contesto e consente ai laureati di migliorare il loro livello di occupabilità al fine di diventare buoni professionisti, un fatto che avrà un impatto sulla società e sullo stato di benessere. Per tutti gli esposti in questo lavoro si considera che l'orientamento delle competenze trasversali assolve una funzione notevole e che tenga conto nel campo della psicopedagogia e nel contesto dell'istruzione superiore, poiché, oltre a lavorare e migliorare le competenze che attualmente il mercato del lavoro richiede, i laureati sono incoraggiati a sentirsi supportati, ascoltati, importanti, unici e anche grati.

Queste conclusioni portano a ripensare l'implicazione dell'insegnamento delle *soft skills* e l'inclusione di queste nel curriculum, considerando la multidisciplinarietà tra i diversi aspetti della gestione nelle università. L'opportunità di progettare programmi di formazione sulle *soft skills* da aggiungere al curriculum è una nuova sfida per l'istruzione superiore.

Linee di ricerca future

In eventuali indagini future, potremmo provare a condurre uno studio longitudinale e ottenere maggiori informazioni sull'evoluzione a cui i laureati stessi hanno dovuto far fronte nel tempo. La raccolta dei dati potrebbe essere ripresa dagli stessi partecipanti dopo tre o cinque anni e in tal modo arricchire le informazioni già ottenute con i dati raccolti e analizzati a posteriori.

Come tecnica complementare in nuove linee di ricerca è possibile selezionare determinati studenti o laureati e fare studi di casi o storie di vita che

integrerebbero le informazioni generali, permettendoci di approfondire. Lo stesso potrebbe essere fatto con le competenze, concentrarsi sulla scelta di un dominio o di una competizione più specifica, e prestare più attenzione ai dettagli e arricchire l'indagine.

Indagare a fondo il sistema di valutazione delle competenze degli insegnanti sarebbe un altro argomento di interesse per la ricerca futura. C'è un accordo generale nell'accettare l'esistenza di caratteri diversi che definiscono diversi tipi di insegnanti. In questo senso, sarebbe interessante studiare i diversi tipi di insegnanti e le loro varie caratteristiche al fine di facilitare una valutazione più completa dell'orientamento e dello sviluppo delle competenze.

Nella linea in cui Bandura (1986) definisce l'autoefficacia come la credenza nella propria capacità di organizzare ed eseguire le fonti d'azione necessarie per gestire le azioni successive, si potrebbe approfondire il lavoro futuro nel monitoraggio e nella gestione del proprio atteggiamento dei laureati per verificare come è incluso nel loro livello di occupabilità.

È molto importante evidenziare il lavoro e le linee di ricerca aperte dal Laboratorio di Formazione e Lavoro dell'Università di Roma Tre. Grazie alla partecipazione dei suoi membri durante le attività programmate e raccolte in questa tesi, e al loro interesse e curiosità sul tema delle Soft Skills, sono state aperte diverse linee di ricerca intorno al tema delle competenze trasversali e delle soft skills da approccio educativo e socio-professionale. La Dottoranda Fabiana Coluzzi, dell'Università di Burgos sta svolgendo una tesi di dottorato sulle competenze trasversali dei managers, per vedere se l'esperienza lavorativa ti porta queste competenze. La dottoranda Alessandara Cinquegrani, anch'essa dell'Università di Burgos, studia le competenze trasversali e le competenze digitali degli insegnanti. Allo stesso modo, gli studenti di laurea specialistica hanno contribuito ad ampliare e arricchire la ricerca per dare una visione più ampia al concetto di *soft skills*, partecipando.

7. Bibliografia

Alberici A., (2000) *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Bruno Mondatori, Milano.

Alessandrini, G. (2012), *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano, Giuffrè Editore.

Alessandrini, G. (2014), *Apprendistato, competenze e prospettive di occupabilità*, Lecce, Pensa Multimedia

Attewell, P. (2009), ¿Qué es una competencia? Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, nº 16

Argyle, M. (2013). *Cooperation (Psychology Revivals): The basis of sociability*. Routledge,

Bell, D. (1973), *The Coming of Post-industrial Society*, New York, Basics Books.

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida*. Barcelona: Ariel.

Bland, J.M., Altman, D.G. (1997). *Cronbach's alpha*. British Medical Journal, 314: 572

Bresciani G. (a cura di) (2012). *Capire la competenza*, FrancoAngeli, Milano

Burisch, M. (1984). *Approaches to personality inventory construction*. American Psychologist, 39, 214-227

Caballo, V. (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Castells, M (1999) *The information age*. Madrid, Alianza Editorial,. (La era de la información. Volumen 1. Siglo XXI).

Castillo G.; Rodríguez A. (2011). *De la universidad al puesto de trabajo: estrategias y recursos para acceder al primer empleo*.

Chamorro – Premuzic, & Furham, (2010). *The Psychology of Personnel Selection*. Cambridge: Cambridge University Press.

CEDEFOP (2009) *European Guidelines for Validating Non-Formal and Informal Learning*. European Union.

Centro studi Consiglio Nazionale degli Ingegneri (2014-2015), *Gli immatricolati ai corsi di laurea ingegneristici anno accademico 2014/2015*, Roma, Centro di Studi CNI.

Centro studi Consiglio Nazionale degli Ingegneri (2014) *CNI, Indagine sui piani di studio dei corsi di laurea ingegneristici attivati nelle università italiane*, Roma, Centro di Studi CNI.

Centro studi Consiglio Nazionale degli Ingegneri (2015), *Ingenio al femminile, sostenere il welfare in rosa*, Roma, Centro di Studi CNI.

Centro studi Consiglio Nazionale degli Ingegneri (2015) , *La condizione occupazionale dei laureati in ingegneria in Italia*, Roma, Centro di Studi CNI.

Cepollaro (2012) (a cura di). *Competenze e formazione*. Guerini e Associati, Milano.

Church, A. H., & Bracken, D. W. (1997). *Advancing the State of the Art of 360-Degree Feedback: Guest Editors' Comments on the Research and Practice of Multirater Assessment Methods*. *Group and Organization Management*, 22, 149-161.

Cocoza, A. (2012), *Comunicazione d'impresa e gestione Risorse Umane*, Milano, Franco Angeli.

Cocoza, A. (2006), *Direzione Risorse Umane*, Milano, Franco Angeli.

Cohen L.; Manion L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Ediciones LaMuralla.

Comissione Europea (2010), *Europa 2020: Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, Comunicazione della Comissione Europea.

Comissione Europea (2012), *Rethinking Education: Investing in the skills for better socio-economic outcomes*. Strasburgo, Comunicazione della Comissione Europea.

Conejero, J.A., Poza-Lujan, J.L. and Seoane-Sepúlveda J.B. (2015) *Teaching me softly: A Syllabus for a subject on Soft Skills.*, 9th International Technology, Education and Development Conference. Madrid (Spain).

Crozier M., Friedberg E., (1992) *L'acteur et le système: Les contraintes de l'action collective*, Éd. du Seuil. Paris.

Davis, P. (2002). *Performance Management and Multirater (360°) Instruments*. Pittsburgh, PA: Development Dimensions International.

Denis, M., Hamarta, E., Ari, R. (2005). *An investigation of social skills and loneliness levels of university students with respect to their attachment styles in a sample of turkish students*. *Social Behavior and Personality*, 33(1), pp. 19-32.

Dewey, J. (1933/1989). *Como pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.

Díaz-Barriga, A. (2005). *La educación en valores. Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenidodiazbarriga2.html>

D.Lgs. 14 settembre 2015, n. 150 *Disposizioni per il riordino della normativa in materia di servizi per il lavoro e di politiche attive, ai sensi dell'articolo 1, comma 3, della legge 10 dicembre 2014, n. 183*. Publicado nella Gazz. Uff. 23 settembre 2015, n. 221, S.O.

Ellis, R. *Communication Skills: stepladders to success for the professional*. Ed. Intellect Books, Estados Unidos. 2003.

Enciclopedia Treccani, Dizionario di Economia e Finanza.

F. Ahmed, L. F. Capretz, and P. Campbell, *Evaluating the Demand for Soft Skills in Software Development*, *IT Prof.*, vol. 14, no. 1, pp. 44–49, Jan. 2012.

Fondazione CRUI. (2016). *Le competenze trasversali per l'higher education*. Disponible da: http://www2.cruil.it/cruil/quaderno_osservatorio_1.pdf, pp.23-25.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Ed. Kairos

Gómez, J., Carreras, V., Guilera, G., & Andrés, A. (2010). *Exercicis pràctics de psicometria amb PASW*. Barcelona: Publicacions i Edicions UB.

González, H. 2002. *Pensamiento Crítico y el Proyecto educativo de la Universidad Icesi*. Nota de prensa en EDUTEKA, 2002. Reportaje a la educación. http://www.eduteka.org/ediciones/reportaje_febrero02.htm.

González, J. y Wagenaar, R. (2003) *Línea 1: competencias genéricas*. En *Autores (Eds.) Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno (pp. 69-112)*. Bilbao, España: Universidad de Deusto. Recuperado de http://www.postgrado.usb.ve/archivos/45/Tuning_Educational.pdf

Grambrill, E., Richey, C. (1975). *An assertion inventory for use in assessment and research*. *Behavior Therapy*, 6(4), pp. 550-561.

Guion, R.M. (1998). *Assessment, measurement, and prediction for personnel decisions*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

Hossiep, R e Paschen, M. (2003). Versión tedesca *Das Bochumer Inventar zu berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP)*. Hogrefe Verlag.

Innovation Lab, (2016, 27 luglio), *LEGO Serious Play: cosa è, come funziona*. Disponibile dal: <http://innovation-lab.it/lego-seriousplay-cosa-e-come-funziona/> .

Kuhl J. e Beckmann, J (1994). *Volition and Personality: Action Versus State Orientation*. Seattle, Göttingen, Bern: Hogrefe & Huber Publisher.

Le Boterf, G. (1994), *De la competence: essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Le Boterf G., (2000) *Construire les competences individuelles et collectives*. Editions d'Organisation, Paris

León, O. G., y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: Mc Graw-Hill.

Lepsinger, R. y Lucia, A.D. (1997). *360° Feedback*. San Francisco. Jossey Bass

Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Lipman, M. (2001). *El movimiento del pensamiento crítico. En: Pensamiento complejo y educación (2a ed.)* (pp. 157-170). Madrid: Ediciones de la Torre.

López, J.; Leal, I. (2002). *Aprender a planificar la formación*. Paidós: Barcelona.

Magatti, M. (a cura di) (1993), *Azione economica come azione sociale. Nuovi approcci in sociologia economica*, Milano, Franco Angeli.

ManpowerGroup (2017), *Soft Skills for Talent 2016*. Disponibile da: <http://www.manpowergroup.it/softskills-for-talent-2016>.

McClelland, David C. *Testing for competence rather than for intelligence*. American Psychologist, Vol 28(1), Jan 1973, 1-14.

McCrae, R.R. e Costa, P.T. (2003). *Personality in adulthood: a five-factor theory perspective*. The Guilford Press.

Meliá, J. L. (2001). *Teoría de la fiabilidad y la validez*. Valencia: Cristóbal Serrano.

Miranda, C. (2003). *El Pensamiento Crítico en docentes de educación general básica en Chile*. Universidad Austral de Chile.: Estudios Pedagógicos, N° 29, Facultad de Filosofía y humanidades.

Monereo, C. (2009). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.

Morin, E. (1996), *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

Negrelli, S. (2005), *Le trasformazioni del lavoro: modelli e tendenze nel capitalismo globale*, Bari, Editori Laterza.

Nowak, K.M. (1993). 360-degree feedback: the whole story. *Training and Development*, January. 69-72.

Nunnally, J.C., Bernstein, I.H. (1995). *Teoría psicométrica*. (3ª ed.). Mexico: Mcgraw-Hill

Paschen, M. (1996). *Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsdiagnostik (BIP)*. Ruhr-Universität Bochum.

Paul, R. y Elder, L. (2000). *Critical thinking: Nine strategies for everyday life, part I*. *Journal of developmental education*, 24 (1), 40-44.

Poblete, M., e García, A. (2007). *Desarrollo de competencias y créditos transferibles: Experiencia multidisciplinar en el contexto universistario*. Bilbao: Mensajero.

Poza-Lujan J.L., Conejero, A., Schleutker, K. (2017). *Soft Skills Boxes*. Jornada de Innovación Docente JIDINF'17 Universitat Politècnica de València, DOI: 10.13140/RG.2.2.34759.70560

Robbins, A. (2010). *Poder sin límites. La nueva ciencia del desarrollo personal*. Ed. Debolsillo

Roca, J. (2013) *El desarrollo del Pensamiento Crítico a través de diferentes Metodologías*. (Tesis Doctoral). : Universitat Autònoma de Barcelona.

Romo, M. (2014). *Entrena tu cerebro*. Barcelona, Ed. Alienta

SÁINZ, M. (Coord.) (2017). *¿Por qué no hay más mujeres STEM? Se buscan ingenieras, físicas y tecnólogas*. Madrid: Fundación Telefónica y Editorial Ariel. ISBN: 978-84-08-17732-6

Salatin A., *EQF (European Qualification Framework)* in Lipari D., Pastore S., (a cura di) (2014). *Nuove parole della formazione*. Roma. Edizioni Palinsesto.

Sanz, M.L. (2012). *Competencias Cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea, S.A.

Shelton y Burton (2004) .*Communication Skills: stepleaders to success for the professional*.

Sistema Informativo Excelsior (2017), *Imprese innovatrici*. Disponibile dal: http://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni2017/EXC2017_Imprese_innovatrici.pdf , pp.12-14.

Supiot A., (2003), *Il futuro del lavoro. Trasformazioni dell'occupazione e prospettive della regolazione del lavoro in Europa*. Roma. Carocci.

Team Diagnostic™ Data Analysis. (s. f.). "Data from the Team Diagnostic™ assessment data base © 2015 Team Coaching International used with permission." Recuperato da <http://coaches.teamcoachinginternational.com/teamdiagnostic-data-analysis/>

Toussaint, L. & Webb, J. (2005). Gender Differences in the Relationship Between Empathy and Forgiveness. *The Journal of Social Psychology*, 145 (6), pp. 673-685.

Tissot P., (2004). *Terminology of Vocational Training Policy. A Multilingual Glossary for Enlarged Europe*. Publications Office, Luxembourg,

Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo. Diseño Curricular y Didáctica*. Bogotá: ECOE

Villa, A. e Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basad en competencias: Una propuesta para la evalaución de competencias*. Bilbao: Mensajero.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

¿*Qué entendemos por competencias laborales?* [Internet]. Organización Internacional del Trabajo; 2000 [Consulta: 28 de Noviembre de 2016]. Disponible en: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_cl/pdf/cap2.pd

8. Appendici

APPENDICE I

Soft Skills per il tuo CV

Di seguito troverete una serie di domande su dati socioanagrafici. In seguito, troverete frasi che rappresentano comportamenti o situazioni che si verificano spesso durante il lavoro o la vita personale. Si deve analizzare e rispondere da 1 (completamente FALSO per me) fino a 6 (completamente VERO per me). Si noti che alcune frasi sono simili, ma sono completamente diverse e si incontrano con un obiettivo. Ricordate che questa informazione è importante nel processo in cui si partecipa; perciò ribadiamo l'importanza di essere molto onesti quando si risponde.

Grazie.

DATI SOCIOANAGRAFICI

1. Genere *

Maschile

Femminile

2. Et  * _____

3. Laurea * _____

4. Tipo di laurea

Triennale

Magistrale

5. Universit  * _____

6. Provenienza geografica (Regione) * _____

7. Indirizzo mail: * _____

8. Comune di residenza * _____

9. Interesse ad essere soggetto attivo nella ricerca, partecipando al Laboratorio
Brics x Tips*

SI

NO

10. Autorizzo il trattamento dei miei dati personali ai sensi del Dlgs 196 del 30
giugno 2003: *

SI

NO

QUESTIONARIO

Si deve analizzare e rispondere da 1 (completamente FALSO per me) fino a 6 (completamente VERO per me). Ricordate che questa informazione è importante nel processo in cui si partecipa; perciò ribadiamo l'importanza di essere molto onesti quando si risponde.

Grazie.

| | | | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | |
| 11. Riesco con facilità a conversare con persone che non conosco. | | | | | | | |
| 12. Preferisco lavorare in situazioni in cui non devo affidarmi al supporto degli altri. | | | | | | | |
| 13. Non rimugino sui miei problemi personali. | | | | | | | |
| 14. Quando ad un carico di lavoro già pesante si aggiungono ulteriori difficoltà, tendo a destabilizzarmi. | | | | | | | |
| 15. Sono una persona perspicace. | | | | | | | |
| 16. Nelle discussioni gli altri fanno fatica ad avere la meglio su di me. | | | | | | | |
| 17. Antepongo il dovere al piacere. | | | | | | | |
| 18. Preferisco occuparmi di compiti che mi consentono di prevedere ciò che mi aspetta. | | | | | | | |
| 19. Non riesco molto bene a gestire il mio tempo in modo da riuscire a rispettare le scadenze. | | | | | | | |
| 20. In quasi tutte le situazioni riesco abbastanza istintivamente a mostrare l'atteggiamento giusto. | | | | | | | |
| 21. Non mi riesce difficile adeguarmi alle aspettative degli altri. | | | | | | | |
| 22. Sono a disagio quando mi trovo con persone che non conosco bene. | | | | | | | |
| 23. Ottengo i risultati migliori quando lavoro da solo/a. | | | | | | | |
| 24. Mantengo la calma anche se devo far fronte a molte cose contemporaneamente. | | | | | | | |
| 25. Le bugie non danno nessun vantaggio. | | | | | | | |
| 26. I miei colleghi pensano che spesso cerco di impormi. | | | | | | | |
| 27. Preferisco fare le cose spontaneamente piuttosto che | | | | | | | |

| | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| pianificare sistematicamente. | | | | | | |
| 28. Quando le priorità della mia attività cambiano completamente, riesco ad adeguarmi senza problema. | | | | | | |
| 29. Non esito a mettere in pratica le decisioni immediatamente. | | | | | | |
| 30. Talvolta non mi accorgo quando qualcuno non si sente a suo agio. | | | | | | |
| 31. Tratto gli altri con rispetto. | | | | | | |
| 32. Preferirei che parlare con persone nuove non fosse una caratteristica del mio lavoro. | | | | | | |
| 33. Per me è importante non dover coordinare costantemente il mio lavoro con quello degli altri. | | | | | | |
| 34. Riesco a dimenticare velocemente le situazioni in cui il lavoro non gira come speravo. | | | | | | |
| 35. Quando sono teso/a per un carico di lavoro pesante la mia salute ne risente. | | | | | | |
| 36. Esprimo sempre la mia opinione anche quando rischio di turbare il clima della conversazione. | | | | | | |
| 37. Sono adatto/a a lavori in cui le cose devono essere controllate con attenzione. | | | | | | |
| 38. Quando incontro degli imprevisti li vedo come sfide stimolanti. | | | | | | |
| 39. Dover analizzare qualcosa in modo dettagliato può impedirmi di andare avanti nel lavoro. | | | | | | |
| 40. So adattarmi molto bene a diversi tipi di persone. | | | | | | |
| 41. Per me il raggiungimento dei miei obiettivi è più importante di un ambiente sereno. | | | | | | |
| 42. Preferisco lavorare da solo/a. | | | | | | |
| 43. Quando vengo criticato/a, sia giustamente che ingiustamente, ci rimugino per molto tempo. | | | | | | |
| 44. Sopporto meglio degli altri un carico di lavoro elevato e prolungato. | | | | | | |
| 45. Mi riesce difficile realizzare le mie idee. | | | | | | |
| 46. Mi interessano i compiti che richiedono molta perseveranza e accuratezza. | | | | | | |

| | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| 47. Mi piace prendermi delle pause anche quando sto lavorando a qualcosa di urgente. | | | | | | |
| 48. Riesco ad avere un buon rapporto anche con persone molto difficili. | | | | | | |
| 49. Mi irrita dover spiegare più volte la stessa cosa. | | | | | | |
| 50. Quando faccio conoscenza di qualcuno, mi ci vuole un po' di tempo prima di potermi comportare con disinvoltura. | | | | | | |
| 51. Sono convinto/a che praticamente tutti i problemi urgenti possano essere risolti soltanto con il lavoro di squadra. | | | | | | |
| 52. Quando mi vengono segnalati degli errori, resto turbato/a solo per poco tempo. | | | | | | |
| 53. Mantengo la calma anche quando devo lavorare molto duramente. | | | | | | |
| 54. Ho delle qualità che sono più marcate rispetto alla maggior parte delle persone. | | | | | | |
| 55. Riesco a convincere gli altri ad impegnarsi per le cose in cui credo. | | | | | | |
| 56. Non mi occupo volentieri di compiti che richiedono grande precisione. | | | | | | |
| 57. Se non ho degli obiettivi concreti talvolta mi perdo. | | | | | | |
| 58. Mi accorgo subito di come si sente la persona che ho davanti. | | | | | | |
| 59. Cerco di adeguarmi quando il mio comportamento non viene gradito. | | | | | | |
| 60. Le persone che stabiliscono molto velocemente dei contatti mi irritano. | | | | | | |
| 61. Il modo migliore per svolgere un compito in maniera ottimale è che lo si dovrebbe affrontare da soli. | | | | | | |
| 62. Quando sono sovraccarico/a talvolta è difficile starmi vicino. | | | | | | |
| 63. Non è un problema per me lavorare parecchie ore senza fare delle pause. | | | | | | |
| 64. Mi agito se devo parlare davanti a un gruppo molto numeroso. | | | | | | |
| 65. Lavorando in un gruppo riesco facilmente a rendere le mie idee appetibili agli altri. | | | | | | |
| 66. Non lavoro volentieri con persone che vogliono fare tutto al | | | | | | |

| | | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| cento per cento. | | | | | | |
| 67. Mi sento a disagio se devo svolgere compiti che non sono chiaramente definiti. | | | | | | |
| 68. Quando lavoro da casa non ho difficoltà ad iniziare il lavoro puntualmente. | | | | | | |
| 69. Faccio parte di quelle persone che ogni tanto fanno una gaffe. | | | | | | |
| 70. Quando le cose non funzionano come dovrebbero, si nota la mia irritazione. | | | | | | |
| 71. Ho bisogno di un po' di tempo prima di poter fare nuove conoscenze. | | | | | | |
| 72. Quasi sempre il lavoro di gruppo richiede più tempo del necessario. | | | | | | |
| 73. Quando sono sotto un forte stress a volte perdo la concentrazione. | | | | | | |
| 74. Talvolta non mi sento all'altezza delle aspettative degli altri. | | | | | | |
| 75. Prima di incontrare persone importanti divento nervoso/a. | | | | | | |
| 76. Alla fine l'onestà paga sempre. | | | | | | |
| 77. Sono troppo conciliante quando si tratta di affrontare gli altri. | | | | | | |
| 78. Preferisco gli altri pensino che sono una persona disorganizzata piuttosto che una persona non creativa. | | | | | | |
| 79. Se vi sono più compiti da sbrigare contemporaneamente ho difficoltà ad organizzarmi in modo efficace. | | | | | | |
| 80. Capisco in fretta come mi devo comportare nei confronti di persone che non conosco. | | | | | | |
| 81. Se una persona non mi piace lo mostro apertamente. | | | | | | |
| 82. Impiego gran parte del mio tempo libero per curare i miei contatti. | | | | | | |
| 83. I miei colleghi pensano che a volte io sia un tipo solitario. | | | | | | |
| 84. Talvolta quando ho delle preoccupazioni sono bloccato/a nell'agire. | | | | | | |
| 85. In confronto agli altri posso pretendere molto da me stesso/a senza estenuarmi. | | | | | | |
| 86. Quando vengo presentato/a a un nuovo gruppo di persone divento nervoso/a. | | | | | | |

| | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| 87. A volte non è conveniente dire la verità. | | | | | | |
| 88. Per me non è semplice convincere gli altri che le mie opinioni sono corrette. | | | | | | |
| 89. Sono molto meticoloso/a. | | | | | | |
| 90. Sono riluttante a cambiare la mia routine giornaliera. | | | | | | |
| 91. Lavorare su un problema complesso mi fa sentire come se fossi davanti ad una montagna impossibile da scalare. | | | | | | |
| 92. Mi riesce difficile andare d'accordo con persone molto riservate. | | | | | | |
| 93. Gli altri mi considerano una persona fredda e calcolatrice. | | | | | | |
| 94. Non sono una persona particolarmente socievole. | | | | | | |
| 95. Lavorando insieme agli altri tiro fuori il meglio di me. | | | | | | |
| 96. Qualche volta mi sento del tutto scoraggiato/a. | | | | | | |
| 97. Divento irritabile quando ho addosso troppa pressione. | | | | | | |
| 98. A volte sono riservato/a anche nelle situazioni che richiedono un atteggiamento più aggressivo. | | | | | | |
| 99. Nelle conversazioni riesco facilmente a convincere gli altri del mio punto di vista. | | | | | | |
| 100. Spesso non vale la pena impegnarsi in modo tale da ottenere un risultato perfetto. | | | | | | |
| 101. Mi piace quando le richieste lavorative cambiano spesso. | | | | | | |
| 102. Tendo a rimandare i compiti che non mi piacciono. | | | | | | |
| 103. Mi capita di ferire gli altri con battute ironiche. | | | | | | |
| 104. Gli altri mi considerano una persona riservata. | | | | | | |
| 105. Quando devo svolgere un lavoro provo a fare il più possibile senza chiedere aiuto. | | | | | | |
| 106. Vedo le cose in modo meno drammatico della maggior parte delle persone. | | | | | | |
| 107. Divento nervoso/a quando mi vengono rivolte contemporaneamente più richieste da più parti. | | | | | | |
| 108. Per provare a portare avanti qualcosa di nuovo non mi preoccupa di essere percepito/a come antipatico/a dagli altri. | | | | | | |
| 109. Sono un/a perfezionista. | | | | | | |
| 110. Preferirei non svolgere compiti che comportano un | | | | | | |

| | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| cambiamento costante nel mio lavoro. | | | | | | |
| 111. Quando devo iniziare un compito difficile spesso la mia mente pensa ad altre cose. | | | | | | |
| 112. Riesco a trovare le parole giuste anche in situazioni difficili. | | | | | | |
| 113. Riesco ad andare d'accordo più degli altri con le persone. | | | | | | |
| 114. Quando pianifico un progetto, la mia prima priorità è decidere quali persone potrei coinvolgere. | | | | | | |
| 115. Quando ho molto da fare tendo ad irritarmi con gli altri. | | | | | | |
| 116. Talvolta mi imbarazzo così tanto che preferirei sprofondare sotto terra. | | | | | | |
| 117. Quando lavoro in gruppo mi impegno a fondo per convincere gli altri del mio punto di vista. | | | | | | |
| 118. Lavoro molto più accuratamente della maggior parte delle altre persone. | | | | | | |
| 119. Alla sera ho completato ciò che ho programmato di fare durante il giorno. | | | | | | |
| 120. Mi sento molto più sicuro/a degli altri nel rapporto con le persone. | | | | | | |
| 121. Dover sempre consultare gli altri non è compatibile con il mio modo di lavorare. * | | | | | | |
| 122. Un persistente carico di lavoro mi logorerebbe a lungo andare. | | | | | | |
| 123. Sono sicuro/a di me. | | | | | | |
| 124. A volte posso essere molto autoritario/a. | | | | | | |
| 125. Gestisco i miei documenti di lavoro in modo da avere tutto a portata di mano. | | | | | | |
| 126. Preferisco ricevere istruzioni precise su cosa da fare. | | | | | | |
| 127. Se sarò in disaccordo con qualcuno glielo dirò sempre. | | | | | | |
| 128. Prima di iniziare a fare una cosa urgente entro nell'ottica di dover dare il massimo. | | | | | | |
| 129. Mi hanno già fatto notare che non sempre uso il tono giusto nelle conversazioni. | | | | | | |
| 130. Evito di provocare gli altri. | | | | | | |
| 131. Molte persone mi apprezzano perché sono una persona cordiale. | | | | | | |

| | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| 132. Potendo scegliere preferirei lavorare in gruppo. | | | | | | |
| 133. Sono abbastanza immune alle critiche. | | | | | | |
| 134. Non vorrei dedicarmi a un lavoro nel quale sono costantemente sotto pressione. | | | | | | |
| 135. Prima di un avvenimento importante, come riunioni o presentazioni, riesco a rimanere calmo/a. | | | | | | |
| 136. Trovo difficile criticare gli altri. | | | | | | |
| 137. Mi piace programmare dettagliatamente il mio lavoro in anticipo. | | | | | | |
| 138. Mi sento più a mio agio quando tutto si svolge come al solito. | | | | | | |
| 139. Quando ho parecchi compiti da fare a volte non so da dove cominciare. | | | | | | |
| 140. Talvolta mi riesce difficile capire ciò che gli altri si aspettano da me. | | | | | | |
| 141. Ho creato una fitta rete di contatti professionali. | | | | | | |
| 142. Se dovessi subire una serie di insuccessi mi sentirei distrutto/a. | | | | | | |
| 143. A volte incolpo gli altri dei miei errori. | | | | | | |
| 144. Mi sento a mio agio davanti a situazioni inattese. | | | | | | |
| 145. Nel lavoro trovo facile rispettare le mie priorità. | | | | | | |
| 146. Vado d'accordo con tutti. | | | | | | |
| 147. Gli altri si rivolgono spesso a me perché ho molti contatti. | | | | | | |
| 148. Gli insuccessi passati non mi preoccupano più. | | | | | | |
| 149. Non mi piace essere al centro dell'attenzione. | | | | | | |
| 150. Quando devo controllare qualcosa preferisco essere meticoloso/a piuttosto che superficiale. | | | | | | |
| 151. Dopo avere conosciuto delle persone importanti mi sforzo particolarmente per mantenere i contatti. | | | | | | |
| 152. Non ho paura di niente. | | | | | | |
| 153. Posso facilmente tollerare le tensioni con i miei colleghi. | | | | | | |

GRAZIE PER LA COLLABORAZIONE

APPENDICE II

COSCIENZIOSITÀ

| N° | Item |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7 | <i>Antepongo il dovere al piacere.</i> |
| 17 | Preferisco fare le cose spontaneamente piuttosto che pianificare sistematicamente. |
| 27 | Sono adatto/a a lavori in cui le cose devono essere controllate con attenzione. |
| 36 | Mi interessano i compiti che richiedono molta perseveranza e accuratezza. |
| 46 | Non mi occupo volentieri di compiti che richiedono grande precisione. |
| 56 | Non lavoro volentieri con persone che vogliono fare tutto al cento per cento. |
| 68 | Preferisco gli altri pensino che sono una persona disorganizzata piuttosto che una persona non creativa. |
| 79 | Sono molto meticoloso/a. |
| 90 | Spesso non vale la pena impegnarsi in modo tale da ottenere un risultato perfetto. |
| 99 | Sono un/a perfezionista. |
| 108 | Lavoro molto più accuratamente della maggior parte delle altre persone. |
| 115 | Gestisco i miei documenti di lavoro in modo da avere tutto a portata di mano. |
| 127 | Mi piace programmare dettagliatamente il mio lavoro in anticipo. |
| 140 | Quando devo controllare qualcosa preferisco essere meticoloso/a piuttosto che superficiale |

FLESSIBILITÀ

| N° | Item |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8 | Preferisco occuparmi di compiti che mi consentono di prevedere ciò che mi aspetta. |
| 18 | Quando le priorità della mia attività cambiano completamente, riesco ad adeguarmi senza problemi. |
| 28 | Quando incontro degli imprevisti li vedo come sfide stimolanti. |
| 57 | Mi sento a disagio se devo svolgere compiti che non sono chiaramente definiti. |
| 80 | Sono riluttante a cambiare la mia routine giornaliera. |
| 91 | Mi piace quando le richieste lavorative cambiano spesso. |
| 100 | Preferirei non svolgere compiti che comportano un cambiamento costante nel mio lavoro. |
| 116 | Preferisco ricevere istruzioni precise su cosa da fare. |
| 128 | Mi sento più a mio agio quando tutto si svolge come al solito. |
| 134 | Mi sento a mio agio davanti a situazioni inattese. |

ORIENTAMENTO ALL'AZIONE

| N° | Item |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9 | Non riesco molto bene a gestire il mio tempo in modo da riuscire a rispettare le scadenze. |
| 19 | Non esito a mettere in pratica le decisioni immediatamente. |
| 29 | Dover analizzare qualcosa in modo dettagliato può impedirmi di andare avanti nel lavoro. |
| 37 | Mi piace prendermi delle pause anche quando sto lavorando a qualcosa di urgente. |
| 47 | Se non ho degli obiettivi concreti talvolta mi perdo. |
| 58 | Quando lavoro da casa non ho difficoltà ad iniziare il lavoro puntualmente. |
| 69 | Se vi sono più compiti da sbrigare contemporaneamente ho difficoltà ad organizzarmi in modo efficace. |
| 81 | Lavorare su un problema complesso mi fa sentire come se fossi davanti ad una montagna impossibile da scalare. |
| 92 | Tendo a rimandare i compiti che non mi piacciono. |
| 101 | Quando devo iniziare un compito difficile spesso la mia mente pensa ad altre cose. |
| 109 | Alla sera ho completato ciò che ho programmato di fare durante il giorno. |
| 118 | Prima di iniziare a fare una cosa urgente entro nell'ottica di dover dare il massimo. |
| 129 | Quando ho parecchi compiti da fare a volte non so da dove cominciare. |
| 135 | Nel lavoro trovo facile rispettare le mie priorità. |

SENSIBILITÀ

| N° | Item |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10 | In quasi tutte le situazioni riesco abbastanza istintivamente a mostrare l'atteggiamento giusto. |
| 20 | Talvolta non mi accorgo quando qualcuno non si sente a suo agio |
| 30 | So adattarmi molto bene a diversi tipi di persone. |
| 38 | Riesco ad avere un buon rapporto anche con persone molto difficili. |
| 48 | Mi accorgo subito di come si sente la persona che ho davanti. |
| 59 | Faccio parte di quelle persone che ogni tanto fanno una gaffe. |
| 70 | Capisco in fretta come mi devo comportare nei confronti di persone che non conosco. |
| 82 | Mi riesce difficile andare d'accordo con persone molto riservate. |
| 102 | Riesco a trovare le parole giuste anche in situazioni difficili. |
| 119 | Mi hanno già fatto notare che non sempre uso il tono giusto nelle conversazioni. |
| 130 | Talvolta mi riesce difficile capire ciò che gli altri si aspettano da me. |

CAPACITÀ DI STABILIRE CONTATTI

| N° | Item |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Riesco con facilità a conversare con persone che non conosco. |
| 12 | Sono a disagio quando mi trovo con persone che non conosco bene. |
| 22 | Preferirei che parlare con persone nuove non fosse una caratteristica del mio lavoro. |
| 40 | Quando faccio la conoscenza di qualcuno, mi ci vuole un po' di tempo prima di potermi comportare con disinvoltura. |
| 50 | Le persone che stabiliscono molto velocemente dei contatti mi irritano. |
| 61 | Ho bisogno di un po' di tempo prima di poter fare nuove conoscenze. |
| 72 | Impiego gran parte del mio tempo libero per curare i miei contatti. |
| 84 | Non sono una persona particolarmente socievole. |
| 94 | Gli altri mi considerano una persona riservata. |
| 103 | Riesco ad andare d'accordo più degli altri con le persone. |
| 110 | Mi sento molto più sicuro/a degli altri nel rapporto con le persone. |
| 121 | Molte persone mi apprezzano perché sono una persona cordiale. |
| 131 | Ho creato una fitta rete di contatti professionali. |
| 137 | Gli altri si rivolgono spesso a me perché ho molti contatti. |
| 141 | Dopo aver conosciuto delle persone importanti mi sforzo particolarmente per mantenere i contatti. |

SOCIEVOLEZZA

| N° | Item |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 11 | Non mi riesce difficile adeguarmi alle aspettative degli altri. |
| 21 | Tratto gli altri con rispetto. |
| 31 | Per me il raggiungimento dei miei obiettivi è più importante di un ambiente sereno. |
| 39 | Mi irrita dover spiegare più volte la stessa cosa. |
| 49 | Cerco di adeguarmi quando il mio comportamento non viene gradito. |
| 60 | Quando le cose non funzionano come dovrebbero, si nota la mia irritazione. |
| 71 | Se una persona non mi piace lo mostro apertamente. |
| 83 | Gli altri mi considerano una persona fredda e calcolatrice. |
| 93 | Mi capita di ferire gli altri con battute ironiche. |
| 120 | Evito di provocare gli altri. |
| 136 | Vado d'accordo con tutti. |

ORIENTAMENTO AL TEAM

| N° | Item |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 | Preferisco lavorare in situazione in cui non devo affidarme al supporto degli altri. |
| 13 | Otengo i risultati migliori quando lavoro da solo/a. |
| 23 | Per me è importante non dover coordinare costantemente il mio lavoro con quello degli altri. |
| 32 | Preferisco lavorare da solo/a. |
| 41 | Sono convinto/a che praticamente tutti i problemi urgenti possano essere risolti soltanto con il lavoro di squadra. |
| 51 | Il modo migliori per svolgere un compito in maniera ottimale è che lo si dovrebbe affrontare da soli. |
| 62 | Quasi sempre il lavoro di gruppo richiede più tempo del necessario. |
| 73 | I miei colleghi pensano che a volte io sia un tipo solitario. |
| 85 | Lavorando insieme agli altri tiro fuori il meglio di me. |
| 95 | Quando devo svolgere un lavoro provo a fare il più possibile senza chiedere aiuto. |
| 104 | Quando pianifico un progetto, la mia prima priorità è decidere quali persone potrei coinvolgere. |
| 111 | Dover sempre consultare gli altri non è compatibile con il mio modo di lavorare. |
| 122 | Potendo scegliere preferirei lavorare un gruppo. |

ASSERTIVITÀ

| N° | Item |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6 | Nelle discussioni gli altri fanno fatica ad avere la meglio su di me. |
| 16 | I miei colleghi pensano che spesso cerco di impormi. |
| 35 | Mi riesce difficile riuscire a realizzare le mie idee. |
| 45 | Riesco a convincere gli altri ad impegnarsi per le cose in cui credo. |
| 55 | Lavorando in un gruppo riesco facilmente a rendere le mie idee appetibili agli altri. |
| 67 | Sono troppo conciliante quando si tratta de affrontare gli altri. |
| 78 | Per me non è semplice convincere gli altri che le miei opinioni sono corrette. |
| 89 | Nelle conversazioni riesco facilmente a convincere gli altri del mio punto di vista. |
| 98 | Per provare a portare avanti qualcosa di nuovo non mi preoccupo di essere percepito/a come antipatico/a dagli altri. |
| 107 | Quando lavoro in gruppo mi impegno a fondo per convincere gli altri del mio punto di vista. |
| 114 | A volte posso essere molto autoritario/a. |

STABILITÀ EMOTIVA

| N° | Item |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3 | Non rimugino sui miei problemi personali. |
| 24 | Riesco a dimenticare velocemente le situazioni in cui lavoro non gira come speravo. |
| 33 | Quando vengo criticato/a, sia giustamente che ingiustamente, ci rimugino per molto tempo. |
| 42 | Quando mi vengono segnalati degli errori, resto turbato/a solo per poco tempo. |
| 52 | Quando sono sovraccarico/a talvolta è difficile starmi vicino. |
| 63 | Quando sono sotto un forte stress a volte perdo la concentrazione. |
| 74 | Talvolta quando ho delle preoccupazioni sono bloccato/a nell'agire. |
| 86 | Qualche volta mi sento del tutto scoraggiato/a. |
| 96 | Vedo le cose in modo meno drammatico della maggior parte delle persone. |
| 123 | Sono abbastanza immune alle critiche. |
| 132 | Se dovessi subire una serie di insuccessi mi sentirei distrutto/a. |
| 138 | Gli insuccessi passati non mi preoccupano più. |
| 142 | Non ho paura di niente. |

CAPACITÀ DI LAVORARE SOTTO PRESSIONE:

| N° | Item |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 | Quando ad un carico di lavoro già pesante si aggiungono ulteriori difficoltà, tendo a destabilizzarmi. |
| 14 | Mantengo la calma anche se devo far fronte a molte cose contemporaneamente. |
| 25 | Quando sono teso/a per un carico di lavoro pesante la mia salute ne risente. |
| 34 | Sopporto meglio degli altri un carico di lavoro elevato e prolungato. |
| 43 | Mantengo la calma anche quando devo lavorare molto duramente. |
| 53 | Non è un problema per me lavorare parecchie ore senza fare delle pause. |
| 64 | Talvolta non mi sento all'altezza delle aspettative degli altri. |
| 75 | In confronto agli altri posso pretendere molto da me stesso/a senza estenuarmi. |
| 87 | Divento irritabile quando ho addosso troppa pressione. |
| 97 | Divento nervoso/a quando mi vengono rivolte contemporaneamente più richieste da più parti. |
| 105 | Quando ho molto da fare tendo ad irritarmi con gli altri. |
| 112 | Un persistente carico di lavoro mi logorerebbe a lungo andare. |
| 124 | Non vorrei dedicarmi a un lavoro nel quale sono costantemente sotto pressione. |

FIDUCIA IN SE STESSI

| N° | Item |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5 | Sono una persona perspicace. |
| 26 | Esprimo sempre la mia opinione anche quando rischio di turbare il clima della conversazione. |
| 44 | Ho delle qualità che sono più marcate rispetto alla maggior parte delle persone. |
| 54 | Mi agito se devo parlare davanti a un gruppo molto numeroso. |
| 65 | Prima di incontrare persone importanti divento nervoso/a. |
| 76 | Quando vengo presentato/a a un nuovi gruppo di persone divento nervoso/a. |
| 88 | A volte sono riservato/a anche nelle situazioni che richiedono un atteggiamento più aggressivo. |
| 106 | Talvota mi imbarazzo così tanto che preferirei sprofondare sotto terra. |
| 113 | Sono sicuro/a di me. |
| 125 | Prima di un avvenimento importante, come riunioni o presentazioni, riesco a rimanere calmo/a. |
| 139 | Non mi piace essere al centro dell'attenzione. |
| 143 | Posso facilmente tollerare le tensioni con i miei colleghi. |

DESIDERABILITÀ SOCIALE

| N° | Item |
|-----|--------------------------------------------------------|
| 15 | Le bugie non danno nessun vantaggio. |
| 66 | Alla fine l'onestà paga sempre. |
| 77 | A volte non è conveniente dire la verità. |
| 117 | Se sarò in disaccordo con qualcuno glielo dirò sempre. |
| 133 | A volte incolpo gli altri dei miei errori. |

APPENDICE III: TABELLE NORMATIVE

Tabella normativa 1: Comportamento occupazionale

| Punti stanine | COSCIENCIOSITÀ | FLESSIBILITÀ | ORIENTAMENTO ALL'AZIONE |
|---------------|----------------|--------------|-------------------------|
| 1 | 14-37 | 10-18 | 14-36 |
| 2 | 38-42 | 19-22 | 37-41 |
| 3 | 43-47 | 23-26 | 42-46 |
| 4 | 48-52 | 27-30 | 47-52 |
| 5 | 53-58 | 31-34 | 53-57 |
| 6 | 59-63 | 35-38 | 58-62 |
| 7 | 64-68 | 39-42 | 63-67 |
| 8 | 69-73 | 43-46 | 68-73 |
| 9 | 74-84 | 47-76 | 74-84 |

Tabella normativa 2: Competenze sociali

| Punti stanine | SENSIBILITÀ | STABILITÀ CONTATTI | SOCIEVOLEZZA | ORIENTAMENTO AL TEAM | ASERTIVITÀ |
|---------------|-------------|--------------------|--------------|----------------------|------------|
| 1 | 11-30 | 15-36 | 11-31 | 13-25 | 11-23 |
| 2 | 31-33 | 37-42 | 32-35 | 26-30 | 24-27 |
| 3 | 34-37 | 43-48 | 36-38 | 31-35 | 28-31 |
| 4 | 38-41 | 49-54 | 39-42 | 36-41 | 32-35 |
| 5 | 42-44 | 55-60 | 43-45 | 42-46 | 36-40 |
| 6 | 45-48 | 61-66 | 46-49 | 47-52 | 41-44 |
| 7 | 49-52 | 67-72 | 50-52 | 53-57 | 45-48 |
| 8 | 53-55 | 73-78 | 53-56 | 58-62 | 49-52 |
| 9 | 56-66 | 79-90 | 57-66 | 63-78 | 53-66 |

Tabella normativa 3: Specificità caratteriali

| Punti stanine | STABILITÀ EMOTIVA | LAVORARE SOTTO PRESSIONE | FIDUCIA IN SE STESSI | DESIDERABILITÀ SOCIALE |
|----------------------|--------------------------|---------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| 1 | 13-23 | 13-24 | 12-25 | 5-13 |
| 2 | 24-28 | 25-30 | 26-30 | 14-15 |
| 3 | 29-33 | 31-35 | 31-35 | 16-17 |
| 4 | 34-38 | 36-41 | 36-39 | 18-19 |
| 5 | 39-43 | 42-46 | 40-44 | 20-22 |
| 6 | 44-49 | 47-52 | 45-49 | 23-24 |
| 7 | 50-54 | 53-58 | 50-53 | 25-26 |
| 8 | 55-59 | 59-63 | 54-58 | 27-28 |
| 9 | 60-78 | 64-78 | 59-72 | 29-30 |