

STUDI **PROGETTI** ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE

# Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del **PORTFOLIO DIGITALE**

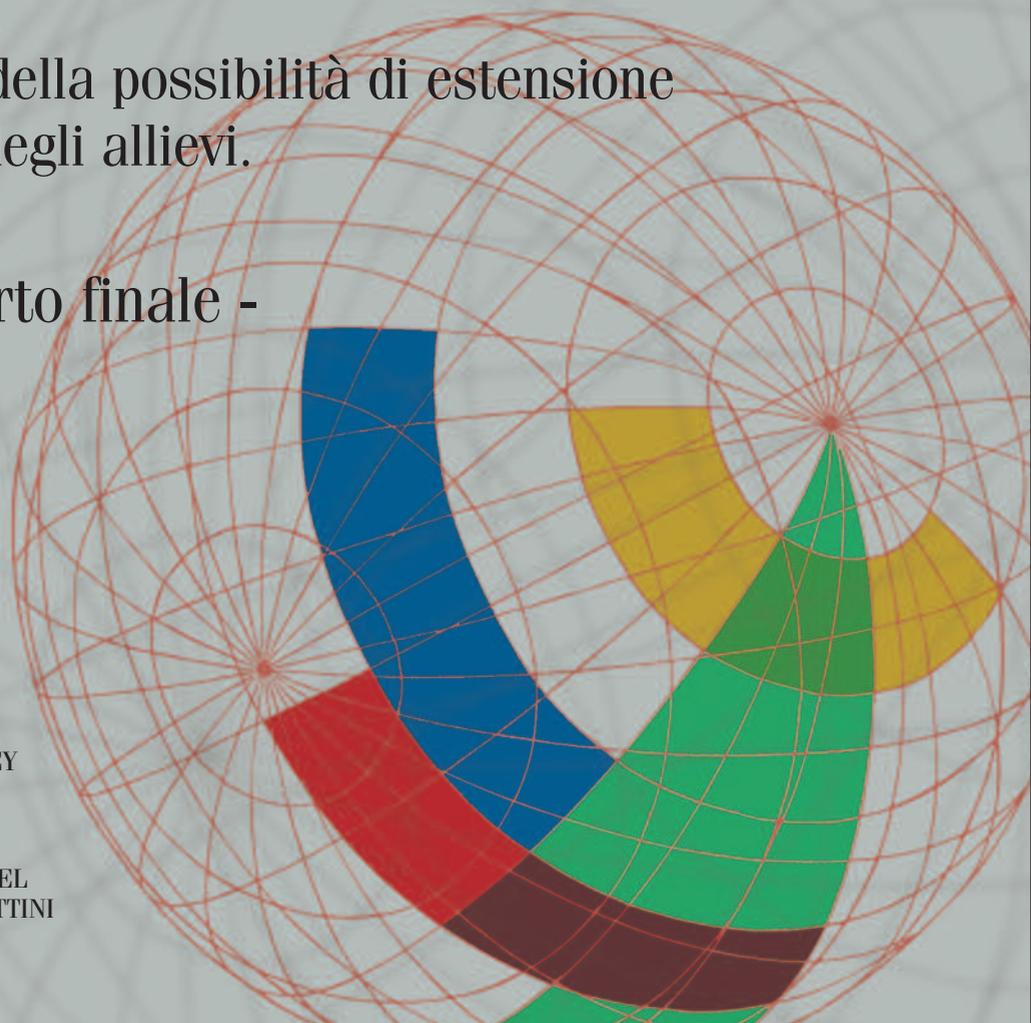
Strumento di Formazione Professionale  
iniziale e continua dei docenti del secondo ciclo  
del sistema istruttivo e formativo, in particolare  
dell'IeFP.

Verifica della possibilità di estensione  
al caso degli allievi.

- Rapporto finale -

Coordinatore:  
Michele PELLEREY

Ricercatori:  
Filippo EPIFANI  
Dariusz GRZADZIEL  
Massimo MARGOTTINI  
Enrica OTTONE



# Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del PORTFOLIO DIGITALE

*Strumento di Formazione Professionale iniziale e continua  
dei docenti del secondo ciclo del sistema istruttivo  
e formativo, in particolare dell'IeFP.*

*Verifica della possibilità di estensione al caso degli allievi.*

*- Rapporto finale -*

---

Coordinatore:

MICHELE PELLERAY

Ricercatori:

FILIPPO EPIFANI

DARIUSZ GRZADZIEL

MASSIMO MARGOTTINI

ENRICA OTTONE

---

Anno 2019



# PRESENTAZIONE

---

L'indagine, che è qui presentata, ha preso le mosse nel corso del 2017 partendo da alcuni risultati conseguiti nel biennio precedente e relativi a una ricerca ormai pubblicata.<sup>1</sup> Essa ha di mira un ulteriore sviluppo di quanto fino ad allora individuato sul piano della costruzione della propria identità professionale. In particolare andava evidenziato con cura il ruolo che il portfolio digitale o ePortfolio può, o deve, avere in tale impresa, tenendo conto di quanto la normativa vigente sollecita nei riguardi della formazione dell'identità professionale dei docenti. Il titolo di questa indagine è stato così definito e approvato: *“Ricerca-intervento sul ruolo del portfolio digitale come strumento di Formazione Professionale iniziale e continua dei docenti e formatori del secondo ciclo del sistema educativo di Istruzione e Formazione, in particolare del (sotto)sistema della IeFP. Verifica della possibilità di estensione al caso degli allievi”*.

Gli obiettivi del progetto sono questi:

a) analisi delle competenze richieste ai docenti da parte del Contratto di Lavoro Nazionale e confronto con le attese attuali nei loro riguardi: indicazioni di competenze urgenti e rilevanti da promuovere e monitorare;

b) studio sistematico delle ricerche in merito alla formazione dei docenti e alla valorizzazione di forme di portfolio digitale e di *open badges*;

c) adattamento della piattaforma Mahara come ambiente di sviluppo di un portfolio digitale da valorizzare sia nel processo di formazione iniziale (in sede universitaria), sia continua (in sede pratica);

d) sperimentazione dell'uso del portfolio digitale nella formazione iniziale universitaria dei docenti anche al fine di una valutazione finale;

e) sperimentazione dell'uso del portfolio digitale nella formazione in servizio sia nell'ambito della scuola, sia in quello dell'Istruzione e Formazione Professionale.

f) inserimento del programma di portfolio digitale sviluppato nel sito [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it) oppure attivazione di un sito dedicato;

g) validazione, valorizzazione dei questionari di autovalutazione QPCC e di *Adattamento professionale* e loro inserimento nel sito [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it).

Nell'esaminare la questione della formazione iniziale e continua dei docenti e dei formatori e del ruolo che il portfolio digitale può avere in tale impresa ci si è tro-

---

<sup>1</sup> “Ricerca-intervento in ordine al potenziamento nei soggetti in formazione delle loro competenze strategiche di tipo auto-orientativo nel contesto dello studio e del lavoro, con lo sviluppo ulteriore di strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente, in particolare introducendo l'utilizzo sistematico del portfolio digitale Mahara”.

vati di fronte a una molteplicità di questioni precedenti, che era necessario affrontare e approfondire. In primo luogo andava chiarito se essi possono, o debbono, essere riconosciuti come professionisti. Per rispondere a questo interrogativo era necessario esplorare qual è la natura e lo sviluppo di un'identità professionale in generale e quella di un docente in particolare. In secondo luogo andava studiato quale può essere il ruolo delle tecnologie digitali nel favorire e sostenere tale sviluppo.

Circa la prima questione, quella dell'identità professionale di un docente o di un formatore, si è dovuto esplorare adeguatamente tale concetto e più specificatamente il processo costruttivo che, soprattutto oggi, ne costituisce la struttura fondamentale. Spesso gli studi in proposito sembrano ancora oscillare tra un'identità determinata, nella sua configurazione fondamentale, dalle richieste provenienti dall'attuale sistema di Istruzione e Formazione e dalle esigenze che pone un ruolo di impiegato della Pubblica Amministrazione, il quale deve rispondere a quanto previsto dalla normativa in vigore a partire dalle cosiddette Leggi Brunetta sulla trasparenza ed efficienza.

L'identità professionale, quale viene oggi riletta in ambito internazionale, deriva da un percorso nel quale il soggetto è il primo attore e il primo responsabile ed è strettamente connessa con lo stesso sviluppo della propria identità personale. Inoltre, più che fare riferimento esclusivamente a quanto richiesto da uno specifico posto di lavoro, essa deve collocarsi in un delicato equilibrio tra stabilità e adattamento nel quale giocano sempre più qualità personali, culturali e tecnologiche cosiddette "trasversali", in quanto richieste in modo trasversale dalle varie possibilità occupazionali. L'identità professionale del docente risente di tale tensione, in quanto anche il contesto scolastico e della Formazione Professionale è caratterizzato da profondi e continui cambiamenti sia a livello organizzativo, sia a livello di contenuti di insegnamento, sia come risposta alla domanda educativa e formativa proveniente dalla società, dalle famiglie e dal mondo del lavoro.

In questo scenario da tempo sono presenti le tecnologie digitali, anch'esse assai evolutive e molteplici. La presenza di tali tecnologie pervade ormai in maniera più o meno profonda i vari ambienti di attività lavorativa. Di conseguenza la stessa identità professionale ne è segnata, talora in maniera decisiva. Ciò tende a complicare ulteriormente la domanda di formazione dei docenti, non solo e non tanto iniziale quanto spesso ulteriore, perché esse influenzano la stessa progettazione, realizzazione e valutazione dell'attività didattica. Così la domanda di competenze proveniente dal mondo del lavoro si complica e si estende soprattutto sul piano della trasversalità.

Sul piano della costruzione della propria identità professionale le tecnologie digitali sempre più stanno offrendo un supporto non indifferente allo sviluppo della riflessività. Certo i processi riflessivi possono essere stimolati e resi fecondi anche con forme di scrittura più tradizionali come i diari o forme orali come le conversazioni tra colleghi centrate su questioni concrete di azione educativa. Ma negli ultimi decenni è stato sviluppato un ulteriore strumento di appoggio alla riflessività: il *portfolio delle competenze*. Quest'ultimo valorizzato mediante un supporto digitale può

non solo includere l'apporto di un diario professionale, ma favorire la registrazione e conservazione di video, foto, registrazioni sonore, come appoggio alla riflessione, e favorire, in comunicazione con i colleghi, la costruzione di una vera e propria comunità di pratica.

La ricerca che qui presentiamo include quattro apporti nel quadro della realizzazione di quanto previsto dal progetto di indagine. Eccoli in estrema sintesi.

Michele Pellerey ha esplorato la natura e la costruzione dell'identità professionale evidenziando in tale processo il ruolo insostituibile della riflessività. Ne ha quindi esplorato le forme e gli strumenti di promozione, applicando quanto individuato al caso della Formazione Professionale del docente del sistema educativo italiano di Istruzione e Formazione.

Dariusz Grzadziel ha studiato in maniera specifica l'uso del portfolio digitale nella formazione dei docenti a livello universitario.

In questa stessa direzione Enrica Ottone ha verificato sul campo la validità dell'uso del portfolio digitale ai vari livelli: dall'alternanza scuola lavoro a livello secondario, alla formazione degli educatori professionali, alla formazione continua dei docenti, elaborandone e verificandone sul campo un modello fruibile.

Massimo Margottini ha esaminato nella loro qualità diagnostica e, in alcuni casi, messo a punto e validato strumenti di autoriflessione e di autovalutazione di componenti fondamentali della propria identità professionale a partire dalla scuola di base, fino all'università e oltre. Apporti che conservati nel tempo tramite il portfolio digitale aiutano a divenirne consapevoli e ad assumerne la responsabilità auto-formativa.

In questo lavoro ha collaborato in maniera sistematica e competente Filippo Epifani, gestendo la piattaforma [www.competenzestategiche.it](http://www.competenzestategiche.it). Viene incluso un suo rapporto sugli aggiornamenti tecnici e gli sviluppi ulteriori della piattaforma.

Roma, 31 gennaio 2020

# INDICE GENERALE

---

<b>Presentazione</b> .....	3
<b>Indice generale</b> .....	7
<b>PARTE PRIMA</b>	
<b>L'identità professionale: la sua natura e il suo sviluppo.</b> <b>Applicazioni al caso dei docenti del sistema educativo italiano di Istruzione e</b> <b>Formazione (Michele Pellerey)</b> .....	13
<b>INDICE DELLA PRIMA PARTE</b> .....	15
Introduzione generale.....	19
<b>CAPITOLO PRIMO</b>	
L'IDENTITÀ PROFESSIONALE E LA SUA COSTRUZIONE.....	25
1. Introduzione.....	25
2. L'identità occupazionale.....	26
3. L'identità vocazionale.....	28
4. L'Identità professionale.....	30
5. Identità professionale, identità personale e progetto di sé come lavoratore e come persona.....	32
6. Conclusione.....	34
<b>CAPITOLO SECONDO</b>	
LE DIMENSIONI FONDAMENTALI DELL'IDENTITÀ PROFESSIONALE.....	35
1. Introduzione.....	35
2. Lo studio dell'Unione Europea.....	35
3. Lo studio del National Research Council statunitense.....	38
4. Consiglio Europeo: le competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018.....	41
5. La problematica connessa con lo sviluppo delle competenze personali generali o soft skills.....	43
6. Lo sviluppo di un'identità professionale implica la progressiva capacità di auto- determinazione e autoregolazione del soggetto in collaborazione con le istituzioni formative e i contesti lavorativi reali.....	46
7. Conclusione.....	48
<b>CAPITOLO TERZO</b>	
IDENTITÀ PROFESSIONALE E ADATTABILITÀ: TRA STABILITÀ E CAMBIAMENTO.....	51
1. Introduzione.....	51
2. Flessibilità cognitiva e sviluppo della persona.....	51
3. L'adattabilità professionale nella prospettiva elaborata da Mark Savickas.....	53
4. La ricerca Isfol sull'occupabilità e in particolare sull'adattabilità.....	57
5. Conclusione.....	60

CAPITOLO QUARTO	
LO SVILUPPO DELL'IDENTITÀ PROFESSIONALE E LA PRESA DI CONSAPEVOLEZZA DELLE SUE COMPONENTI FONDAMENTALI .....	63
1. Introduzione .....	63
2. Senso e prospettiva esistenziale e progetto di vita e di lavoro .....	64
3. Conoscenze e competenze fondamentali .....	66
4. Conoscenze e competenze implicite o tacite .....	68
5. Etica professionale .....	71
6. Lo sviluppo di abiti di studio e di lavoro .....	75
7. Conclusione .....	76
CAPITOLO QUINTO	
L'ATTIVITÀ RIFLESSIVA E L'APPRENDIMENTO ESPERIENZIALE .....	79
1. Introduzione .....	79
2. Le dinamiche coinvolte nella riflessione personale e nell'attività riflessiva promossa dai formatori o dagli orientatori .....	79
3. Esperienza e riflessività .....	83
4. Apprendere dall'esperienza .....	86
5. L'apprendimento esperienziale come processo .....	88
6. Conclusione .....	91
CAPITOLO SESTO	
PROMUOVERE LA RIFLESSIVITÀ ATTRAVERSO LE SCRITTURE DI SÉ .....	93
1. Introduzione .....	93
2. Un quadro generale di riferimento .....	94
3. L'uso del diario come strumento di riflessione critica e di formazione: il caso della formazione dei docenti .....	96
4. Il bilancio di competenze .....	99
5. Strumenti di auto-percezione e di autovalutazione .....	103
6. Conclusione .....	106
CAPITOLO SETTIMO	
IL RUOLO POSSIBILE DEL PORTFOLIO DELLE COMPETENZE .....	107
1. Introduzione .....	107
2. Il ruolo di un supporto esterno, come il portfolio digitale, nello sviluppare l'attività riflessiva .....	107
3. Rendere visibili le proprie competenze .....	109
4. Il portfolio delle competenze come strumento e metodologia di autoregolazione del proprio apprendimento .....	112
5. La duplice valenza del portfolio digitale nello sviluppo dell'identità professionale .....	115
6. Portfolio digitale e visibilità delle proprie competenze e, più in generale, della propria identità professionale .....	119
7. Conclusione .....	121
CAPITOLO OTTAVO	
L'USO DEL PORTFOLIO DIGITALE O ePORTFOLIO NELLE ATTIVITÀ FORMATIVE E VALUTATIVE .....	123
1. Introduzione .....	123

2. Natura e potenzialità del portfolio digitale.....	123
3. Il caso dell'alternanza scuola-lavoro e del sistema duale.....	125
4. La formazione terziaria e l'uso del portfolio digitale.....	128
5. Il portfolio digitale e i neo-assunti.....	130
6. Il portfolio del dirigente scolastico.....	131
7. Il portfolio digitale e open badges.....	133
8. Conclusione.....	134
CAPITOLO NONO	
COLTIVARE L'IDENTITÀ PROFESSIONALE MEDIANTE LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE	
COMUNICATIVE ORALI E SCRITTE.....	137
1. Introduzione.....	137
2. Dalle competenze chiave alle competenze professionali.....	138
3. Le scritture professionali.....	139
4. Scritture professionali e processi di valutazione o di autovalutazione.....	141
5. L'interazione orale a livello professionale.....	142
6. L'interazione orale a livello di guida, sostegno alla riflessione critica.....	144
7. Conclusione.....	147
CAPITOLO DECIMO	
L'IDENTITÀ PROFESSIONALE DEL DOCENTE E LA SUA COSTRUZIONE.....	149
1. Introduzione.....	149
2. Il Contratto Nazionale di Lavoro.....	150
3. Le indicazioni del MIUR sulla formazione continua dei docenti.....	151
4. Lo studio del Consorzio statunitense InTASC.....	154
5. Il quadro delineato nel Canton Ticino.....	156
6. Il docente, futuro o in servizio, è il primo artefice e responsabile dello sviluppo della propria identità.....	159
7. L'ePortfolio nella costruzione dell'identità professionali dei docenti.....	160
8. Conclusione.....	162
Conclusione generale.....	163
Riferimenti bibliografici e sitografici.....	167
<b>PARTE SECONDA</b>	
<b>L'uso dell'Portfolio come strumento di Formazione Professionale iniziale e in servizio.....</b>	<b>173</b>
A) Un modello di ePortfolio per l'apprendimento e lo sviluppo dell'identità profes- sionale in contesto formativo universitario ( <i>Enrica Ottone</i> ).....	173
Indice.....	175
Introduzione.....	177
1. L'e-portfolio nella formazione universitaria.....	178
2. Le ragioni per l'introduzione dell'ePortfolio.....	182
3. La costruzione del modello.....	185
4. La finalità e gli obiettivi.....	187
5. Le strategie e gli strumenti.....	188

6. L'articolazione del percorso.....	191
7. Le pagine dell'ePortfolio.....	197
7.1. La presentazione iniziale.....	198
7.2. Gli apprendimenti.....	202
7.3. Le competenze.....	206
7.4. I valori e i principi etici.....	210
7.5. Il bilancio finale.....	212
8. La procedura e gli strumenti di valutazione.....	213
9. La sperimentazione del modello.....	219
10. Gli ePortfolio di un gruppo di educatori.....	221
10.1. La mia presentazione.....	222
10.2. I miei apprendimenti.....	226
10.3. Le mie competenze.....	229
10.4. I miei valori e principi.....	235
10.5. La valutazione finale.....	238
11. L'esperienza di un gruppo di insegnanti.....	241
11.1. La scrittura di sé.....	241
11.2. La riflessione sulle competenze.....	243
12. Conclusione.....	245
Bibliografia.....	247
B) Il Portfolio digitale nella Formazione Professionale degli insegnanti ( <i>Dariusz Grzadziel</i> ).....	251
1. Premesse.....	255
2. L'eportfolio in funzione della formazione degli insegnanti.....	257
3. L'eportfolio come strumento formativo della comunità di pratica.....	260
4. L'eportfolio come strumento di riflessione nei processi di sviluppo delle competenze digitali degli insegnanti.....	263
4.1 TPACK.....	264
4.2 ePortfolio: lo sviluppo e la valutazione della TPACK.....	267
5. Bilancio delle competenze alla fine del primo ciclo di studi universitari: una sperimentazione con l'eportfolio.....	270
5.1 Fase preliminare della sperimentazione.....	270
5.2 Riflessione sulle prime esperienze del lavoro con Mahara.....	271
5.3 Prospettive delle sperimentazioni future.....	274
6. Educatori/Formatori.....	275
Bibliografia.....	277
<b>PARTE TERZA</b>	
<b>L'utilizzo della piattaforma <i>www.competenzestrategiche.it</i> al fine di costruire la propria identità professionale</b> .....	281
A) Lo sviluppo di strumenti on line per l'autovalutazione e la promozione di competenze strategiche per dirigere se stessi nello studio e nel lavoro ( <i>Massimo Margottini</i> ).....	285
1. La piattaforma <i>www.competenzestrategiche.it</i> : aggiornamenti e integrazioni degli strumenti.....	285

1.1 La restituzione dei profili: promuovere processi riflessivi.....	287
2. Analisi statistiche per un feedback individualizzato .....	289
2.1 Il QSA - Questionario sulle Strategie di Apprendimento .....	290
2.2 Il QPCC - Questionario di Percezione delle proprie Competenze Strategiche .....	292
2.3 Il QAP - Questionario di Adattabilità Professionale.....	294
3. Esperienze e ricerche.....	296
3.1 QSA, ZTPI ed esiti scolastici (a cura di Federica Ferraro).....	297
3.2 Applicazione del QSA, QAP e ZTPI a matricole universitarie .....	300
Bibliografia.....	305
B) Aggiornamenti tecnici e ulteriori sviluppi della piattaforma <i>www.competenze strategiche.it</i> (Filippo Epifani).....	307
1. Le statistiche di utilizzo.....	307
2. Gli sviluppi tecnici.....	309
<b>Appendice statistica</b> .....	311

Parte Prima

**L'IDENTITÀ PROFESSIONALE:  
LA SUA NATURA E IL SUO SVILUPPO**

*Applicazioni al caso dei docenti  
del sistema educativo italiano di Istruzione e Formazione*

---

MICHELE PELLERÉY

---

# INDICE della parte prima

---

<b>Introduzione generale</b> .....	19
CAPITOLO PRIMO	
<b>L'identità professionale e la sua costruzione</b> .....	25
1. Introduzione.....	25
2. L'identità occupazionale.....	26
3. L'identità vocazionale.....	28
4. L'identità professionale.....	30
5. Identità professionale, identità personale e progetto di sé come lavoratore e come persona.....	32
6. Conclusione.....	34
CAPITOLO SECONDO	
<b>Le dimensioni fondamentali dell'identità professionale</b> .....	35
1. Introduzione.....	35
2. Lo studio dell'Unione Europea.....	35
3. Lo studio del National Research Council statunitense.....	38
4. Consiglio Europeo: le competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018.....	41
5. La problematica connessa con lo sviluppo delle competenze personali generali o soft skills.....	43
6. Lo sviluppo di un'identità professionale implica la progressiva capacità di auto-determinazione e autoregolazione del soggetto in collaborazione con le Istituzioni formative e i contesti lavorativi reali.....	46
7. Conclusione.....	48
CAPITOLO TERZO	
<b>Identità professionale e adattabilità: tra stabilità e cambiamento</b> .....	51
1. Introduzione.....	51
2. Flessibilità cognitiva e sviluppo della persona.....	51
3. L'adattabilità professionale nella prospettiva elaborata da Mark Savickas.....	53
4. La ricerca Isfol sull'occupabilità e in particolare sull'adattabilità.....	57
5. Conclusione.....	60
CAPITOLO QUARTO	
<b>Lo sviluppo dell'identità professionale e la presa di consapevolezza delle sue componenti fondamentali</b> .....	63
1. Introduzione.....	63
2. Senso e prospettiva esistenziale e progetto di vita e di lavoro.....	64
3. Conoscenze e competenze fondamentali.....	66
4. Conoscenze e competenze implicite o tacite.....	68
5. Etica professionale.....	71

6. Lo sviluppo di abiti di studio e di lavoro .....	75
7. Conclusione .....	76
CAPITOLO QUINTO	
<b>L'attività riflessiva e l'apprendimento esperienziale</b> .....	79
1. Introduzione .....	79
2. Le dinamiche coinvolte nella riflessione personale e nell'attività riflessiva promossa dai formatori o dagli orientatori .....	79
3. Esperienza e riflessività .....	83
4. Apprendere dall'esperienza .....	86
5. L'apprendimento esperienziale come processo .....	88
6. Conclusione .....	91
CAPITOLO SESTO	
<b>Promuovere la riflessività attraverso le scritture di sé</b> .....	93
1. Introduzione .....	93
2. Un quadro generale di riferimento .....	94
3. L'uso del diario come strumento di riflessione critica e di formazione: il caso della formazione dei docenti .....	96
4. Il bilancio di competenze .....	99
5. Strumenti di auto-percezione e di autovalutazione .....	103
6. Conclusione .....	106
CAPITOLO SETTIMO	
<b>Il ruolo possibile del portfolio delle competenze</b> .....	107
1. Introduzione .....	107
2. Il ruolo di un supporto esterno, come il portfolio digitale, nello sviluppare l'attività riflessiva .....	107
3. Rendere visibili le proprie competenze .....	109
4. Il portfolio delle competenze come strumento e metodologia di autoregolazione del proprio apprendimento .....	112
5. La duplice valenza del portfolio digitale nello sviluppo dell'identità professionale .....	115
6. Portfolio digitale e visibilità delle proprie competenze e, più in generale, della propria identità professionale .....	119
7. Conclusione .....	121
CAPITOLO OTTAVO	
<b>L'uso del portfolio digitale o ePortfolio nelle attività formative</b> .....	123
1. Introduzione .....	123
2. Natura e potenzialità del portfolio digitale .....	123
3. Il caso dell'alternanza scuola-lavoro e del sistema duale .....	125
4. La formazione terziaria e l'uso del portfolio digitale .....	128
5. Il portfolio digitale e i neo-assunti .....	130
6. Il portfolio del dirigente scolastico .....	131
7. Portfolio digitale e open badges .....	133
8. Conclusione .....	134

CAPITOLO NONO

<b>Coltivare l'identità professionale mediante lo sviluppo delle competenze comunicative orali e scritte</b> .....	137
1. Introduzione.....	137
2. Dalle competenze chiave alle competenze professionali.....	138
3. Le scritture professionali.....	139
4. Scritture professionali e processi di valutazione o di autovalutazione.....	141
5. L'interazione orale a livello professionale.....	142
6. L'interazione orale a livello di guida, sostegno alla riflessione critica.....	144
7. Conclusione.....	147

CAPITOLO DECIMO

<b>L'identità professionale del docente e la sua costruzione</b> .....	149
1. Introduzione.....	149
2. Il Contratto Nazionale di Lavoro.....	150
3. Le indicazioni del MIUR sulla formazione continua dei docenti.....	151
4. Lo studio del Consorzio statunitense InTASC.....	154
5. Il quadro delineato nel Canton Ticino.....	156
6. Il docente, futuro o in servizio, è il primo artefice e responsabile dello sviluppo della propria identità professionale.....	159
7. L'ePortfolio nella costruzione dell'identità professionale dei docenti.....	160
8. Conclusione.....	162

<b>Conclusione generale</b> .....	163
-----------------------------------	-----

<b>Riferimenti bibliografici e sitografici</b> .....	167
--	-----

## Introduzione generale

---

In una società in fase di profonde trasformazioni, indotte dallo sviluppo tecnologico e organizzativo, di squilibri economico-finanziari, che sembrano sempre più accentuarsi, di tensioni ideologiche, politiche ed etnico-religiose, che sfociano spesso in conflitti anche cruenti, ci si interroga su quali prospettive formative emergano come condizione di sviluppo di persone umane, la cui identità personale e professionale garantisca una partecipazione consapevole e competente al mondo del lavoro e della convivenza comunitaria. È questa in sostanza la domanda che ha guidato la nostra esplorazione sulla costruzione dell'identità professionale in generale, e su quella specifica del docente in particolare, sugli strumenti e sulle metodologie che possano favorirne lo sviluppo progressivo. In un contesto sociale, culturale e lavorativo assai complesso e innovativo a partire dagli Anni Ottanta dell'altro secolo si è pensato che occorreva far leva sulla crescita di persone competenti non solo nell'affrontare le sfide esistenziali, ma anche quelle più specificatamente riferibili alla propria collocazione lavorativa. Di qui un'attenzione per quelle qualità personali che permettono a ciascuno di dirigere e governare se stessi in frangenti spesso assai impegnativi non solo dal punto di vista delle scelte da compiere, ma soprattutto nel perseverare con costanza e tenacia nel realizzare le mete prefigurate.

Lo stesso mondo della Formazione scolastica e professionale in pochi anni è stato sottoposto a richieste sempre più pressanti di adeguatezza nel promuovere non solo persone istruite, ma soprattutto persone che sappiano gestire se stesse come cittadini autonomi e responsabili sia nel piccolo contesto sociale della classe e della scuola, sia, soprattutto, in quello più complesso e sollecitante di una quotidianità segnata da numerosi pericoli e trabocchetti. Così ai docenti viene molte volte richiesto di assumere funzioni educative per le quali essi non sono stati preparati e spesso, ancor oggi, non vengono formati. Alle stesse Istituzioni educative scolastiche vengono attribuite funzioni formative, che nella tradizione erano di competenza di altri riferimenti, come famiglia, associazioni, Chiesa. Non solo, emergono forme di distanza tra quanto richiesto dalle famiglie, e dagli studenti, alla scuola e quanto questa pensa di dover assolvere come propria responsabilità. Cronache quotidiane divulgate dai mezzi di comunicazione sociale sottolineano, talora in maniera scomposta e poco consapevole, limiti, arretratezze, inadeguatezze delle Istituzioni formative.

D'altra parte agli stessi docenti nel corso degli ultimi quindici anni sono state imposte procedure e incombenze che mal si conciliano con orari di lavoro e contratti in essere. Il fatto di appartenere a Istituzioni finanziate pubblicamente porta a dover rispondere a norme burocratiche poco coerenti con un concetto di comunità educativa. La normativa in vigore, infatti, a partire dal D.P.R. n. 80/2013, e successive disposizioni, in attuazione delle norme sulla valutazione delle prestazioni individuali e organizzative del personale della Pubblica Amministrazione, tende a essere vissuta come richiesta di nuove incombenze di natura burocratico-amministrativa. I rapporti di autovalutazione, i piani di miglioramento, i piani triennali dell'offerta formativa,

la valutazione dei docenti e dei dirigenti, la valorizzazione del merito, ecc., implicano procedure impegnative e scritte a carattere professionale, che non è facile collegare significativamente e proficuamente con la funzione docente esplicata quotidianamente nelle classi, nelle riunioni collegiali e nei vari incontri di istituto e con i parenti degli studenti. Così anche strumenti, che potrebbero svolgere una notevole funzione di aiuto nella costruzione della propria identità professionale, come il portfolio digitale richiesto ai neo-assunti o ai dirigenti scolastici, vengono, invece, vissuti solo come un'ulteriore forma di rendiconto burocratico-amministrativo.

Al fine di definire meglio tali problematiche e individuare possibili forme di aiuto allo sviluppo della propria identità professionale nel mondo dell'insegnamento e della Formazione è utile approfondire adeguatamente proprio il concetto stesso di "identità professionale" e le esigenze di un suo adeguato sviluppo. Spesso, infatti, nei decenni passati si è avuta una qualche fatica nel definire i docenti come professionisti. È negli Anni Novanta del secolo passato che il profilo e lo statuto professionale è stato definito pubblicamente per loro in Francia.<sup>2</sup> Nel mondo anglosassone si è avuta nel tempo una lunga discussione in merito.<sup>3</sup> Si constata, infatti, ancora una percezione del docente come esecutore di progetti e programmi definiti in maniera puntuale e vincolante dall'alto, un funzionario statale di natura impiegatizia. Chiarire dunque il concetto generale di identità professionale e indicare quali competenze fondamentali ne costituiscano lo statuto di base ci è sembrato essenziale, anche al fine di poterne approfondire le possibili applicazioni al ruolo di docente; soprattutto oggi, dati i profondi cambiamenti in corso non solo nel mondo del lavoro in generale, ma in quello delle istituzioni educative e formative in particolare. Più specificatamente, occorre riconoscere come alla base delle stessa possibilità di riconoscimento della professionalità docente sta la stessa definizione di competenza professionale da adottare, in quanto essa si deve fondare essenzialmente sull'autonomia e sulla responsabilità personale.

Alan Brown, dopo anni di studio sul campo, è giunto alla conclusione che l'identità professionale, o lavorativa come egli preferisce dire, è caratteristica di un soggetto che: a) sia proattivo e capace di auto-direzione; b) sappia dare senso e prospettiva alle proprie scelte, impegnandosi nel realizzarle; c) sia autoriflessivo, consapevole delle proprie competenze e capace di analisi critica delle situazioni; d) promuova le sue competenze relazionali; d) sia adattabile e capace di gestire le tensioni tra continuità e cambiamento.<sup>4</sup> Mark Savickas, dal canto suo, ha evidenziato come oggi l'accento si sia spostato dalla considerazione delle organizzazioni, e delle loro esigenze di competenza, all'attenzione alla singola persona che nella vita dovrà af-

---

<sup>2</sup> PAQUET L. - ALTET M. - CHARLIER E. - PERRENOUD P. (Eds), *Former des enseignants professionnels*, 3me Ed, Bruxelles, De Boek, 2001.

<sup>3</sup> A partire dagli Anni Cinquanta dell'altro secolo è stata spesso posta infatti la questione riassunta da R. R. Palmer nel 1953 nell'articolo dal titolo esplicito *The teaching is a profession?* (Phi Delta Kappa, 1953, 34, 4, pp. 139-142).

<sup>4</sup> BROWN A. - J. BIMROSE, Model of learning for career and labour market transitions, *Research in Comparative and International Education*, 2014, 9, pp. 270-286.

frontare più di una organizzazione e continui cambiamenti lavorativi. Il singolo, infatti, dovrà essere in grado di gestire la costruzione della propria identità professionale e di affrontare, riflettendo sulla propria esperienza esistenziale, le varie sfide e i momenti di crisi che dovrà affrontare. La costruzione della propria identità professionale diventa così per il soggetto un progetto o una storia, che con l'aiuto degli altri, come i formatori e gli orientatori, cerca di dare e di ricostruire continuamente senso e prospettiva esistenziale nella sua esperienza lavorativa, aprendosi a un quadro di possibili future occupazioni.<sup>5</sup> Più profondamente ancora, Jean Guichard collega la costruzione dell'identità professionale allo stesso sviluppo della propria identità personale.<sup>6</sup>

Gli studi recenti sulla natura dell'identità in ambito psicologico hanno evidenziato che la sua complessità, tradizionalmente articolata tra identità personale e identità sociale, può essere riconsiderata studiandone i processi di integrazione o fusione. Ciò sembra favorire un impegno nel mondo sociale significativo ed emozionalmente positivo. In estrema sintesi si può avanzare l'ipotesi che l'identità professionale costituisca una delle essenziali componenti dell'identità sociale e questa sia inestricabilmente connessa con la propria identità personale. È stato suggerito, inoltre, che "l'integrazione dell'identità personale e dell'identità sociale è realizzata dal sé in un tentativo continuo di adattamento alle molteplici richieste del contesto sociale nel quale gli individui sono radicati".<sup>7</sup> La formazione dell'identità personale è così strettamente collegata alla propria identità sociale e di conseguenza a quella professionale in un continuo processo di sviluppo in cui giocano sia dinamiche interne, in particolare di natura riflessiva, sia sollecitazioni esterne, dovute molto spesso al confronto sociale. A un orientamento professionale iniziale può così seguire una esplorazione più approfondita che può portare anche a una sua riconsiderazione.<sup>8</sup> Si può infine evidenziare in questa continua tensione tra auto-direzione e influsso sociale il ruolo di ciò che nella riflessione filosofica educativa odierna viene descritto come "resistenza" della realtà sociale e ambientale alle proprie attese, desideri e interpretazioni.<sup>9</sup>

Non desta meraviglia, quindi, come l'ultima Raccomandazione del Consiglio Europeo del 2018 sulle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* sviluppi un'ampia rielaborazione del quadro di competenze personali di base, che dovrebbero caratterizzare ogni persona nella sua attività professionale. Ad esempio, la quinta competenza è così descritta: «La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consistono nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il

---

<sup>5</sup> SAVICKAS M.L., *Career counselling*, Washington, D.C., American Psychological Association, 2011 (traduzione italiana a cura di A.M. Di Fabio, Trento, Erickson, 2014).

<sup>6</sup> GUICHARD J., Ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life designing, *Items*, 15, 2010, pp.1-4. In: <http://items.giuntios.it/showArticolo.do?idArt=147>.

<sup>7</sup> CROCETTI E., PRATI F., RUBINI F., The interplay of personal and social identity, *European Psychologist*, 2018, 23, 4, p. 306.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 301.

<sup>9</sup> Si possono citare: MEIRIEU P., *Pédagogie: Le devoir de résister*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2007; BIESTA G., *The rediscovery of teaching*, New York, Routledge, 2017.

tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprendono la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di provare empatia e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo».

In generale, a costituire l'identità professionale concorrono tre tipologie fondamentali di competenze, esplorate in questo ultimo decennio sia a livello europeo, sia a livello statunitense. Le competenze della prima categoria, che emergono con forza dagli studi compiuti, sono state definite *soft skills*. Si tratta di competenze personali generali, dette anche trasversali perché attraversano tutte le possibili professionalità. Esse costituiscono un primo patrimonio insostituibile di qualità di una persona umana, che intenda entrare a permanere in maniera valida e produttiva nel mondo del lavoro. Alcune di queste competenze sono di natura etica, altre di natura relazionale, altre ancora di natura cognitiva. Una seconda categoria di competenze, anch'esse di natura trasversale, sono di natura culturale e tecnologica. Viene citato, a esempio, l'ambito di competenze riferibile alla comunicazione in lingua materna e nelle altre lingue, oppure concernenti la capacità di valorizzazione delle tecnologie digitali. La terza categoria di competenze, invece, è peculiare a un preciso ambito lavorativo e/o professionale.

Tra le competenze generali di natura trasversale, oggi essenziali, stanno alcune disposizioni stabili, che da una parte consentono una certa solidità e permanenza identitaria nel tempo ma, dall'altra, sono aperte al cambiamento, quando questo emerge come necessario o almeno opportuno data la dinamica del mondo organizzativo e tecnologico nel quale si è immersi. Si è così approfondita la cosiddetta adattabilità o flessibilità professionale. La costruzione della propria identità professionale implica, quindi, la consapevolezza delle sue componenti fondamentali, decidendo di promuoverle in sé e perseguendo tale proposito con costanza e sistematicità. In questa dinamica assumono un ruolo particolare quelli che sono definiti "abiti" di studio e di lavoro e che in questa costruzione possono essere detti "abiti professionali" essenziali.

Approfondendo, quindi, i processi di sviluppo della propria identità professionale si apre subito il grande capitolo della riflessività, cioè della capacità di ritornare su se stessi, sulle proprie esperienze, sulla propria storia personale e professionale, individuando punti di forza e di debolezza, ambiti di conoscenza, di abilità o atteggiamenti da promuovere o da correggere. Nelle ricerche internazionali è emerso che la riflessione costituisce un'attività cruciale nello sviluppo professionale dei docenti. Inoltre tale attività è ancora più feconda se svolta in collaborazione con i colleghi; se è riferita alle pratiche di insegnamento e alle difficoltà vissute di recente, se mira a cercare miglioramenti continui delle proprie prestazioni professionali.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> POSTHOLM M.B., *Teachers developing practice: reflection as a key activity*, Teaching and Teacher Education, 2008, 24, 7, pp. 1717-1728; Idem, *Reflective teaching in educational settings: an approach theory and research on reflection*, Educational Research, 2018, 60, 4, pp. 427-444.

La riflessione costituisce un processo fondamentale connesso con l'apprendimento esperienziale. Ogni apprendimento, certo, è basato sull'esperienza, ma quello che concorre alla costruzione della propria identità professionale implica un ritorno critico per dare senso, ad esempio, alla componente emozionale di quanto esperito. Inoltre, un'esperienza può costituire un elemento solido e fecondo o problematico e anche deleterio nel proprio cammino costruttivo. Occorre saper ripercorrere quanto vissuto e inquadrarlo nel proprio progetto di persona e di lavoratore. Per favorire questo ritorno critico una delle strade più valide è data dalle cosiddette scritture di sé. Tra queste verranno esplorate in particolare il diario e il bilancio di competenza. Più approfondita è l'analisi dell'apporto del portfolio sia nella forma cartacea, sia in quella digitale. Tra le competenze, infine, che caratterizzano molte professionalità, come quelle del docente stanno quelle comunicative sia orali, sia scritte. Poco spazio viene dato spesso nei processi formativi a reali competenze nel redigere scritture e sviluppare capacità di interazione orale specificatamente di tipo professionale.

A questo punto dello sviluppo dell'analisi della costruzione dell'identità professionale è possibile prendere più direttamente in considerazione l'identità professionale del docente e il suo sviluppo. Negli ultimi decenni si sono succedute numerose analisi delle competenze fondamentali che dovrebbero caratterizzare un docente competente nello svolgere il proprio ruolo. Partendo da quanto tradizionalmente incluso nel contratto di lavoro per i docenti della scuola statale italiana, sono stati esplorati i contributi sia ministeriali italiani, sia quelli della Svizzera italiana, sia quelli della ricerca internazionale. La questione che nel panorama italiano rimane meno chiara riguarda i processi formativi iniziali e continui rivolti proprio allo sviluppo sistematico delle competenze evocate, in particolare il ruolo dell'esperienza pratica e della riflessione su essa, guidata da approfondimenti sistematici forniti dai vari insegnamenti. Un buon modello sembra essere quello della scuola ticinese. In questo contesto appare anche debole l'attenzione per lo sviluppo delle cosiddette soft skills, che risultano centrali in processi di natura sociale e comunicativa quali quelli implicati nell'insegnamento.

Il lavoro su di sé nella costruzione della propria identità professionale in ambito scolastico e di Formazione Professionale appare sempre più condizionato da un uso adeguato di scritture di sé e in particolare da una utilizzazione valida e produttiva del cosiddetto portfolio digitale.

### 1. Introduzione

Pensare che l'identità professionale riguardi solo o principalmente le cosiddette professioni libere, quelle dei medici, degli avvocati, degli ingegneri, ecc. è perlomeno antiquato. In realtà l'identità professionale caratterizza il lavoratore in quanto tale e non solo alcuni professionisti. Tanto più che questi ultimi sono sempre più legati a istituzioni, come nel caso della sanità, divenendo di fatto loro dipendenti. Per contro attività lavorative classificabili come lavoro dipendente esigono alti gradi di professionalità, come nel caso dell'informatica e della gestione ed elaborazioni di dati e informazioni, che implicano non poche responsabilità pubbliche e sociali. Anche la possibile riduzione dell'etica alla deontologia presenta analoghe debolezze in quanto la deontologia professionale detta norme di condotta riferibili solo a singole aree professionali. Di conseguenza occorre parlare di identità, e di etica, professionale secondo «un significato più generale, non riducibile né a quello proprio delle libere professioni», né alle sole deontologie professionali, senza per questo ignorarne il ruolo e la significatività.<sup>11</sup> Per evitare equivoci è stato anche proposto di usare espressioni come “identità lavorativa”, “identità occupazionale” o anche “identità vocazionale”. Ciò è presente soprattutto in aree di lingua e cultura anglosassoni, anche perché in tale contesto è corretto parlare di “vocational education” piuttosto che di “professional education” quando non si tratta di processi formativi attivati nell'ambito delle classiche professioni libere.

Tuttavia, nell'ultimo decennio l'espressione “identità occupazionale” è stata associata di più a un'immagine di sé soggettiva come lavoratore, derivante dall'esperienza diretta di un'occupazione, di un posto di lavoro, o, più in generale, dall'insieme delle esperienze vissute nella propria storia occupazionale.<sup>12</sup> In sintesi si può definire come la consapevolezza riflessa di sé come lavoratore.<sup>13</sup> Mentre l'espressione “identità vocazionale” si tende a mettere maggiormente in relazione con le prospettive che nel corso della propria formazione, anche scolastica, vengono soggettivamente elaborate nei riguardi del proprio futuro lavorativo.

---

<sup>11</sup> DA RE A., La nozione di professione e la riscoperta delle virtù nell'etica contemporanea. In DA RE A., *La saggezza possibile. Ragioni e limiti dell'etica*, Fondazione Lanza-Gregoriana Editrice, Padova, 1994, pp. 197-221.

<sup>12</sup> KIELNHOFER G. (Ed.), *Model of human occupation, Theory and application*, 4<sup>th</sup> Ed., Baltimore, Lippincott Williams and Wilkins, 2008, p. 106.

<sup>13</sup> SKORIKOV V.B. - F.W. VONDRACEK, Occupational identity. In S. Schwartz, LUYCKS K. - V. VIGNOLES (eds.), *Handbook of Identity Theory and Research*, New York, Springer, 2011, pp. 693-714.

Ritengo utile, quindi, esplorare i termini usati per trattare dell'identità nell'ambito professionale e il significato loro attribuito, anche per coglierne in maniera sufficientemente chiara sia le connessioni, sia le differenziazioni.

## 2. L'identità occupazionale

Nell'ambito della scienza dell'occupazione (*occupational science*)<sup>14</sup>, e in particolare negli studi di tipo terapeutico, è stato sviluppato il concetto di identità occupazionale soprattutto a partire dagli studi di C. H. Christiansen che nel 1999 collegò esplicitamente il legame tra occupazione, nella quale si è coinvolti, e l'identità personale e sociale di ciascuno.<sup>15</sup> “Quando costruiamo le nostre identità attraverso le occupazioni, noi mettiamo a nostra disposizione i contesti necessari per creare vite significative, e il significato esistenziale ci aiuta a star bene”.<sup>16</sup> Secondo questo autore si tratta di un concetto generale che: a) è formato dalle nostre relazioni con gli altri e ne dà forma; b) deriva da quanto facciamo e dalle interpretazioni di tali azioni nel contesto delle relazioni con gli altri; c) è un elemento centrale nella narrazione di sé o storia di vita, che fornisce coerenza e significato agli aventi quotidiani e la stessa esistenza; d) di conseguenza è essenziale nel promuovere il benessere e una vita soddisfacente. Si tratta evidentemente di un approccio socio-culturale. Così dal 2002 G. Kielnhofner usa esplicitamente l'espressione “identità occupazionale”<sup>17</sup>, e nel 2008 così la definisce: «un senso composito di come uno è e vuol diventare come un essere impegnato in un'occupazione, un senso generato dalla sua storia di partecipazione occupazionale». <sup>18</sup> In ciò l'identità occupazionale e la competenza occupazionale sono tra loro interconnesse e influenzano il successo nell'adattarsi alle esigenze occupazionali.

Nel corso degli anni seguenti si è avuto un ampio dibattito che poneva in qualche contrasto approcci più centrati sul ruolo degli apporti esterni ai soggetti, apporti di tipo sociale, culturale, relazionale e discorsivo. Gli orientamenti cosiddetti post-moderni insistono, poi, sul carattere costitutivo del soggetto nel contesto dei discorsi

---

<sup>14</sup> Il termine “occupazione” è inteso in questo ambito in senso assai generale e include sia le attività legate alla vita quotidiana, sia quelle connesse con l'ambito educativo, lavorativo, del gioco e del tempo libero, della vita sociale.

<sup>15</sup> CHRISTIANSEN C.H., *Defining lives: Occupation as identity. An essay on competence, coherence and the creation of meaning*, *American Journal of Occupational Therapy*, 1999, 53, pp. 547-558.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 547.

<sup>17</sup> KIELNHOFER G., *Model of human occupation: Theory and application*, 3rd ed., Baltimore, Lippincott Williams & Wilkins, 2002. Cfr. anche: PHELAN S. - E.A. KINSELLA, *Occupational identity: Engaging socio-cultural perspective*. [https://www.researchgate.net/publication/233099013\\_Occupational\\_identity\\_Engaging\\_socio-cultural\\_perspectives](https://www.researchgate.net/publication/233099013_Occupational_identity_Engaging_socio-cultural_perspectives) [accessed Sep 21, 2017].

<sup>18</sup> KIELNHOFER G., *Dimensions of doing*. In KIELNHOFER G. (Ed.), *Model of human occupation: Theory and application*, 4th ed., Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins, 2008, p. 106.

nei quali si è coinvolti. L'attenzione multi-etnica mette in evidenza da canto suo la diversità dei contesti socioculturali, spesso lontani da quelli propri delle culture occidentali e il ruolo dell'identità collettiva della cultura di cui si è parte. In particolare, sulla base degli apporti di Gergen<sup>19</sup> si insiste sulla molteplicità potenziale e reale dell'identità soggettiva.

Circa l'uso del concetto di identità occupazionale in ambito lavorativo è utile riprendere quanto verso la fine degli Anni Novanta dell'altro secolo indicava Alan Brown<sup>20</sup> come processo di formazione dell'identità occupazionale basato su alcune assunzioni teoretiche fondamentali: a) non si tratta di una rappresentazione statica del soggetto, bensì dinamica, in quanto considera lo sviluppo dell'identità occupazionale nel tempo, coniugando stabilità e cambiamento; b) in tale processo è presente una forte componente sociale in quanto un soggetto apprende, lavora e interagisce con altri; c) egli è un attore significativo nella costruzione della sua identità occupazionale; d) in questo ambito occorre riconoscere il ruolo di una generale e di una specifica comunità di pratica, collegate al particolare tipo di occupazione.

Insieme alla sua collega Jenny Bimrose, Alan Brown ha continuato le ricerche pubblicando numerosi contributi negli anni seguenti<sup>21</sup>, precisando ulteriormente il suo approccio al concetto di identità occupazionale e al suo sviluppo, collegandolo a quello di apprendimento professionale. Il processo, a giudizio dei due autori, è legato a tre fattori fondamentali: a) l'apprendimento professionale va considerato come un divenire, uno sviluppo dell'identità occupazionale; b) tale processo si realizza nell'interazione di quattro ambiti da promuovere: relazionale, cognitivo, pratico ed emozionale; c) in ciò svolge un ruolo il contesto delle opportunità offerte dalle strutture lavorative nelle quali il soggetto opera.<sup>22</sup> Perché tale sviluppo possa avverarsi si richiede: che il soggetto sia proattivo e capace di auto-dirigersi, sapendo dare senso e prospettiva alle proprie scelte, impegnandosi poi a realizzarle; che sia autoriflessivo, essendo così consapevole delle proprie competenze e capace di analisi critica delle situazioni; che promuova le sue competenze relazionali ai vari livelli; che sia adattabile, cioè in grado di gestire le tensioni tra continuità e cambiamento in vista della sua crescita professionale e del suo inserimento lavorativo.<sup>23</sup>

---

<sup>19</sup> GERGEN K., *Social Construction in Context*, London, Sage, 2001.

<sup>20</sup> BROWN A., A dynamic model of occupational identity formation. In BROWN A. (ed.). *Promoting vocational education and training: European perspectives*. Tampere: University of Tampere, pp. 59-67 (<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000312.htm>), 1997.

<sup>21</sup> Tra cui: BROWN A. - J. BIMROSE, Identity development. In HARTUNG P.J. - SAVICKAS M.L. - WALSH W.B. (Eds.), *APA Handbook of career intervention*, Volume 2: Applications, Washington, DC, US: American Psychological Association, 2015, pp. 241-254.

<sup>22</sup> BROWN A. - J. BIMROSE, Model of learning for career and labour market transitions, *Research in Comparative and International Education*, 2014, 9, pp. 270-286.

<sup>23</sup> Cfr. Cedefop, *Navigating difficult waters: learning for career and labour market transitions*, 2014, Luxembourg Publications Office of the European Union. Una ricerca coordinata da Alan Brown, Jenny Bimrose estesa a cinque Paesi, tra cui l'Italia.

### 3. L'identità vocazionale

All'inizio degli Anni 80 dell'altro secolo John L. Holland aveva elaborato uno strumento diagnostico denominato "Vocational Identity Scale", che permetteva di rilevare lo sviluppo della propria identità professionale intesa come quadro consapevole dei propri propositi, interessi e talenti in riferimento agli obiettivi, compiti e ricompense di un contesto lavorativo<sup>24</sup>. Si trattava di uno strumento diagnostico utilizzabile nel quadro della sua teoria dei tipi di personalità e delle tipologie di ambienti o contesti occupazionali. Esso tendeva a evidenziare il grado di chiarezza posseduto dai rispondenti circa una serie di costrutti come: atteggiamento verso le prospettive vocazionali, impegno nel promuovere il proprio futuro vocazionale, convinzioni circa le prospettive lavorative desiderabili, atteggiamento verso il problem solving, stili razionali nel prendere decisioni in ambito lavorativo. Esempi di item sono: "Ho bisogno di essere assicurato che ho fatto una scelta giusta di lavoro"; "Ho paura di poter cambiare i miei interessi attuali nel corso degli anni"<sup>25</sup>.

Nel 1993 lo stesso Holland con due altri collaboratori aveva riassunto le evidenze raccolte nel tempo circa la validità e affidabilità di tale questionario.<sup>26</sup> Il questionario, infatti, è stato sottoposto nel tempo a molte verifiche, evidenziandone varie problematiche. La più seria riguarda il fatto che non tiene conto della complessità e multidimensionalità dello stesso costrutto "identità vocazionale", sottovalutandone le dimensioni personali, sociali ed emozionali.

La stessa espressione, "Vocational Identity", è stata valorizzata in seguito da Mark Savickas<sup>27</sup>, tuttavia l'uso di essa da parte di Savickas mette in luce la trasformazione, che dal punto di vista soprattutto psicologico, si è avuta nell'approccio all'orientamento professionale. L'originaria impostazione di Holland, infatti, metteva in relazione da una parte le qualità che caratterizzano la persona e che possono essere raggruppate tra loro in modo da descriverne sei tipologie fondamentali (realistica, investigativa, artistica, sociale, imprenditoriale, convenzionale); dall'altra le caratteristiche degli ambienti lavorativi che in qualche modo possono essere descritti analogamente. La congruenza tra i tipi di personalità e i tipi di ambiente lavorativo costituiscono per Holland un fattore fondamentale di soddisfazione nel lavoro, di stabilità e di prestazione.<sup>28</sup>

---

<sup>24</sup> HOLLAND J.L., *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*, Odessa, Psychological Assessment Resources, 1997, p. 5.

<sup>25</sup> HOLLAND J.L. et alii, *My Vocational Situation*, 1980, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.

<sup>26</sup> HOLLAND J.L. - JOHNSTON G.A. - ASAMA N.F., The Vocational Identity Scale: a Diagnostic and Treatment Tool, *Journal of Career Assessment*, 1993, 1, pp. 1-11.

<sup>27</sup> SAVICKAS M.L., *Career counselling*, Washington, D.C., American Psychological Association, 2011 (traduzione italiana a cura di A.M. Di Fabio, Trento, Erickson, 2014).

<sup>28</sup> NAUTA M.M., The Development, Evolution, and Status of Holland's Theory of Vocational Personalities: Reflections and Future Directions for Counseling Psychology, *Journal of Counseling Psychology*, 2010, 57, 1, pp. 11-22.

Ora l'accento si è spostato dalla considerazione delle organizzazioni, delle loro caratteristiche e delle loro esigenze, al fine di identificare chi era in grado di essere da loro assunto, all'attenzione alla singola persona che nella vita dovrà affrontare più di una organizzazione lavorativa e continui cambiamenti occupazionali. Il singolo, infatti, dovrà essere in grado di gestire la costruzione della propria identità professionale e di affrontare, riflettendo sulla propria esperienza esistenziale, le varie sfide e momenti di crisi che dovrà affrontare. La costruzione della propria identità professionale diventa così per il soggetto un progetto o una storia, che con l'aiuto degli altri, come gli orientatori, cerca di dare e ricostruire continuamente senso e prospettiva esistenziale nell'ambito lavorativo, aprendosi a un quadro di possibili future occupazioni.

In generale nel contesto delle attività di consulenza orientativa presenti negli Stati Uniti si parte dalla distinzione tra identità vocazionale e identità professionale attuale (career identity).<sup>29</sup> Quest'ultima espressione fa riferimento all'attuale situazione lavorativa, mentre la prima riguarda la consapevolezza circa le proprie competenze, aspirazioni, interessi derivanti dall'attività lavorativa già svolta, oltre che da quella in corso, e che quindi presenta alcuni caratteri di stabilità. Così l'identità vocazionale riflette un quadro sufficientemente stabile di interessi, obiettivi, competenze, e talenti, fornendo un riferimento per l'interpretazione della propria storia e carriera lavorativa. Una persona con una forte identità vocazionale possiede un chiaro senso dei propri obiettivi, dei propri interessi, delle competenze possedute, delle possibili scelte occupazionali, e fiducia nel saper prendere congruenti decisioni di carriera. Non solo, ma di fronte a inaspettate e/o ambigue situazioni problematiche manifesta adeguata sicurezza decisionale. Tre ambiti di riferimento sembrano caratterizzare tale identità vocazionale: il primo considera la maniera con cui l'individuo è in grado di negoziare nel contesto del mondo del lavoro e implica fattori cognitivi; il secondo ambito è di tipo relazionale e coinvolge aspetti sociali ed emozionali; il terzo descrive comportamenti ed esperienze nelle quali l'identità vocazionale è coinvolta. Di conseguenza l'identità vocazionale deve essere vista come complessa, multidimensionale e dinamica.

Quanto alla formazione dell'identità professionale, in generale viene chiarito che nello sviluppo della propria identità, in particolare nel periodo adolescenziale, l'esplorazione del proprio futuro professionale costituisce una delle principali sue dimensioni. Un processo che include la formazione di obiettivi, aspirazioni e progetti di carriera lavorativa. Esso svolge un ruolo centrale, in quanto riferimento simbolico, che mette in luce l'emergere di un concetto di sé che integra passato, presente e prospettive future.

---

<sup>29</sup> Cfr. <http://psychology.iresearchnet.com/counseling-psychology/identity-development/vocational-identity/>

#### 4. L'Identità professionale

Oggi l'espressione "identità professionale" va assunta in senso ampio, prendendo in considerazione tutto l'ambito delle attività lavorative umane. In questo senso essa si può collegare direttamente all'espressione "identità occupazionale", anche se quest'ultima viene spesso utilizzata secondo una più ampia accezione, in quanto può prendere in considerazione anche attività non propriamente lavorative.

In questa prospettiva un'identità professionale può essere considerata come costituita da un insieme di competenze, attitudini, stati affettivi e motivazionali, comportamenti, che fanno riferimento a un ambito lavorativo nel suo complesso, più che a una ben precisa figura professionale e/o a un ben definito ruolo lavorativo. Inoltre, più che prendere in considerazione la sola immagine di sé come lavoratore che di fatto è stata sviluppata da una persona, o tener conto esclusivamente delle esigenze che provengono dall'occupare un preciso posto di lavoro, cercherò di evidenziare quali dimensioni fondamentali della persona umana vanno promosse perché essa possa affrontare un valido inserimento e una permanenza stabile nel mondo del lavoro. Ciò viene fatto al fine di favorire la costituzione di un'adeguata piattaforma progettuale in vista della costruzione progressiva della propria identità professionale. La più recente ricerca sulla natura e maturazione dell'identità professionale mette particolarmente in luce come sempre meno essa venga definita e sollecitata esternamente e socialmente, mentre sempre più diventi centrale il processo costruttivo che il soggetto deve compiere, sotto l'influenza sia dell'istituzione formativa, sia del contesto lavorativo nel quale è progressivamente inserito, ma essendone lui il primo responsabile.<sup>30</sup> In effetti, è sempre più difficile pensare all'identità professionale come uno stato che viene assunto più o meno passivamente in un contesto organizzativo stabile e ben strutturato secondo ruoli e mansioni precise, magari codificate da forme contrattuali e condizioni chiare di carriera. Tanto più che in molti casi si nota la tendenza a sviluppare più di un'identità professionale, o ad assumere forme di identità oggi descritte come "provvisorie o temporanee".

In questo processo costruttivo gioca spesso l'immaginario sviluppato intorno a una figura professionale sulla base delle descrizioni presenti nei mass media, più che derivato dalla consapevolezza critica delle competenze, qualità personali e modalità organizzative concrete da essa implicate. Per cui molte volte il cammino da intraprendere nel promuovere una consapevole identità professionale si gioca tra sogno e realtà, tra prospettive immaginarie e scontro con l'esperienza diretta. L'istituzione formativa viene ad assumere così un ruolo mediatore determinante, aiutando a sviluppare da una parte le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti coinvolti e, dall'altra, a riflettere su quanto viene direttamente esplorato e sperimentato nel contesto lavorativo concreto. Di fatto, inevitabilmente, lo stesso mondo lavorativo reale spe-

---

<sup>30</sup> CAZA B.B. - S.J. CREARY, The construction of professional identity, *The Scholarly Commons*, Cornell University, 2016. Cfr. <http://scholarship.sha.cornell.edu/articles/878> (visitato 30 giugno 2017).

rimentato se da un lato aiuta a sviluppare più realisticamente la concezione stessa di una professione lavorativa, dall'altro può, proprio per la sua concretezza legata a un tempo e a uno spazio particolari, limitarla, con pericoli di chiusure alle trasformazioni sempre più rapide di natura organizzativa e tecnologica.

L'importanza di sviluppare un'adeguata e consapevole identità professionale deriva anche dal fatto che essa costituisce una fonte importante di significati e di prospettive esistenziali personali, un vero e proprio quadro di riferimento per la definizione di un concetto di sé e per lo sviluppo della propria autostima. Tutto ciò influisce sul benessere psicologico e sulla motivazione a crescere nelle proprie competenze e ad affrontare le sfide presenti del mondo del lavoro, con evidenti ricadute sulla maniera di agire nei contesti lavorativi. La ricerca ha messo in luce che i soggetti raramente sono passivi in quanto destinatari di processi di socializzazione sollecitati dall'esterno, più spesso manifestano adattamenti di cui non solo sono consapevoli, ma cercano di gestirli in proprio negoziando ogni adattamento. Ibarra ha messo in luce come i soggetti tendano ad adattarsi alle nuove richieste al fine di sperimentare possibili e temporanei sé lavorativi, cercando di sviluppare le attitudini e i comportamenti richiesti, prima di modificare permanentemente elementi costitutivi della propria identità professionale.<sup>31</sup>

A questo fine oggi si insiste sull'importanza di sviluppare sistematicamente un apprendimento costruttivo, auto-regolato, collaborativo come veicolo per l'acquisizione di una "competenza adattiva".<sup>32</sup> A questo proposito Savickas e Porfeli hanno sviluppato un questionario di autovalutazione, diretto proprio alla identificazione di tale competenza adattiva, basato su quattro caratteristiche fondamentali del soggetto: l'apertura alla progettazione del proprio futuro; la capacità di controllo delle proprie decisioni; la curiosità ed esplorazione del mondo esterno; la fiducia nella propria capacità di affrontare i problemi.<sup>33</sup>

Si può dire in sintesi che la costruzione di una propria identità professionale è un percorso nel quale il confronto con la realtà del mondo del lavoro, dovuta all'esperienza diretta, tende a sollecitare un continuo adattamento dell'immagine di sé come lavoratore e in questo quadro a sviluppare competenze, atteggiamenti e comportamenti. In tutto ciò, l'attività riflessiva e la mediazione del sistema formativo costituiscono elementi chiave per una crescita progressivamente sempre più consapevole e capace di adattamento della propria identità professionale.

---

<sup>31</sup> IBARRA H., Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation, *Administrative Science Quarterly*, 1999 (44), 4, pp. 764-791.

<sup>32</sup> DE CORTE E., L'apprendimento Constructive, Self-regulated, Situated, and Collaborative (CSSC), come veicolo per l'acquisizione della competenza adattiva, *Scuola Democratica*, 2012, 5, pp. 30-51.

<sup>33</sup> SAVICKAS M.L. - E.J. PORTFELI, Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries, *Journal of Vocational Behavior*, 2012 (80), pp. 661-673.

## 5. Identità professionale, identità personale e progetto di sé come lavoratore e come persona

Oggi si insiste nel prefigurare lo sviluppo dell'identità professionale come una costruzione che implica da parte del soggetto l'assunzione di una prospettiva progettuale di sé non solo come lavoratore, ma anche come persona. In un intervento del 2010 Jean Guichard ha ben evidenziato questa impostazione, distinguendola, ad esempio, da quella di Mark Savickas, centrata in maniera più esclusiva sul sé professionale.

Jean Guichard, pur condividendo la prospettiva di Savickas definita "life design", ritiene che ogni persona «ha uno scopo più generale rispetto alla costruzione professionale e cioè la costruzione, da parte delle persone, della propria vita in ambiti differenti».<sup>34</sup> Ovviamente, questo approccio alla costruzione di sé tiene in considerazione il fatto che, nelle nostre società, le attività lavorative – e quindi i percorsi professionali – occupano un posto importantissimo nella costruzione di vita della maggior parte degli individui. «Tuttavia, le attività lavorative hanno un senso per le persone solo in relazione alle loro attività ed esperienze in altri ambiti. Quindi, la costruzione professionale sembra abbia necessità di essere contestualizzata nel quadro più ampio della costruzione del percorso di vita. Il modello di costruzione di sé intende descrivere i processi attraverso i quali le persone connettono i diversi ambiti della propria vita e li ordinano in base a determinate prospettive. Per fare ciò, considera le persone delle società postmoderne come esseri plurali, che trovano un'unità sommando le loro diverse esperienze. Questa unificazione avviene tramite la creazione di alcune aspettative sul proprio futuro, aspettative che diventano poi fondamentali per l'individuo». D'altra parte: «nelle società 'fluide', rispetto alle società più rigide, meno diversificate e più monolitiche, le persone (alcune più di altre) costruiscono un repertorio più ampio di identità effettive o potenziali e hanno anche più facilità a modificarlo». Ad avviso di Guichard questa seconda impostazione può: «rispondere meglio alle esigenze di adolescenti o giovani adulti che, nelle nostre società, devono affrontare molteplici compiti di sviluppo in diversi ambiti di vita (che stile di vita potrei avere? cos'è che veramente importa nella mia vita? etc.)».

Quanto alla differenza tra l'impostazione di Savickas e quella propria, Guichard afferma: «si potrebbe dire che la persona descritta dal modello di costruzione professionale appare più unificata e coerente e connessa nella costruzione della propria vita». La persona delineata dal modello di costruzione di sé è invece più plurale, più influenzata dalla diversità delle proprie esperienze e in cerca di prospettive future che possano unificare la propria esistenza. La costruzione professionale cerca di dare unità al presente attraverso il ri-ordinamento del passato; la costruzione di sé attraverso le possibilità future. In sintesi, sembra che le similitudini e le differenze tra

---

<sup>34</sup> GUICHARD J., Ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life designing, *Items*, 15, 2010, pp. 1-4. <http://items.giuntios.it/showArticolo.do?idArt=147>.

questi due approcci possano essere riassunte in due domande. La costruzione professionale si basa sul principio che, nelle nostre società, gli individui devono rispondere a una domanda fondamentale: “Qual è il significato del mio percorso professionale nella mia vita?” Il modello di costruzione di sé formulerebbe la stessa domanda come segue: “Qual è quella cosa nella mia vita che (potrebbe) darle significato?”<sup>35</sup>

In ogni caso il ruolo costruttivo di sé richiama la capacità di autodeterminazione, cioè la capacità di compiere scelte che implicano una prospettiva esistenziale, in qualche caso differente da quella precedentemente assunta, come nel caso delle cosiddette transizioni. Si evidenzia in ciò l’aspetto decisionale che implica l’elaborazione o la rielaborazione di progetti di vita e l’individuazione delle condizioni necessarie per poterli realizzare. Certo accanto a questa capacità si colloca quella di auto-regolazione, intesa come la capacità di gestire se stessi nel cercare di mettere in atto quanto deciso con continuità e sistematicità.<sup>36</sup> Tuttavia, le teorie più recenti riguardanti l’orientamento professionale sembrano valorizzare di più la capacità di autodeterminazione rispetto a quella di autoregolazione, centrando la proposta sullo sviluppo di un progetto di vita lavorativa che tenga conto della propria storia personale. Vedremo che dal punto di vista formativo questa sottovalutazione è impropria.

La capacità progettuale di sé e quella decisionale circa il proprio futuro implica lo sviluppo di una serie di competenze strategiche che concorrono a rendere non solo possibile la scelta, ma anche a verificarla nel tempo sulla base delle proprie esperienze, delle informazioni e conoscenze via via acquisite, degli incontri e prese di consapevolezza ricorrenti. Tutto ciò è presente certamente nella vita del ragazzo e del giovane, ma ancor più in quella dell’adulto sia in cerca di occupazione, sia già occupato, ma in difficoltà. Si è visto come nel tempo presente si registri una forte problematicità circa il futuro possibile e come di conseguenza occorra puntare sul potenziamento di qualità umane e professionali del soggetto, al fine di metterlo in grado di affrontare le incertezze e complessità del presente e, soprattutto, quelle del futuro, rendendolo così attivo costruttore di sé in vista di progetti esistenziali, aperti anche a profonde forme di decostruzione e ricostruzione, che nelle varie transizioni esistenziali si rendessero necessarie. Si evidenzia così da una parte il ruolo del senso e della prospettiva esistenziale, che sta alla base dello sviluppo di sé e delle scelte anche faticose da compiere; dall’altra, si esalta il ruolo della narrazione nella ricostruzione del proprio passato e della riflessione critica su di esso, nonché della prospettazione del futuro, in un impegno di elaborazione o rielaborazione di un proprio progetto di vita.

---

<sup>35</sup> *Ibidem.*

<sup>36</sup> Alcuni autori integrano queste due capacità nell’unica competenza denominata appunto competenza strategica di autoregolazione, includendo in essa anche la dimensione della scelta. Quest’ultimo approccio viene però applicato soprattutto ai contesti scolastici e all’apprendimento che vi si attua.

## 6. Conclusione

Rispetto all'uso di espressioni come "identità occupazionale" e "identità vocazionale", sembra che nel contesto italiano sia preferibile valorizzare l'espressione "identità professionale". Ciò deriva anche dall'ormai consolidata utilizzazione dell'espressione "Formazione Professionale" sia nel caso di processi di formazione iniziali, sia continui e di "orientamento professionale". L'identità professionale d'altra parte, come abbiamo notato, si sviluppa e si consolida come dimensione fondamentale della stessa identità personale generale, in quanto ne costituisce una componente fondamentale al fine di dare senso e prospettiva alla propria esistenza nel suo complesso. Inoltre, essa si riferisce soprattutto alla consapevolezza sviluppata circa le proprie aspirazioni, i propri obiettivi, le proprie motivazioni e valori fondamentali, le competenze lavorative effettivamente raggiunte come risultato di una costruzione progressiva attuata inizialmente sotto l'influsso degli ambienti formativi, poi, via via, sempre più sulla base delle esperienze vissute e delle reazioni sia emozionali, sia cognitive che le hanno segnate. Tale costruzione è tanto più viva, penetrante e influente, quanto più si costituisce come risultato di un progetto di vita consapevolmente e responsabilmente elaborato e realizzato. L'identità professionale costituisce nel contesto lavorativo attuale la risorsa fondamentale cui fare riferimento al fine di affrontare situazioni stressanti, transizioni anche dolorose, periodi di incertezza e di ricerca di nuove prospettive lavorative, essendone fonte motivazionale e dinamica per impostare e realizzare una propria carriera.

# Le dimensioni fondamentali dell'identità professionale

## 1. Introduzione

Negli ultimi anni sono stati numerosi gli studi relativi alle caratteristiche di una persona come indicatori della sua possibile occupabilità in un mondo del lavoro altamente complesso e dinamico. Due studi sistematici possono essere citati in particolare. Uno dell'Unione Europea<sup>37</sup> del 2011 e uno parallelo statunitense del 2012 del National Research Council.<sup>38</sup> A questi due documenti si può oggi accostare la nuova Raccomandazione del Consiglio Europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 22 maggio 2018. Essa sostituisce la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006.<sup>39</sup> In tutti e tre i documenti si insiste sullo sviluppo di qualità umane e professionali che caratterizzano l'identità professionale considerata intimamente collegata con l'identità personale dei singoli. Tutto ciò evoca la centralità della promozione delle competenze auto-determinative e auto-regolative della persone e il ruolo che i singoli, come le istituzioni formative e le esperienze di lavoro hanno in tale impresa. In tutto ciò occorre tener conto che molte delle competenze personali evocate trovano la loro radice già nell'infanzia.

## 2. Lo studio dell'Unione Europea

Il documento dell'Unione Europea propone un'articolazione delle competenze professionali che caratterizzano un soggetto quanto alla sua possibilità di impiego e di transizione tra un lavoro e l'altro. Si tratta di una classificazione che mette in evidenza la loro trasferibilità da un'occupazione a un'altra, sia in senso trasversale, sia in senso verticale. Le competenze più trasferibili sono denominate *soft skills*. Esse non fanno riferimento a uno specifico lavoro e caratterizzano il soggetto in quanto aperto a immergersi in ogni settore professionale con una buona preparazione personale per affrontare le sfide dell'occupabilità. Sono indice di maturità in relazione a se stessi, agli altri, al lavoro. Vengono citati vari ambiti di riferimento: efficacia personale (flessibilità

---

<sup>37</sup> European Union, *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2011.

<sup>38</sup> National Research Council, *Education for life and work, Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*, Washington, DC, The national Academies Press, 2012.

<sup>39</sup> Consiglio Europeo, Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Cfr. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

e adattabilità, controllo di sé e resistenza allo stress, fiducia in se stessi, creatività e apertura a un apprendimento permanente), comunicazione e relazioni interpersonali (disponibilità alla collaborazione, comunicazione efficace, comprensione reciproca), cognitivi (pensiero analitico e concettuale), di impatto e di influenza (comprensione dell'organizzazione, leadership, promozione degli altri), di raggiunta maturità (attenzione all'ordine, alla qualità, all'accuratezza, iniziativa e proattività, problem solving, pianificazione e organizzazione, autonomia).

Le *hard skills* vengono distinte in due categorie: quelle generiche e quelle specifiche. Le *hard skills generiche* hanno anch'esse un elevato grado di trasferibilità. Vengono citate: consapevolezza legislativa e regolamentare, consapevolezza economica, competenze di base in scienze e tecnologia, consapevolezza ambientale, competenze informatiche o relative alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), comunicazione in lingua straniera. Infine sono prese in considerazione le *hard skills specifiche*. Si tratta di competenze tecnico-operative riferibili a un ambito specifico di lavoro e possono essere trasferite solo in un ridotto numero di aziende e attività lavorative.

Si tratta di uno studio che prende in considerazione molteplici ambiti di lavoro e giunge alle sue conclusioni non sulla base di una raccolta di opinioni da parte di datori di lavoro o di esperti di organizzazione e funzionamento aziendale, bensì di una considerazione analitica delle esigenze poste da specifici contesti e settori lavorativi. È stato notato, inoltre, come ci sia un collegamento tra la trasferibilità delle competenze e il rischio di perdere il lavoro o di non trovarne un altro. Se l'occupabilità è certamente connessa a competenze specifiche, quelle trasversali possono farne da base di riferimento. È stato dimostrato, infatti, che gli individui con un bagaglio più ampio di competenze, soprattutto di natura trasversale, vanno incontro a un rischio minore di disoccupazione durante i periodi di crisi economica.

Va chiarito che questo studio considera sullo sfondo un concetto di competenza abbastanza complesso, che include: qualità personali, definite caratteristiche individuali; atteggiamenti, cioè disposizioni a rispondere secondo certe modalità alle sollecitazioni esterne sulla base di componenti cognitive, affettive e conative, conoscenze, e, in particolare, *skills*, intese come abilità ad agire in maniera efficace, coinvolgendo in questa impresa aspetti logici, intuitivi e creativi nonché pratici e operativi. Lo studio si concentra sulla trasferibilità di queste ultime. Inoltre, il concetto di trasferibilità non corrisponde a una specifica categoria di *skills*. Ci sono *skills* applicabili a diversi compiti e lavori per le quali il livello di applicabilità varia a seconda dei contesti legislativi, geografici ed economici. Si può dire che più una *skills* è generale, più è trasferibile e viceversa. Dato che la trasferibilità non è una variabile discreta, ma continua, ci si sofferma a esaminare il livello di trasferibilità delle *skills* invece di distinguerle tra trasferibili e non trasferibili.

Le *soft skills*, competenze non specifiche che riguardano la capacità generale di un individuo di operare con efficacia in qualsiasi posto di lavoro, sono descritte generalmente come perfettamente trasferibili. Se ne prendono in considerazione 22,

suddivise in 5 gruppi: skills di efficacia personale; skills relazionali e di servizio; skills inerenti a impatto e influenza; skills orientate alla realizzazione; skills cognitive. Ecco una loro descrizione.

a) *Skills di efficacia personale*: autocontrollo (*self-control*) e resistenza allo stress, fiducia in se stessi, flessibilità, creatività, lifelong learning. Queste skills riflettono alcuni aspetti della maturità di un individuo rispetto a se stesso, agli altri e al suo lavoro. Sono legate alla capacità di una persona di continuare a essere performante anche sotto pressione o in condizioni ambientali difficili.

b) *Skills relazionali e di servizio*: comprensione interpersonale, orientamento al cliente, cooperazione con gli altri, comunicazione. Queste skills permettono alle persone di comprendere i bisogni degli altri e di cooperare con loro. Le skills comunicative sono legate a tutti gli altri cluster ma sono incluse in questo per il ruolo che hanno nella costruzione di relazioni.

c) *Skills relative a impatto e influenza*: capacità di esercitare un'influenza o un impatto sugli altri, consapevolezza organizzativa, leadership, sviluppo degli altri. Le skills di questo gruppo riflettono la capacità di un individuo di influenzare gli altri. Le competenze manageriali rappresentano un sottoinsieme particolare di questo cluster;

d) *Skills orientate alla realizzazione*: orientamento agli obiettivi (o al successo), efficienza, attenzione all'ordine, alla qualità e all'accuratezza, capacità di prendere l'iniziativa (approccio proattivo), problem solving, pianificazione e organizzazione, ricerca e gestione delle informazioni, autonomia. L'essenza di questo cluster è la propensione all'azione, una propensione diretta più alla realizzazione di attività che all'impatto su altre persone.

e) *Skills cognitive*: pensiero analitico, pensiero concettuale. Queste due skills riflettono i processi cognitivi di un individuo: come pensa, analizza, ragiona, pianifica, nonché le sue capacità di pensiero critico, di identificare problemi e situazioni, di formulare spiegazioni e ipotesi, di elaborare concetti.

Come abbiamo notato precedentemente, dal punto di vista della trasferibilità, secondo lo studio, occorre considerare anche l'altra categoria di skills, quelle denominate *hard skills*, e che sono più direttamente legate ad aspetti tecnico professionali. Esse si possono distinguere secondo due tipologie fondamentali: generiche e specifiche.

Le prime, le *hard skills generiche*, sono abilità la cui natura è certamente tecnica e relativa ad ambiti di lavoro precisi, ma esse entrano in gioco in quasi tutti gli ambiti di lavoro esaminati e così sono percepite come altamente trasferibili. Se ne considerano sei tipologie: relative all'ambito legislativo e normativo, economiche, di base in scienze e tecnologia, ecologiche (relative alla questione ambientale), digitali e informatiche, di comunicazione in lingue straniere.

Le *hard skills specifiche* sono invece presenti in poche situazioni e in specifici settori lavorativi, essendo direttamente connesse con precise forme di lavorazione. Nello studio ne sono state individuate numerose ed esse possono essere raggruppate tra loro secondo 264 clusters.

Questa tripartizione delle competenze richieste dal mondo del lavoro può essere

valorizzata ai fini di una visione complessiva del processo educativo scolastico e formativo, integrandola con le competenze chiave per l'apprendimento permanente prospettate anch'esse dall'Unione Europea e, più specificatamente per quanto riguarda l'Italia, da quelle denominate competenze di cittadinanza e rese pubbliche in occasione della definizione dell'obbligo di istruzione. Ne deriva un quadro che evidenzia ulteriormente la centralità nei processi formativi e orientativo professionali delle competenze personali generali o *soft skills*, ma anche delle competenze denominate *hard skills* generiche, rivisitate tenendo conto delle richieste del mondo del lavoro per quanto riguarda una serie di competenze come, a esempio, la competenza nella comunicazione orale e scritta.

Il documento dell'Unione Europea, propone un'articolazione delle competenze professionali che caratterizzano un soggetto quanto alla sua possibilità di impiego e di transizione tra un impiego e l'altro, sia in senso trasversale, sia in senso verticale. Le competenze più trasferibili sono denominate *soft skills*. Esse non fanno riferimento a uno specifico lavoro e caratterizzano il soggetto in quanto aperto a immergersi in ogni settore professionale con una buona preparazione personale per affrontare le sfide dell'occupabilità. Sono indice di maturità in relazione a se stessi, agli altri, al lavoro. Vengono citati vari ambiti di riferimento: efficacia personale (flessibilità e adattabilità, controllo di sé e resistenza allo stress, fiducia in se stessi, creatività e apertura a un apprendimento permanente), comunicazione e relazioni interpersonali (disponibilità alla collaborazione, comunicazione efficace, comprensione reciproca), cognitivi (pensiero analitico e concettuale), di impatto e di influenza (comprensione dell'organizzazione, leadership, promozione degli altri), di raggiunta maturità (attenzione all'ordine, alla qualità, all'accuratezza, iniziativa e proattività, problem solving, pianificazione e organizzazione, autonomia). Le *hard skills* vengono distinte in due categorie: quelle generiche e quelle specifiche. Le *hard skills generiche* hanno anch'esse un elevato grado di trasferibilità. Vengono citate: consapevolezza legislativa e regolamentare, consapevolezza economica, competenze di base in scienze tecnologia, consapevolezza ambientale, competenze informatiche o relative alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), comunicazione in lingua straniera. Infine sono prese in considerazione le *hard skills specifiche*. Si tratta di competenze tecnico-operative riferibili a un ambito specifico di lavoro e possono essere trasferite solo in un ridotto numero di aziende e attività lavorative.

### **3. Lo studio del National Research Council statunitense**

Mentre il documento dell'Unione Europea si basa su un'indagine sistematica delle esigenze emergenti nella varie aree lavorative evidenziando quali competenze si presentino comuni a esse o alla maggior parte di esse, il documento del National Research Council valorizza le varie ricerche che nel corso degli ultimi decenni hanno esplorato quali competenze tendano a favorire, se non garantire, successo negli ambiti

degli studi, del lavoro e della salute. L'abbondanza di riferimenti presenti in quest'ultimo documento permette di confrontare quanto indicato dall'indagine dell'Unione Europea con quanto emerge dalle diverse ricerche in gran parte statunitensi circa l'insieme delle qualità che una persona dovrebbe cercare di possedere in funzione di un suo inserimento nel mondo degli studi superiori e in quello del lavoro. Dal nostro punto di vista si tratta proprio di delineare aspetti della propria identità professionale o lavorativa che si innestano sulla identità personale, garantendo, secondo quanto suggerito da Jean Guichard, una valida e feconda integrazione soggettiva.

Dal punto di vista contenutistico il documento americano è più generale di quello europeo ed è più direttamente interessato ai processi educativi scolastici e formativi. In questa prospettiva mette in luce quelle che vengono variamente definite competenze per il ventunesimo secolo e che possono essere descritte secondo tre grandi ambiti o domini: il dominio cognitivo, quello intrapersonale e quello interpersonale.

Il *dominio cognitivo* include tre grappoli di competenze: processi e strategie cognitive, conoscenze e creatività. Vengono citate in particolare competenze collegate con il pensiero critico, con l'alfabetizzazione informatica, con il ragionamento, l'argomentazione e l'innovazione.

Il *dominio intrapersonale* include tre grappoli di competenze: apertura mentale, etica del lavoro, coscienziosità e autovalutazione fondamentalmente positiva. Vengono citate competenze collegate con la flessibilità, l'iniziativa, l'apprezzamento della diversità, la meta-cognizione.

Il *dominio interpersonale* include due grappoli di competenze: saper lavorare in team, collaborare e gestire una leadership. Vengono citate competenze legate alla comunicazione, alla collaborazione, alla responsabilità e alla risoluzione di conflitti. Viene poi approfondita la qualità che tali competenze dovrebbero avere e cioè quella che vien chiamato apprendimento profondo ovvero la capacità di loro transfer da un contesto teorico o pratico all'altro.

Le competenze selezionate, dopo un'ampia analisi della documentazione di ricerca disponibile, hanno alcune caratteristiche fondamentali. In primo luogo si tratta non solo di conoscere come si può affrontare una certa tipologia di compiti, ma di un saper mettere in gioco un insieme di conoscenze e abilità, sapendo perché e come valorizzarle nelle varie situazioni e contesti. Inoltre le competenze prese in considerazione devono essere insegnabili, cioè gli studenti possono svilupparle tramite i processi istruttivi, l'integrazione di esse nel contesto dei vari contenuti d'apprendimento e opportune attività pratiche seguite da sistematico feedback. Sviluppare la capacità di metterle in gioco quando è opportuno, sapendo il perché farlo è condizione perché esse possano essere trasferibili da un contesto all'altro.

Ecco il quadro delle competenze individuate.

A) *Dominio intrapersonale.*

- 1) *Curiosità.* Saper ricercare informazioni che coprono le carenze di conoscenza e aprono a nuove esperienze.
- 2) *Etica.* Aderire a regole sociali che governano il comportamento.

- 3) *Porsi obiettivi*. Centrare l'attenzione sul proprio miglioramento identificando obiettivi importanti per se stesso e basati su dati e input.
- 4) *Iniziativa*. Avviare azioni senza aver bisogno di essere sollecitati.
- 5) *Integrità*. Comportarsi in base ai principi di fiducia, onestà, rispetto o giustizia.
- 6) *Perseveranza*. Continuare a lavorare in compiti e verso obiettivi impegnativi nel tempo, anche se duri.
- 7) *Consapevolezza*. Riflettere sulle esperienze per comprendere i propri punti di forza, interessi, e sfide, valorizzando la conoscenza di sé.
- 8) *Cura di sé*. Comprendere le cose che hanno impatto sulla salute e agire in modo da mantenersi sani fisicamente e mentalmente.
- 9) *Auto-efficacia*. Credere nella propria abilità nel portare a termine compiti impegnativi e che tale abilità possa essere implementata.
- 10) *Autoregolazione*. Prefigurare un piano, monitorarlo, facendo cambiamenti per rimanere in carreggiata, e riflettere su ciò che funziona.
- 11) *Attenzione sostenuta*. Gestire le distrazioni al fine di focalizzare le informazioni che sono necessarie per completare un compito.

B) *Dominio interpersonale.*

- 12) *Adattabilità*. Saper cambiare pensieri e azioni per rispondere con nuove informazioni o cambiamenti di circostanze.
- 13) *Assertività*. Anche quando è difficile, esprimere i propri desideri, bisogni, pensieri, rispettando gli altri.
- 14) *Comunicazione*. Condividere i propri pensieri attraverso il parlare, lo scrivere, la gestualità, comprendendo gli altri quando li partecipano.
- 15) *Gestione dei conflitti*. Conoscere come usualmente si risponde ai conflitti, le ragioni che stanno dietro specifici conflitti, e attivarsi a risolverli.
- 16) *Empatia*. Cercare di comprendere gli altri e mostrare compassione.
- 17) *Lavoro di rete*. Cercare di conoscere le gente, tessere legami, usarli quando c'è bisogno di aiuto, e aiutando gli altri quando hanno bisogno del vostro aiuto.
- 18) *Consapevolezza sociale*. Comprendere le regole sociali proprie nelle varie situazioni e usare questa conoscenza.
- 19) *Lavoro in team*. Lavorare insieme agli altri condividendo idee, rispettando i colleghi di lavoro, cercando di partecipare lavorando per conseguire obiettivi comuni.

C) *Dominio cognitivo.*

- 20) *Contenutistico/tecnico*. Conoscenza e abilità necessarie per aver successo in specifiche situazioni di apprendimento, di lavoro, di vita.
- 21) *Pensiero creativo*. Produrre e applicare nuove idee e soluzioni.
- 22) *Pensiero critico*. Riconoscere e applicare ragionamenti e analisi al fine di risolvere problemi.
- 23) *Schemi di apprendimento*. Conservare, individuare e ricordare informazioni

al fine di fare connessioni tra nuove informazioni e proprie esperienze o apprendimento precedente.

- 24) *Organizzazione*. Pianificare e dare precedenza a compiti, risorse e tempo.
- 25) *Problem solving*. Determinare, applicare e modificare un insieme di azioni per arrivare a una soluzione.
- 26) *Gestione del tempo*. Usare il tempo in maniera affettiva al fine di completare compiti e conseguire obiettivi.

#### **4. Consiglio Europeo: le competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018**

Il 22 maggio 2018 è stata approvata da parte del Consiglio dell'Unione Europea una nuova Raccomandazione che: “[...] sostituisce la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente”. A distanza di 12 anni il nuovo documento tiene conto da un lato delle profonde trasformazioni economiche, sociali e culturali degli ultimi anni, dall'altro della persistenza di gravi difficoltà nello sviluppo delle competenze di base dei più giovani. Emerge in particolare una *crescente necessità di maggiori competenze imprenditoriali, sociali e civiche*, ritenute indispensabili “per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti”. Viene in particolare affermato che: “Nell'economia della conoscenza, la memorizzazione di fatti e procedure è importante, ma non sufficiente per conseguire progressi e successi. Abilità quali la capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività, il pensiero computazionale, l'autoregolazione sono più importanti che mai nella nostra società in rapida evoluzione. Sono gli strumenti che consentono di sfruttare in tempo reale ciò che si è appreso, al fine di sviluppare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti e nuove conoscenze”.

Viene anche detto che: “Si è posta particolare attenzione al miglioramento delle abilità di base, all'investimento nell'apprendimento delle lingue, al miglioramento delle competenze digitali e imprenditoriali, all'importanza dei valori comuni per il funzionamento delle nostre società e alla necessità di motivare un maggior numero di giovani a intraprendere carriere in ambiti scientifici”. “Si è posta particolare attenzione al miglioramento delle abilità di base, all'investimento nell'apprendimento delle lingue, al miglioramento delle competenze digitali e imprenditoriali, all'importanza dei valori comuni per il funzionamento delle nostre società e alla necessità di motivare un maggior numero di giovani a intraprendere carriere in ambiti scientifici”. Quanto all'apprendimento non formale e quello informale, essi svolgono: “[...] un ruolo importante per lo sviluppo delle capacità interpersonali, comunicative e cognitive essenziali, quali il pensiero critico, le abilità analitiche, la creatività, la capacità di risolvere problemi e la resilienza, che facilitano la transizione dei giovani all'età adulta, alla cittadinanza attiva e alla vita lavorativa”.

Le competenze sono definite come una “[...] combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui: a) la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento; b) per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati; c) gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni”. Si precisa poi che: “Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l’occupabilità, l’inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l’apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità”. Inoltre esse: “[...] sono considerate tutte di pari importanza; ognuna di esse contribuisce a una vita fruttuosa nella società. Le competenze possono essere applicate in molti contesti differenti e in combinazioni diverse. Esse si sovrappongono e sono interconnesse; gli aspetti essenziali per un determinato ambito favoriscono le competenze in un altro. Elementi quali il pensiero critico, la risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, le abilità comunicative e negoziali, le abilità analitiche, la creatività e le abilità interculturali sottendono a tutte le competenze chiave”.

Vengono quindi delineati otto tipi di competenze chiave: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. Per ciascun tipo di competenza se ne dà una descrizione generale e quindi se ne precisano le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti implicati. Il numero degli ambiti di competenza rispetto a quello del 2006 rimane invariato, ma la loro definizione, natura e descrizione vengono allargati e approfonditi. Ad esempio non si parla più di comunicazione nella lingua madre e nella lingua straniera, ma di una competenza alfabetica funzionale e di una competenza multilinguistica. La competenza alfabetica funzionale “[...] indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l’abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo”. D’altra parte quella multilinguistica fa riferimento alla “[...] capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare. [...] Le competenze linguistiche comprendono una dimensione storica e competenze interculturali. Tale competenza si basa sulla capacità di mediare tra diverse lingue e mezzi di comunicazione, come indicato nel quadro comune europeo di riferimento. Secondo le circostanze, essa può comprendere il mantenimento e l’ulteriore sviluppo delle competenze relative alla lingua madre, nonché l’acquisizione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un Paese”.

Ai nostri fini è utile riportare quanto si prospetta per l'ambito dell'imprenditorialità. È anche un buon esempio del modo con cui sono presentate nel dettaglio ciascuna delle competenze chiave proposte.

“La competenza imprenditoriale si riferisce alla capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri. Si fonda sulla creatività, sul pensiero critico e sulla risoluzione di problemi, sull'iniziativa e sulla perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che abbiano un valore culturale, sociale o finanziario”.

#### *Conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legati a tale competenza*

“La competenza imprenditoriale presuppone la consapevolezza che esistono opportunità e contesti diversi nei quali è possibile trasformare le idee in azioni nell'ambito di attività personali, sociali e professionali, e la comprensione di come tali opportunità si presentano. Le persone dovrebbero conoscere e capire gli approcci di programmazione e gestione dei progetti, in relazione sia ai processi sia alle risorse. Dovrebbero comprendere l'economia, nonché le opportunità e le sfide sociali ed economiche cui vanno incontro i datori di lavoro, le organizzazioni o la società. Dovrebbero inoltre conoscere i principi etici e le sfide dello sviluppo sostenibile ed essere consapevoli delle proprie forze e debolezze.

Le capacità imprenditoriali si fondano sulla creatività, che comprende immaginazione, pensiero strategico e risoluzione dei problemi, nonché riflessione critica e costruttiva in un contesto di innovazione e di processi creativi in evoluzione. Comprendono la capacità di lavorare sia individualmente sia in modalità collaborativa in gruppo, di mobilitare risorse (umane e materiali) e di mantenere il ritmo dell'attività. Vi rientra la capacità di assumere decisioni finanziarie relative a costi e valori. È essenziale la capacità di comunicare e negoziare efficacemente con gli altri e di saper gestire l'incertezza, l'ambiguità e il rischio in quanto fattori rientranti nell'assunzione di decisioni informate.

Un atteggiamento imprenditoriale è caratterizzato da spirito d'iniziativa e auto-consapevolezza, proattività, lungimiranza, coraggio e perseveranza nel raggiungimento degli obiettivi. Comprende il desiderio di motivare gli altri e la capacità di valorizzare le loro idee, di provare empatia e di prendersi cura delle persone e del mondo, e di saper accettare la responsabilità applicando approcci etici in ogni momento”.

## **5. La problematica connessa con lo sviluppo delle competenze personali generali o soft skills**

Tutti e tre i quadri di competenze presentati nei paragrafi precedenti danno ampio spazio alle cosiddette competenze personali o soft skills. In particolare il quadro delineato dal National Research Council presenta solo questo tipo di competenze. L'emergere prepotente dell'attenzione verso di esse è stato ben descritto nelle sua centralità

dal premio Nobel per l'economia James J. Heckman. Egli ha promosso presso il Centro per l'economia dello sviluppo umano dell'Università di Chicago una serie di studi sullo sviluppo del capitale umano confluiti in una pubblicazione del 2014 curata da lui e da J.E. Humphries e T. Kautz dal titolo *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*<sup>40</sup>. Due capitoli di quest'opera sono stati tradotti in italiano a cura della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, con una Introduzione di Giorgio Vittadini.<sup>41</sup> Heckman, oltre che economista, è anche uno statistico e, sulla base delle ricerche sviluppate in ambito econometrico, ha evidenziato l'importanza per le singole persone, come per le imprese e l'economia degli Stati, di promuovere nei processi educativi e formativi non solo competenze cognitive, ma anche quelle che egli definisce “*competenze del carattere*” (*character skills*).

Le argomentazioni svolte dall'Autore poggiano sulle evidenze provenienti in gran parte proprio dagli studi di tipo econometrico, applicati al campo dell'Istruzione e della Formazione Professionale, ponendosi la domanda se il GED (General Educational Development), cioè l'insieme delle prove che al termine della scuola secondaria qualificano gli studenti, sia predittivo della riuscita nella vita e nel mondo del lavoro. Si tratta di quelle competenze che Hackman chiama *cognitive skills*. Egli giunge ad affermare la loro scarsa validità se considerati in isolamento, mentre sempre più emergono come determinanti altri tipi di qualità personali, quelle appunto che possono essere descritte come non cognitive skills e che da lui vengono denominate competenze proprie del carattere, o *character skills*.

Nel corso delle sue indagini ha quindi esaminato il ruolo delle competenze prese in considerazione da un diffuso test di personalità denominato *Big Five*. Esso deriva la sua denominazione dall'aver evidenziato cinque dimensioni fondamentali della personalità umana: estroversione, amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva, apertura all'esperienza. Dalle sue analisi emergono come fondamentali la coscienziosità, seguita dall'apertura all'esperienza. Occorre aggiungere che la ricerca in psicologia delle organizzazioni e quella in psicologia dell'educazione hanno anch'esse messo in rilievo la correlazione assai pronunciata tra l'apertura all'esperienza e il successo occupazionale e scolastico. Nel primo caso si ha apertura all'apprendimento permanente e alla flessibilità, nel secondo caso si ha una correlazione con l'intelligenza, la creatività e la curiosità intellettuale. Così la coscienziosità risulta fortemente correlata con il successo occupazionale e scolastico. Nel lavoro risultano importanti alcuni aspetti della coscienziosità come affidabilità, precisione, perseveranza. Gli studenti coscienziosi, d'altra parte: «[...] *risultano organizzati, affidabili e persistenti; si considerano e sono considerati dagli altri più intelligenti*».<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> HECKMAN J.J. - HUMPHRIES J.E. - KAUTZ T., *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*, Chicago, University of Chicago Press, 2014.

<sup>41</sup> HECKMAN J.J. - T. KAUTZ, *Formazione e valutazione del capitale umano*, Bologna, il Mulino, 2016.

<sup>42</sup> CAPRARA G.V. - BARBARANELLI C. - BORGOGNI L., *BFQ Big Five Questionnaire*, Firenze, OS, 2005, pp. 51-52, 56-57.

Egli si pone poi la questione se il carattere e le sue competenze siano tratti stabili oppure modificabili attraverso processi formativi. A questo fine egli passa a esaminare un numero assai elevato di programmi educativi che centrano l'attenzione sul loro sviluppo e sui risultati effettivi che essi riescono a conseguire, giungendo alla conclusione che non solo l'intelligenza, ma anche il carattere delle persone è malleabile. In termini pedagogici si direbbe che le persone sono educabili da questi due punti di vista.

A conclusione delle analisi puntuali sviluppate, le evidenze riscontrate portano ad affermare che «[...] i programmi di maggiore qualità rivolti all'infanzia esercitano effetti durevoli e positivi sui character skills. Le prove emerse riguardo agli interventi nelle scuole primarie evidenziano benefici durevoli possibili anzitutto grazie al potenziamento delle abilità caratteriali. Sono invece scarse le valutazioni a lungo termine degli interventi rivolti agli adolescenti. Le prove a disposizione indicano un beneficio molto maggiore per quei programmi che si concentrano sui character skills rispetto a quei programmi che mirano soprattutto alle abilità cognitive e a forme di apprendimento strettamente scolastiche. I programmi di apprendimento collegati al mondo del lavoro che insegnano i character skills si rivelano interventi di maggiore efficacia come strategia di recupero degli adolescenti». La conclusione generale è questa: «I dati a disposizione suggeriscono che i programmi di recupero per adolescenti non hanno la stessa efficacia dei progetti più incisivi per la prima infanzia. La costruzione di una base precoce di abilità per promuovere l'apprendimento nella vita e l'impegno nella scuola e nella società costituisce una strategia migliore. La prevenzione conviene più del recupero».<sup>43</sup>

Occorre anche aggiungere che i dati raccolti da Heckman tendono a confermare quanto già percepito e in molti casi già valorizzato nel mondo del lavoro e della Formazione Professionale. Ad esempio all'inizio degli Anni Ottanta in Francia era vivacemente presente un movimento che faceva dell'apprendimento esperienziale la sua bandiera e che vedeva nello sviluppo del carattere delle persone il centro focale di ogni attività formativa. A testimonianza di questa impostazione si può citare il volume di Alain Kerjean dal titolo *Le caractère plus important que le CV* (Il carattere più importante del CV), che rivendica l'importanza nel mondo del lavoro e nella società economica delle competenze personali che formano il carattere delle persone di fronte a quelle solamente tecniche. Egli cita sondaggi del tempo che avevano rilevato come nel reclutamento della forza lavoro gli imprenditori mettersero al primo posto le qualità delle persone (48%), poi l'esperienza (45%).<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 187-188.

<sup>44</sup> KERJEAN A., *Le caractère plus important que le CV*, Paris, Éditions d'Organisation, 2003, p. 3.

## 6. Lo sviluppo di un'identità professionale implica la progressiva capacità di autodeterminazione e autoregolazione del soggetto in collaborazione con le Istituzioni formative e i contesti lavorativi reali

In un celebre passo del primo libro dell'Emilio di J. J. Rousseau si indicano tre riferimenti fondamentali, che stanno alla base del processo educativo, e più in generale di quello formativo, dell'uomo: «L'educazione ci deriva dalla natura o dagli uomini o dalle cose»<sup>45</sup>. E più avanti: «La formazione di ciascuno di noi viene così assicurata da tre maestri diversi. Quando le rispettive lezioni risultano contrastanti, il discepolo riceve una cattiva educazione e sarà sempre in contrasto con se stesso. Solo quando esse si svolgono concordemente perseguendo gli stessi fini, il discepolo raggiunge la mèta e vie in modo coerente: solo in questo caso si può parlare di educazione riuscita»<sup>46</sup>. Nella letteratura francese dedicata all'analisi dei sistemi e dei processi formativi di questi ultimi anni viene sempre più valorizzato questo approccio tripolare, riletto nella prospettiva dell'auto-formazione, dell'etero-formazione e dell'eco-formazione. Ad esempio, M. Fabre<sup>47</sup> insiste su una dinamica tripolare tesa tra l'auto-formazione e le istanze del soggetto, l'etero-formazione messa in atto dal dispositivo formativo e la formazione dovuta all'ambiente di vita e di lavoro<sup>48</sup>. Questa suggestione può essere riletta per fornire un quadro di riferimento assai funzionale per esaminare un sistema o un percorso formativo (Fig.1).

Seguendo le indicazioni di Rousseau, è evidente l'importanza di garantire che i percorsi formativi costituiscano uno spazio che dia il giusto ruolo ai tre riferimenti sopra evocati e favorisca positive interazioni tra loro. Il diagramma triangolare presentato si presta bene anche per impostare un'analisi delle caratteristiche intenzionali, e di fatto, che definiscono la qualità del sistema in esame.

Tradizionalmente è prevalsa la polarità che metteva l'accento sulle caratteristiche e la qualità del dispositivo formativo; nel contesto di un sistema duale occorre trovare un equilibrio positivo tra l'apporto dell'Istituzione formativa e quello dell'impresa; non solo, ma favorire la progressiva capacità di autoregolazione e autodeterminazione del soggetto in formazione.

All'Istituzione formativa compete certamente: a) promuovere l'acquisizione significativa dei fondamenti scientifici e tecnologici dell'ambito lavorativo prescelto; b) favorire lo sviluppo delle competenze comunicative scritte e orali sia in lingua italiana, sia in inglese; c) sollecitare e guidare lo sviluppo delle competenze personali

---

<sup>45</sup> ROUSSEAU J.J., *Emilio o dell'educazione*, Edizione integrale a cura di E. Nardi, Firenze, La Nuova Italia, 1995, p. 8.

<sup>46</sup> *Ibidem*, 9.

<sup>47</sup> FABRE M., *Penser la formation*, Paris, PUF, 1995.

<sup>48</sup> Analogamente Carré, Moisan e Poisson descrivono lo spazio formativo mediante un diagramma triangolare ai cui vertici stanno: autoformazione, eteroformazione, ecoformazione. Cfr. CARRÉ P. - MOISAN A. - POISSON D., *L'autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, Paris, PUF, 2002, p. 106.

generali o soft skills; d) curare la progressiva capacità di auto-determinazione e auto-regolazione del soggetto in formazione.

Quanto all'impresa i suoi compiti formativi, più o meno direttamente ed esplicitamente messi in opera, riguardano: a) la comprensione della complessità di un'organizzazione diretta alla produzione di beni o servizi; b) lo sviluppo di competenze tecnico-pratiche connesse con un ambito lavorativo specifico; c) la conoscenza dei sistemi di relazione esistenti tra colleghi e tra dipendenti e superiori e la capacità di tenerne conto nella maniera di interagire in situazione; d) la capacità di lavorare in gruppo e di collaborare a vari livelli al fine di produrre quanto richiesto dalle attività d'impresa.

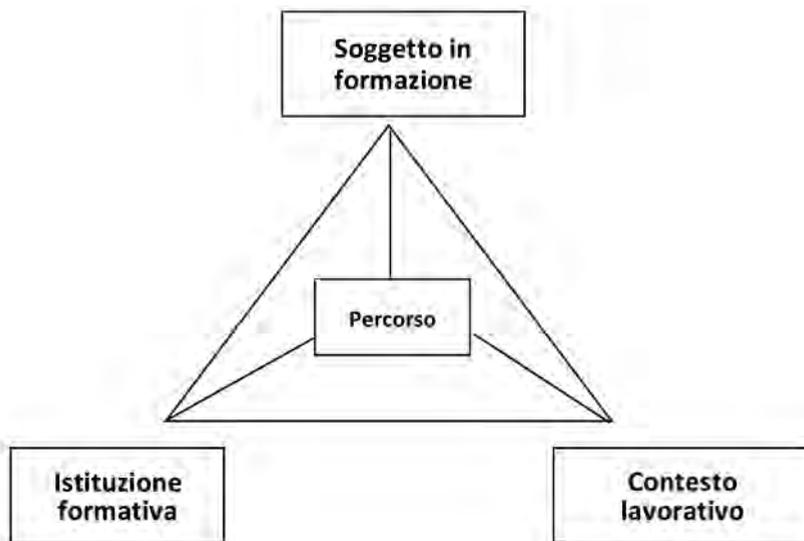


Fig. 1 - Schema di riferimento utilizzabile per esaminare i percorsi formativi

Questi compiti formativi tuttavia non otterranno alcun risultato, se i soggetti in formazione non sviluppano le capacità di apprendere quanto loro proposto e di trasformarlo in un patrimonio conoscitivo e operativo che caratterizzi la loro professionalità. Nel seguito esploreremo alcune di queste esigenze in particolare. In generale, si è indicato nell'azione del tutor aziendale e del tutor formativo il compito di facilitare tale apprendimento sia mediante congrue progettazioni di percorsi formativi, sia seguendo sistematicamente il cammino che i singoli in formazione intraprendono, favorendo da parte di essi la redazione di un diario di bordo. A quest'ultimo proposito occorre tuttavia segnalare come recenti ricerche abbiano evidenziato che la semplice compilazione di un diario di quanto vissuto in impresa non produce risultati apprezzabili se non sistematicamente collegato allo sviluppo di capacità di riflessione critica e di competenze auto-regolative.<sup>49</sup>

<sup>49</sup> DÖRRENBÄCHER L. - F. PERELS, More is more? Evaluation of interventions to foster self-regulated learning in college, *International Journal of Educational Research*, 2016, 78, pp. 50-65.

Di qui la necessità di prospettare l'utilizzazione di un vero e proprio portfolio digitale, ben progettato, che faccia da riferimento e integrazione tra l'apporto del tutor aziendale, del tutor formativo e del soggetto in formazione. Tale portfolio costituirebbe proprio l'architrave della possibilità di integrazione feconda tra i tre riferimenti evocati da Rousseau. Tramite la sua valorizzazione il tutor formativo può verificare se il cammino intrapreso stia dando i risultati sperati, oppure se occorra trovare modesti adattamenti o profonde modifiche. Dal canto suo il tutor aziendale può riscontrare se quanto vissuto dall'allievo sul posto di lavoro trova validi riscontri sul piano della consapevolezza critica e della valorizzazione personale. L'allievo trova traccia del suo cammino percorso e, se ben aiutato, acquista progressivamente consapevolezza di quanto appreso e spinta motivazionale a impegnarsi nel processo di sviluppo professionale.

Come gran parte della conoscenza che si sviluppa nell'interazione con la realtà, così anche la propria identità viene strutturandosi nell'impatto con le diverse esperienze lavorative e occupazionali. Tuttavia, la pura e semplice presenza, l'impatto con un ambiente, o contesto, l'incontro con le persone, la percezione delle cose, non modificano le conoscenze e le competenze senza una presa di consapevolezza del loro significato personale, concettuale o operativo. Il passaggio dall'evento al suo significato implica una qualche forma di sdoppiamento, normalmente favorito dal suo racconto, o ricostruzione narrativa, o dalla sua rappresentazione grafica. Ciò favorisce una riflessione critica che è stata ben descritta da Platone nel *Teeteto* spiegando il significato del pensare, del riflettere. Socrate dialogando con il suo interlocutore Teeteto gli chiede «Ma con termine 'pensare' intendi quello che intendo io?». E prosegue: «Io intendo il dialogo che l'anima per sé instaura con se stessa su ciò che sta esaminando. [...] Infatti mi pare chiaro che, quando pensa, l'anima non fa altro che dialogare interrogando se stessa e rispondendosi da sé, affermando e negando. Quando è giunta a una definizione, sia che abbia proceduto lentamente, sia rapidamente, ormai afferma la medesima cosa, e non è più incerta, è questa che noi poniamo essere la sua opinione. Per conseguenza, io chiamo l'opinare 'discorrere' e l'opinione 'discorso pronunciato', non tuttavia rivolto ad un altro né pronunciato con la voce, ma in silenzio rivolto a se stesso».<sup>50</sup>

## 7. Conclusione

Esaminando la documentazione sia istituzionale, sia di ricerca di questi ultimi anni, si nota una netta evoluzione nel considerare le componenti fondamentali che dovrebbero caratterizzare l'identità professionale. Si può, ad esempio, ricordare quanto accennato nel primo capitolo a proposito di una delle più diffuse teorie rela-

---

<sup>50</sup> REALE G. (a cura di), *Platone, tutti gli scritti*, Milano, Rusconi, 1991, 2° ed., pp. 579-580.

tive all'orientamento professionale, quella di John Holland, elaborata negli Anni Ottanta che, considerava l'identità professionale come «[...] quadro consapevole dei propri obiettivi, interessi e talenti in riferimento agli obiettivi, compiti e ricompense di un contesto lavorativo»<sup>51</sup>. Di qui era stato tratto uno strumento diagnostico, che metteva a confronto sei tipi di personalità (realistica, intellettuale o investigativa, artistica, socievole, intraprendente, convenzionale) con altrettanti tipi di ambienti e contesti occupazionali.<sup>52</sup> L'identità professionale in sostanza derivava dall'insieme delle attese di un ambito lavorativo preciso. Oggi, di fronte alla dinamicità e complessità del mondo del lavoro e delle professioni e alla problematicità nel definire quale sarà il complesso della competenze che l'attività lavorativa futura richiederà, occorre avere una prospettiva più centrata sulla persona e la sua maturità, umana, intellettuale, morale e più articolata nel descriverne le qualità.

---

<sup>51</sup> HOLLAND J.L., *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*, Odessa, Psychological Assessment Resources, 1997, p. 5.

<sup>52</sup> Tale strumento venne messo a punto nel 1993: HOLLAND J.L. - JOHNSTON J.A. - ASAMA N.F., The Vocational Identity Scale: A diagnostic and treatment tool, *Journal of Career Assessment*, 1993, 1, pp. 1-11.

## CAPITOLO TERZO

# Identità professionale e adattabilità: tra stabilità e cambiamento

---

### 1. Introduzione

Nell'approfondire la caratteristiche di una persona che deve affrontare un mondo del lavoro altamente dinamico e complesso emerge con chiarezza la questione dell'adattabilità della persona ai cambiamenti che caratterizzano talora in maniera drammatica le condizioni professionali e le esigenze di competenza nel corso della propria esperienza lavorativa. Entra in gioco la dinamica assai impegnativa tra stabilità e cambiamento sia nell'identità personale, sia in quella professionale. La flessibilità cognitiva rimanda a una delle principali funzioni esecutive da promuovere fin dalla prima infanzia. Vengono di conseguenza esplorati gli apporti che Mark Savickas ha offerto su questa tematica e le indagini a suo tempo promosse dall'INAP (ex ISFOL). Vengono così individuate alcune dimensioni fondamentali che caratterizzano tale qualità personale.

### 2. Flessibilità cognitiva e sviluppo della persona

Nel quadro dei processi auto-regolativi che tra la prima infanzia e l'adolescenza passano sotto il nome di funzioni esecutive viene considerata anche l'importanza dello sviluppo della cosiddetta *flessibilità cognitiva*. Essa riguarda la capacità di gestire se stessi nel riuscire a spostare l'attenzione, il comportamento, l'impegno da un ambito all'altro, la capacità di passare da una prospettiva all'altra, da un argomento all'altro, la tolleranza del cambiamento e la flessibilità nella soluzione di problemi. Segno di debolezza da questo punto di vista sono rigidità e inflessibilità nelle proprie posizioni, nel rimanere attaccati ai propri stati d'animo, desideri e interessi.

Si può pensare che forme di rigidità cognitiva riguardino la difficoltà ad adattare i propri pensieri e i propri comportamenti a quanto si sperimenta nella vita reale per rimanere attaccati ai propri sogni, a una immagine di realtà che non corrisponde alla situazione di fatto, a pregiudizi e presupposizioni senza fondamento. In termini generali si può includere la tendenza a voler imporre alla realtà forme interpretative di tipo ideologico, quasi a voler controllare, se non dominare, le situazioni, senza tener conto dei vincoli o delle limitazioni che emergono nel concreto. Si può evocare in prospettiva filosofica il dibattito tutt'ora in corso sul problema del realismo in ambito educativo.<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> SAVICKAS M.L. - E. J. PORFELI, Career adapt abilities scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries, *Journal of Vocational Behavior*, 2012, 80, p. 661.

In un suo intervento Massimo Baldacci afferma come da un punto di vista teorico la realtà rappresenti una categoria del discorso pedagogico. «A questo proposito, risulta emblematica la posizione del problematicismo pedagogico. Secondo questa teoria i criteri di scelta educativa sono costituiti dalla *fedeltà alla ragione*, da una parte, e dall'*aderenza alla realtà*, dall'altra. Il primo criterio è collegato alla razionalità degli scopi educativi prescelti, il secondo allo stato di cose che caratterizza la situazione educativa e di cui occorre tenere conto nel compiere la scelta. Tale realtà è fatta dall'oggettivizzazione dei processi formativi antecedenti, ma una volta fatta acquisisce il carattere di una realtà indipendente dai nostri desideri, e con la quale deve fare i conti la realizzazione dei nostri disegni».<sup>54</sup>

Come coniugare queste due fedeltà nel concreto dell'azione educativa porta alla necessità di riflettere più in profondità sulle circostanze concrete nelle quali tale azione si svolge. La distinzione di Rawls tra ragione e ragionevolezza può aiutare in tale direzione, evidenziando come la razionalità teoretica svolga un ruolo decisivo nella identificazione del bene da promuovere negli educandi, ma nel contesto dell'impegno educativo concreto diventa indispensabile mettere in gioco proprio quello che si può definire principio di ragionevolezza pedagogica. E ciò evidenzia il ruolo non solo della conoscenza adeguata della realtà di fatto, ma anche del riscontro, o feedback, che deriva dalla messa in opera dei nostri progetti formativi.

Qualcosa di analogo è stato proposto per quanto riguarda in genere lo sviluppo umano. Questo è legato all'esistenza di effettive *capabilities*, cioè alla presenza non solo di potenzialità interne di sviluppo, ma soprattutto di condizioni esterne che ne permettano e ne favoriscano il fiorire. In tutti e due gli approcci è essenziale che venga favorito lo sviluppo di un ambiente nel quale il soggetto possa agire e scegliere liberamente se stesso. In qualche modo viene messo in risalto il ruolo di un feedback interno alle azioni stesse basato su processi di natura percettiva e attiva. Tuttavia nell'ambito dell'educazione il ruolo degli altri, siano essi adulti o coetanei, diventa un altro decisivo impatto con la realtà, la quale svolge spesso un'azione di feedback esterno che sollecita, guida e consolida i vari apprendimenti.

D'altra parte, si deve anche tener conto che la flessibilità possa diventare una dipendenza eccessiva dalle circostanze, dai discorsi che si vanno sviluppando intorno a noi, dalle situazioni che via via si vanno sperimentando. Molte impostazioni cosiddette postmoderne insistono sul ruolo determinante del contesto conversazionale dal quale siamo avviluppati. Si diventa così quasi banderuole guidate dal vento che soffia. Se la rigidità può indicare debolezze personali di vario genere, anche l'eccessiva flessibilità evidenzia la fragilità del carattere e delle proprie convinzioni.

In qualche modo il concetto stesso di flessibilità evoca un sano realismo, una

---

<sup>54</sup> DI MAGGIO I. - GINEVRA M. C. - NOTA L. - FERRARI L. - SORESI S., Career Adapt-Abilities Scale-Italia Form: Psychometric proprieties with Italian preadolescents, *Journal of Vocational Behavior*, 2015, 91, pp. 46-53.

conversazione continua con la realtà di fatto, anche per sviluppare una visione prospettica di sé e del proprio agire, come si usa dire, con i piedi per terra. L'esperienza del reale tuttavia non può essere l'unico riferimento. La riflessione critica deve apportare quella che viene oggi definita "prospettiva di significato", cioè il senso e la prospettiva che si intende perseguire nella propria esistenza.

Si può invocare in questo contesto la saggezza pratica, cioè la capacità di decidere come agire rimanendo orientati verso un fine considerato desiderabile, ma tenendo conto delle opportunità degli impedimenti che si riscontrano nella realtà. Lo stesso concetto generale di competenza implica la capacità di leggere e interpretare i compiti e/o le sfide presenti al fine di attivare le proprie risorse interne e valorizzare quelle esterne disponibili per portare a termine validamente i compiti da svolgere o rispondere positivamente al sfide incontrate.

Nella strutturazione dei processi cognitivi da saper gestire evocati da Aristotele nella sua Etica Nicomachea, al più alto livello si colloca la sapienza, cioè il riferimento ai primi principi o alle finalità fondamentali che devono animare il nostro pensare e agire. La conoscenza sistematica e l'intuizione diventano nel contesto sapienziale le basi per leggere e interpretare le situazioni, ma la saggezza pratica è la virtù che consente di giungere in maniera consapevole a impostare il proprio agire. In questo quadro va interpretata anche l'esigenza da una parte di stabilità dell'identità sia personale, sia professionale e, dall'altra, di adattabilità alla circostanza delle vita e del mercato del lavoro.

### **3. L'adattabilità professionale nella prospettiva elaborata da Mark Savickas**

Mark Savickas, nel quadro della sua visione di sviluppo dell'identità professionale come costruzione progressiva, mette in luce il ruolo fondamentale dell'adattamento all'ambiente sociale in vista dell'integrazione persona-ambiente.<sup>55</sup> Nel progettare le proprie esistenze l'uomo deve tener conto delle attese sociali al fine di poter entrare e partecipare al mondo del lavoro e poi gestire le transizioni occupazionali che si dovranno affrontare. Per far questo ogni soggetto deve sviluppare un insieme di risorse che fanno da fondamento alla capacità di far fronte ai compiti attuali e a quelli futuri, ai cambiamenti e ai traumi che si presenteranno nel corso della propria esistenza.

Vengono così identificate quattro essenziali abilità personali di autoregolazione. La prima riguarda quella che viene definita capacità di progettare il proprio futuro guardando in avanti e individuando ciò che può avvenire prossimamente. Nel linguaggio di Savickas essa viene detta: *concern*. La seconda capacità prende in considerazione la convinzione e la capacità di poter controllare il proprio agire e l'am-

---

<sup>55</sup> SAVICKAS M.L. - E.J. PORFELI, Career adapt abilities scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries, *Journal of Vocational Behavior*, 2012, 80, p. 661.

biente in cui si opera, e include autodisciplina, sforzo e persistenza: *control*. La terza è una caratteristica spesso considerata anche nelle teorie della personalità: l'apertura all'esperienza, cioè la capacità di considerare se stessi in molteplici ruoli e situazioni, esplorando le opportunità che si presentano e raccogliendo le informazioni che via via sono rese disponibili: *curiosity*. La quarta riguarda quella che comunemente viene definita *confidence*, cioè la fiducia di poter affrontare in maniera positiva i compiti e le sfide che si incontrano in questo cammino. In sintesi un soggetto adattabile è preoccupato per il proprio futuro professionale, sa gestire l'impegno nel prepararsi ad esso, manifestando curiosità nell'esplorare i possibili sé e gli scenari futuri e rinsaldando la propria fiducia nel poter seguire le proprie aspirazioni.

Da questo quadro teorico è derivato un questionario di autovalutazione della propria adattabilità professionale. Esso è stato applicato e validato in molte nazioni, tra cui l'Italia. La messa a punto del questionario è stata realizzata da Savickas e Porfeli nel 2012 e il questionario è stato denominato *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS) ed è composto da 24 item, 6 per ogni dimensione con buona attendibilità e validità. Le sue proprietà psicometriche sono state analizzate nel contesto italiano da S. Soresi, L. Nota e L. Ferrari, nel 2012<sup>56</sup> con adolescenti (età media = 17.38 anni, *SD* = .89), confermando la struttura a quattro dimensioni emerse nella versione originale della scala e nelle altre versioni adattate in molti altri Paesi. Per quanto concerne i giovani adulti esso è stato tradotto e validato da Annamaria Di Fabio<sup>57</sup>, che riassume in questa maniera la versione italiana adottata. «La dimensione *Concern* riguarda l'interesse per il proprio futuro, per guardare avanti, per prepararsi in anticipo per lo *step* successivo. La dimensione *Control* si riferisce al grado in cui gli individui si sentono capaci e responsabili in relazione alla costruzione del proprio futuro. La dimensione *Curiosity* riguarda il sentirsi in grado di esplorare le varie opportunità presenti nel contesto di appartenenza. La dimensione *Confidence* è relativa alla percezione di essere in grado di perseguire i propri obiettivi anche quando si incontrano difficoltà o ostacoli». In questo caso sono stati presi in considerazione giovani adulti (età media = 21.52 anni, *SD* = 2.31). Il presente studio intende dunque analizzare le proprietà psicometriche della *Career Adapt-Abilities Scale* per giovani adulti.

La versione italiana adottata da S. Soresi, L. Nota e L. Ferrari comprende le quattro scale e i seguenti items.

### *Concern*

1. Riflettere su come sarà il mio futuro.
2. Rendermi conto che le scelte che faccio oggi influenzeranno il mio futuro.

---

<sup>56</sup> DI MAGGIO I. - GINEVRA M. C. - NOTA L. - FERRARI L. - SORESI S., Career Adapt-Abilities Scale-Italia Form: Psychometric properties with Italian preadolescents, *Journal of Vocational Behavior*, 2015, 91, pp. 46-53.

<sup>57</sup> DI FABIO A., Career Adapt-Abilities Scale: proprietà psicometriche della versione italiana per giovani adulti, *Counseling*, 2016. Cfr. [www.rivistedigitali.erickson.it/counseling/archivio/vol-9-n-1/article/career-adapt-abilities-scale-proprieta-psicometriche-della-versione-italiana-per-giovani-adulti/](http://www.rivistedigitali.erickson.it/counseling/archivio/vol-9-n-1/article/career-adapt-abilities-scale-proprieta-psicometriche-della-versione-italiana-per-giovani-adulti/)

3. Prepararmi per il futuro.
4. Diventare consapevole delle scelte formative e professionali che devo fare.
5. Programmare come raggiungere i miei obiettivi.
6. Preoccuparmi del mio futuro professionale.

#### *Control*

7. Essere perseverante.
8. Decidere autonomamente.
9. Assumermi la responsabilità delle mie azioni.
10. Difendere i miei punti di vista.
11. Contare su me stesso/a.
12. Fare ciò che è giusto per me.

#### *Curiosity*

13. Esplorare il mio ambiente di vita.
14. Cercare opportunità che mi aiutino a crescere come persona.
15. Conoscere le alternative prima di fare una scelta.
16. Considerare modi diversi di fare le cose.
17. Cercare delle risposte agli interrogativi che mi pongo.
18. Essere curioso/a a proposito di nuove opportunità.

#### *Confidence*

19. Essere competente nelle attività che devo fare.
20. Essere coscienzioso/a e fare le cose bene.
21. Imparare nuove abilità.
22. Migliorare le mie abilità.
23. Superare gli ostacoli.
24. Risolvere problemi.

Al fine di predisporre anche questo strumento diagnostico per una sua valorizzazione nell'orientamento e nella Formazione Professionale abbiamo pensato di adattarlo al nostro contesto in questo modo.

#### 1) *Progettare il proprio futuro*

Penso a come sarà il mio futuro.  
Sono consapevole che le scelte di oggi influenzeranno il mio domani.  
Mi preparo per il futuro.  
Sono consapevole delle scelte formative e professionali che devo compiere.  
Pianifico in vista dei miei obiettivi.  
Sono preoccupato per il mio futuro professionale.

#### 2) *Prendere decisioni*

Sono forte e perseverante.  
Decido in autonomia.  
Mi assumo la responsabilità delle mie azioni.  
Difendo quello in cui credo.

Conto su me stesso/a.  
Faccio ciò che ritengo giusto.

3) *Esplorare la realtà*

Esploro l'ambiente intorno a me.  
Esamino con cura le opzioni prima di scegliere.  
Tengo conto dei modi diversi per fare le cose.  
Esploro i miei problemi in profondità.  
Mi lascio incuriosire da nuove opportunità.

4) *Autoefficacia*

Porto a termine i miei compiti in modo efficace.  
Ho cura di fare bene le cose.  
Acquisisco nuove competenze.  
Potenzio le mie abilità.  
Supero gli ostacoli.  
Affronto e risolvo problemi.

Nel 2015 è stata elaborata e validata in Svizzera una versione ridotta della scala originale *Career Adapt-Abilities Scale*, che ha aggiunto le denominazione di Short-Form. Essa è stata confrontata con quella originale riscontrando una sostanziale equivalenza tra le due versioni. Vengono di seguito riportate gli item delle quattro scale. Si tratta di tre item, invece di sei, e di conseguenza il questionario risulta formato da 12 item. La ragione di questa versione ridotta sta nel desiderio di poter utilizzare il questionario su larga scala.<sup>58</sup>

*Quanto pensi di possedere la capacità indicata: molto poco, poco, abbastanza, molto, moltissimo.*

*Concern* (progettare il proprio futuro)

Riflettere su come sarà il mio future.  
Prepararmi per il futuro.  
Diventare consapevole delle scelte formative e professionali che devo fare.

*Control* (prendere decisioni)

Prendere decisioni da me stesso.  
Assumere la responsabilità delle mie azioni.  
Contare su me stesso.

*Curiosity* (esplorare la realtà)

Cercare opportunità per migliorare in quanto persona.  
Conoscere le alternative prima di fare una scelta.  
Osservare i diversi modi di fare le cose.

---

<sup>58</sup> MAGGIORI C. - ROSSIER J. - SAVICKAS M.L., Career Adapt-Abilities Scale-Short Form (CAAS-SF): Construction and Validation, *Journal of Career Assessment*, 2017, 25, 2, pp. 312-325. Traduzione italiana degli item che nell'originale sono in inglese, francese e tedesco.

*Confidence* (autoefficacia)

Prendermi cura di far bene le cose.

Imparare nuove competenze.

Migliorare le mie abilità.

#### **4. La ricerca Isfol sull'occupabilità e in particolare sull'adattabilità<sup>59</sup>**

La dimensione dell'adattabilità professionale è definita nello studio condotto dall'Isfol<sup>60</sup> come la propensione ad affrontare i compiti evolutivi, per prepararsi a partecipare al ruolo lavorativo, in modo attivo.<sup>61</sup> L'adattabilità alla carriera comprende sia la capacità di orientarsi nel contesto attuale e di "guardarsi intorno" (esplorazione di carriera), sia la propensione verso il futuro, ovvero l'"immaginarsi in avanti" (pianificazione della carriera), e quindi la capacità di valutare le differenti opzioni di carriera.<sup>62</sup>

"La definizione di Savickas è stata rielaborata e integrata sulla base degli studi che abbiamo condotto sul tema dell'Occupabilità, in quattro sotto-dimensioni:

1. Orientamento al futuro: inteso come propensione a "preoccuparsi" per il futuro, a essere orientati positivamente e attivamente verso di esso, a proiettarsi in avanti in modo concreto e reale mediante la pianificazione di azioni funzionali ad aspirazioni e a obiettivi da perseguire.
2. Orientamento all'apprendimento: fa riferimento alla curiosità professionale ed esprime l'interesse per la propria crescita personale, formativa e professionale in una prospettiva di sviluppo e miglioramento continuo.
3. Flessibilità e apertura al cambiamento: esprime la capacità di adattarsi al cambiamento e alle situazioni nuove e la propensione ad affrontare in modo attivo contesti mutevoli e incerti. Rappresenta la disposizione ad accogliere e valorizzare punti di vista diversi, ad adottare schemi di pensiero non ancorati a idee precostituite.
4. Orientamento alla pianificazione: esprime la disposizione alla pianificazione delle attività, per raggiungere gli obiettivi prefissati entro i tempi previsti."

In uno dei colloqui previsti dal progetto Isfol, il secondo, si fa riflettere il soggetto sulle quattro dimensioni individuate.

*"L'orientamento al futuro fa riflettere su queste questioni.*

– Quando rifletti sul tuo futuro quali sono le immagini cui lo associ o la rappresentazione che ne hai? Ti sembra così lontano che quasi non ti riguarda? Ti appare

---

<sup>59</sup> ISFOL, Dall'autovalutazione dell'occupabilità al progetto professionale, *Isfol Research Paper* n. 30/2016.

<sup>60</sup> *Ibidem.* p. 17

<sup>61</sup> SAVICKAS M.L. - E.J. PORFELI, o.c., 2012; SAVICKAS M.L., Career construction: A developmental theory of vocational behaviour, in SAVICKAS M.L., Career Adaptability: An Integrative construct for Life-Span, Life-Space Theory, "The Career Development Quarterly", Vol. 45, n. 3 (1997), pp. 247-259.

<sup>62</sup> SAVICKAS M.L., Career construction: A developmental theory of vocational behaviour, in BROWN D. et alii (Eds.), *Career choice and development*, 4° ed., Jossey-Bass, San Francisco, 2002, pp. 149-205.

vicino, concreto, positivo? Ci pensi spesso perché è collegato a una tua aspirazione o a un progetto sul quale stai investendo impegno ed energie sin da ora? - Hai definito degli obiettivi che vuoi raggiungere? A medio e a lungo termine? Li consideri realizzabili e alla tua portata? Pensi di potercela fare? - La possibilità di realizzare i tuoi progetti futuri: quanto pensi possa dipendere da te, dalle tue azioni, dalla tua iniziativa e tenacia? - Quali scelte importanti hai effettuato riguardo al tuo futuro? - Hai definito un piano di azione che ti consenta di realizzare i tuoi progetti? Quali sono le risorse (competenze, motivazione, impegno, supporto da parte degli altri, opportunità e condizioni ambientali, ecc.) di cui pensi di disporre? - Che cosa pensi dovresti acquisire, in termini di conoscenze, capacità, esperienze, ecc., per poter raggiungere i traguardi che ti sei prefissato? Stai facendo qualcosa in proposito?

*L'orientamento all'apprendimento invita alla riflessione sulla base di queste domande*

- Quali sono le informazioni e le notizie sulle quali ti piace essere aggiornato? - Quali conoscenze vorresti apprendere o approfondire per la tua crescita personale e professionale? - Quali esperienze formative o professionali vorresti effettuare per ampliare il tuo bagaglio di competenze? - Ti piace metterti alla prova, sperimentare nuove situazioni e acquisire nuove abilità e conoscenze? - Quando affronti un problema, trovi stimolante cercare soluzioni nuove? - Con quali situazioni difficili ti sei confrontato ultimamente? Come le hai gestite? Quali "insegnamenti" ne hai tratto? - Nel lavoro, nello studio o nel rapporto con gli altri, quali sono i punti di forza che ti consentono di ottenere buoni risultati? Quali invece gli aspetti che potresti migliorare? Stai facendo qualcosa in questa direzione? - Come accogli in genere i feedback non positivi che gli altri ti forniscono sulle attività che hai svolto? Anche se con rammarico, li accogli come informazioni utili a fare meglio?

*L'orientamento alla flessibilità/all'apertura al cambiamento sollecita il soggetto a rispondere a queste questioni*

- Quali sono le situazioni nuove nelle quali pensi di avere mostrato facilità e rapidità di adattamento? - Quando ti confronti con una persona, resti ancorato alle tue credenze e convinzioni oppure non hai difficoltà a mettere in discussione le tue idee e opinioni? I tuoi amici cosa ne pensano in proposito? - Ti trovi più a tuo agio in contesti stabili e collaborativi o in quelli dinamici e competitivi? - In quali situazioni formative, professionali, sociali ritieni di avere potuto esprimere al meglio le tue capacità? - Pensi di avere una tua specifica modalità di comportamento? Nelle specifiche situazioni cerchi di adeguare il tuo comportamento alle caratteristiche dei tuoi diversi interlocutori? In che modo pensi di farlo? - Prima di esporre il tuo punto di vista, sei portato ad ascoltare le opinioni degli altri e a comprendere il contesto in cui ti muovi? Oppure tendi ad agire rapidamente e ad andare dritto per la tua strada? - Nelle situazioni di contrapposizione con altre persone, che cosa fai? Tendi ad affermare e a difendere con forza e tenacia la tua posizione? Cerchi di trovare una soluzione di mediazione? Cerchi di metterti nei panni degli altri? - Quali cambiamenti hai affrontato con timore? Quali invece hanno eventualmente rappresentato per te

una sfida importante da affrontare? - Ti piace misurarti con compiti e obiettivi nuovi e impegnativi? Quali hai affrontato finora?

*L'orientamento alla pianificazione implica pensare a*

- Quali sono gli obiettivi che ti sei posto e pensi di avere raggiunto? Come hai affrontato eventuali ostacoli e difficoltà? - Ritieni di essere una persona tenace, che non si arrende? - Di solito pianifichi in anticipo le cose da fare, definendo priorità, compiti e scadenze? Gli altri ti considerano una persona organizzata? - Quali sono le attività, le iniziative o i progetti in cui ti sei impegnato maggiormente negli ultimi tempi? Li hai portati a termine? - In quali situazioni la tua determinazione e fiducia nelle tue capacità e risorse personali ti ha consentito di raggiungere l'obiettivo? - Quali risultati o traguardi hai raggiunto e ti sei conquistato con le tue forze (responsabilità, impegno, iniziativa, ecc.)? - Quali risultati eventualmente pensi di non avere conseguito perché hai controllato e monitorato poco le attività, i tempi, i vincoli, ecc.?"

Sull'adattabilità è stato anche costruito un questionario e ne sono state definite alcune indicazioni pratiche nel valorizzarlo. Tutto ciò viene riportato in appendice. Qui si riportano gli item attribuiti a ciascuna delle quattro scale e la definizione delle singole scale.

1) *Orientamento al futuro*: il riferimento è alla propensione a "preoccuparsi" per il futuro, a proiettarsi in avanti in modo concreto e positivo mediante la pianificazione di azioni funzionali ad aspirazioni e a obiettivi da raggiungere. Questa disposizione appare collegata all'idea che il futuro sia controllabile e dipenda da noi, dalle nostre scelte, dalle nostre capacità e dalla nostra volontà. Tale dimensione, di natura progettuale, implica una concreta definizione degli obiettivi (formativi, professionali, di carriera ecc.) da raggiungere e di un coerente piano di azione.

*Immagino il mio futuro soddisfacente*

*Creo situazioni per far sì che le cose che mi interessano accadano*

*Mi preparo per il futuro cercando di accrescere le mie competenze*

*Ho dei progetti per il futuro*

*Colgo le opportunità che si presentano per inserirmi nel mondo del lavoro*

*In futuro ritengo di poter realizzare progetti importanti per me*

*Troverò un lavoro che soddisfi le mie aspettative*

2) *Orientamento all'apprendimento*: il riferimento è alla curiosità professionale, alla propensione a esplorare l'ambiente, a conoscere contenuti, situazioni e contesti nuovi, a farsi coinvolgere nei processi di apprendimento formali e informali. Esprime l'interesse per la propria crescita personale, formativa e professionale, l'orientamento a cogliere ogni opportunità di apprendimento e a porsi in una prospettiva di sviluppo e miglioramento continuo.

*Mi impegno per continuare a imparare cose nuove*

*Mi attivo per cercare soluzioni nuove ai problemi*

*Ricerco situazioni che mi possano consentire di sviluppare nuove competenze*

*Sono abituato a mettere in pratica quello che apprendo*

*Mi incuriosisce la possibilità di svolgere nuove attività  
Cerco di individuare i miei punti di debolezza per potermi migliorare*

3) *Orientamento alla flessibilità/all'apertura al cambiamento*: esprime la capacità di adattarsi al cambiamento e alle situazioni nuove e la propensione ad affrontare in modo attivo, sicuro e flessibile contesti mutevoli e incerti. Rappresenta la disposizione ad accogliere e a valorizzare punti di vista diversi, ad adottare schemi di pensiero e di ragionamento flessibili, non ancorati a idee precostituite. In sintesi, si connota come una flessibilità di natura sia cognitiva che relazionale.

*Quando mi affidano un nuovo compito, mi piace mettermi alla prova  
Nell'affrontare un problema cerco di individuare una gamma ampia di possibili soluzioni*

*Mi considero pronto ad affrontare le incertezze del mondo del lavoro  
Sono portato ad affrontare i cambiamenti assumendomene i rischi  
Mi adatto rapidamente alle situazioni*

*Quando affronto un progetto importante esprimo al meglio le mie capacità  
Mi piace provare le novità*

*Sono portato ad accogliere con apertura le osservazioni critiche che mi rivolgono*

4) *Orientamento alla pianificazione*: esprime la disposizione a perseguire con determinazione gli obiettivi prefissati e ad avviare a questo fine una coerente e funzionale azione di pianificazione. Una variabile importante della adattabilità, riconducibile a questa dimensione, è rappresentata dal controllo professionale, ossia dalla convinzione che la persona ha di poter esercitare un controllo sulla propria vita e sul proprio futuro professionale, assumendosi la responsabilità delle proprie scelte.

*Sono abituato a programmare le mie attività*

*Non mi arrendo di fronte alle difficoltà*

*Pianifico le mie attività sulla base degli obiettivi che mi sono prefissato*

*Mi assumo la responsabilità delle mie scelte*

*Mi impegno per raggiungere gli obiettivi nei tempi previsti*

*Valuto con attenzione le possibili conseguenze delle mie azioni*

*Quando mi pongo un obiettivo metto in atto tutte le strategie necessarie per raggiungerlo*

*Sono abituato a portare a termine gli impegni*

*Mi concentro su quello che devo fare*

## 5. Conclusione

Gert Biesta ha evocato in un recente intervento il ruolo della resistenza della realtà sia fisica, sia sociale ai nostri desideri e ai nostri propositi e quali possano essere le nostre reazioni.<sup>63</sup> Egli prospetta due possibili estremi indicando, poi, come

---

<sup>63</sup> BIESTA G.J.J., *The rediscovery of teaching*, New York, Routledge, 2017, pp. 14-15.

una ragionevole posizione venga a trovarsi tra di essi, in quello che un tempo veniva detto il “giusto mezzo”. La prima reazione è caratterizzata da irritazione, da frustrazione, dal tentativo di sottrarsi a tale esperienza, bloccando ogni iniziativa di riorganizzazione di sé o di quanto si fa, persistendo testardamente nell’andare avanti nonostante tutto. In termini educativi P. Meirieu considera la resistenza dell’educando, quando questi non accetta quanto proposto, si ostina nelle sue posizioni, si chiude in se stesso, manifesta altri progetti. La risposta in questa prospettiva può essere autoritaria, un imporre le proprie scelte ignorando l’altro.<sup>64</sup> All’estremo opposto si evidenzia la volontà di ignorare la realtà, in qualche modo ritrarsi da essa, proseguire nei nostri intenti, appagare i nostri desideri, aggirando l’ostacolo, illudendosi che esso non esista. In termini educativi significa lasciar correre, abbandonare l’educando a se stesso.

Collocarsi tra questi due estremi: tra il violentare la realtà, in qualche modo tentando di distruggerla, almeno nel nostro desiderio, oppure ignorarla e così in qualche modo autodistruggendosi come persona che agisce con competenza e responsabilità, significa accettare la resistenza incontrata, ripiegare su se stessi per riflettere e cercare un soluzione che ne tenga conto, rielaborando il nostro quadro interpretativo e operativo o gli stessi nostri desideri. In termini educativi significa ripensare il proprio progetto, il proprio intervento, mediante un vero e proprio ritorno su se stessi per adattare la propria attività alla situazione esperita. Biesta parla di questa terza scelta come scelta di un dialogo con la realtà, un conversare con essa, divenendo consapevoli dei nostri limiti e aprendosi a prospettive ulteriori.

La questione, quindi, del rapporto tra stabilità e adattabilità della nostra identità sia personale, sia professionale sta proprio nel tenere conto, nel volgere della nostra esistenza, di quanto, in termini di psicologia sociale, viene descritto come passaggio da una prima identificazione a una verifica in profondità e relativa esplorazione attenta, a una più consapevole e matura scelta identitaria.<sup>65</sup>

---

<sup>64</sup> La questione della resistenza dell’altro ai nostri intenti educativi è stata affrontata da MEIRIEU P. nel suo testo *La pédagogie entre le faire et le dire* (Paris, ESF, 1995)

<sup>65</sup> CROCKETT E. - PRATI F. - RUBINI M., The interplay of personal and social identity, *European Psychologist*, 2018, 23, 4, pp. 300-310.

## CAPITOLO QUARTO

# **Lo sviluppo dell'identità professionale e la presa di consapevolezza delle sue componenti fondamentali**

---

### **1. Introduzione**

Si è visto nei precedenti capitoli come spesso la propria identità professionale possa essere considerata dal soggetto come provvisoria, in sviluppo, o addirittura molteplice. Questo atteggiamento, però, non va confuso con la disponibilità ad affrontare esperienze nuove, mondi non completamente conosciuti e controllati, forme di organizzazione non familiari, con spirito di adattamento e di apertura mentale; questa, infatti, è una qualità fondamentale, data, come spesso rilevato, la dinamicità del mondo del lavoro e delle organizzazioni professionali. Esso, invece evidenzia la necessità di consolidare la propria base di riferimento identitaria fondamentale, che nella sua crescita sia aperta a nuove esperienze, che possano da una parte consolidarla e dall'altra renderla aperta ad adattamenti e trasformazioni consapevoli.

Questa base di riferimento fondamentale, tenendo conto della tendenza attuale a considerare l'identità professionale come una costruzione che il soggetto sviluppa nel tempo sulla base delle proprie esperienze, si costituisce e consolida mediante l'impegno a promuovere e gestire alcuni processi, prevalentemente di natura riflessiva. Questi devono portare a una progressiva consapevolezza delle proprie conoscenze, abilità, competenze, aspirazioni, prospettive future e senso esistenziale. Una consapevolezza che riguarda certo le qualità positive riscontrate, ma anche le carenze e le incertezze con le quali egli ha dovuto e deve confrontarsi. Tutto ciò dovrebbe costituire la base di un progetto di ulteriore sviluppo e consolidamento della propria identità professionale, rendendola così più solida, chiara e capace di aprirsi ad adattamenti e sviluppi spesso prima nemmeno immaginati, cercando di rimanere il più possibile coerenti con le proprie prospettive di vita e di lavoro.

È anche importante saper comunicare quanto caratterizza questo complesso di competenze, aspirazioni e spinte motivazionali. Ad esempio, in un colloquio in vista di una possibile assunzione di un ruolo e attività lavorativa è essenziale che tale consapevolezza emerga con sufficiente trasparenza. Per questo è necessario non solo avere coscienza delle proprie qualità e dei propri limiti, ma anche saperli comunicare in maniera chiara ed efficace. Questo comporta non solo lo sviluppo di abilità specifiche, ma anche il saper mettere in relazione le proprie competenze e qualità personali con le esigenze che un posto di lavoro implica.

Esploreremo ora alcune dimensioni o aree fondamentali dello sviluppo dell'identità professionale di base: a) senso e prospettiva di vita in ambito esistenziale e lavorativo o progetto di vita e di lavoro; b) conoscenze e competenze essenziali

coinvolte; c) conoscenze e competenze implicite o inespresse; d) etica professionale; e) abiti di studio e professionali.

## 2. Senso e prospettiva esistenziale e progetto di vita e di lavoro

La prima area di consapevolezza della propria identità riguarda il senso e la prospettiva esistenziale che stanno alla base dei propri orientamenti e delle proprie scelte. La natura di tale dimensione dell'identità personale e professionale è stata esaminata nel 2015 da Jean-Luc Bernard e collaboratori in un volume pubblicato contemporaneamente in Italia e in Francia.<sup>66</sup> In tale lavoro il senso della vita e del lavoro viene così descritto nella sua dinamica soggettiva: *«La costruzione del senso si manifesta come un fenomeno complesso, multidimensionale, che si afferma e si attualizza sotto l'effetto di esperienze e nel modo in cui tali esperienze vengono comprese, interpretate e integrate in riferimento all'identità individuale. A questo proposito la problematica del senso può essere illustrata con uno schema circolare che mostra appropriatamente come si tratti di un processo continuo piuttosto che di un 'tratto' ereditato geneticamente. In effetti, la costruzione del senso si basa principalmente sull'analisi e sull'interpretazione delle esperienze vissute, che inducono ciascuno a elaborare determinate sfaccettature della propria identità, ad attualizzare poi i propri valori personali e le proprie priorità sia di vita sia professionali. È in funzione di tale attualizzazione che si concretizzeranno la scelta e/o l'impegno in nuove esperienze, che contribuiranno a loro volta alla costruzione dell'individualità. Come il moto perpetuo, la costruzione del senso della vita e del lavoro non finisce mai, per lo meno non finché la vita continua a svilupparsi»*.<sup>67</sup>

Reker e Wong, citati da Bernard e collaboratori<sup>68</sup>, considerano il senso come un costruito composto da tre dimensioni: cognitiva, motivazionale e affettiva. La componente cognitiva si riferisce al fatto di rappresentarsi degli obiettivi di vita; essa include anche una certa coerenza, cioè una comprensione integrata e coerente di sé, degli altri e della vita. La componente affettiva rimanda a impulsi di soddisfazione e di realizzazione della propria vita: concerne sentimenti positivi come la soddisfazione, la felicità e l'ottimismo. Infine, la componente motivazionale si riferisce a fonti che sviluppano il senso della vita, come i valori e gli obiettivi, il cui numero deve essere significativo e la cui articolazione deve essere possibile. Quindi, i valori indicano quali sono gli obiettivi e come condurre la propria vita. Il senso dell'esistenza risulta dall'interazione tra queste tre componenti, benché la dimensione cognitiva sembri essere la più importante, poiché facilita l'integrazione e il trattamento delle

---

<sup>66</sup> BERNAUD J. et alii, *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*, Trento, Erickson, 2015.

<sup>67</sup> *Ibidem*, p. 53.

<sup>68</sup> *Ibidem*, p. 54.

informazioni relative in termini di aspetti primordiali per la comprensione dell'esperienza umana.

Un altro modello citato, che estende il precedente, è stato proposto da Wong nel 2012<sup>69</sup> e distingue quattro componenti. Questo modello spiega la natura del processo che si mette in moto quando un individuo è alla ricerca della costruzione di senso. Esso si compone di quattro fasi: avere degli obiettivi, comprendere, agire in modo responsabile e valutare (vedere di seguito).

1) *Avere degli obiettivi*. Questo elemento motivazionale include gli obiettivi, le aspirazioni e domande del tipo: “Che cosa si aspetta la vita da me? Che cosa devo fare della mia vita? Che cosa è davvero importante nella vita?”.

2) *Comprendere*. Questa componente cognitiva permette di dare senso alle condizioni di costruzione della propria identità e rimanda a domande del tipo: “Che cosa è successo? Che cosa significa questo? Come posso comprendere il mondo? Che cosa ci faccio qui? Chi sono?”.

3) *Agire in modo responsabile*. È una componente comportamentale: fare ciò che è moralmente giusto, identificando le soluzioni migliori, facendo ammenda in modo dignitoso. Riguarda domande del tipo: “Qual è la mia responsabilità in questa situazione? Qual è la cosa appropriata da fare? Di quali opzioni dispongo? Che scelta devo fare?”.

4) *Valutare*. La valutazione riguarda il grado di soddisfazione o di insoddisfazione in una situazione data o nella vita nel suo complesso. Rimanda a domande del tipo: “Sono riuscito a fare quel che avevo deciso? Sono felice del modo in cui ho vissuto la mia vita? Perché sono ancora infelice?”».

Nei questionari di autovalutazione sviluppati nel contesto delle ricerche promosse da Michele Pellerey la dimensione del senso viene considerata essenziale nel quadro delle proprie competenze di natura strategica.<sup>70</sup> Le questioni che stimolano la propria riflessione e conseguente autovalutazione sono del tipo seguente: a) *Ho un'idea chiara su quello che vorrei fare nella mia vita*; b) *Sento di aver trovato uno scopo fondamentale per la mia vita*; c) *Ho un quadro di valori che mi permette di valutare fatti e persone*; d) *Ho dei punti di riferimento che mi guidano nel dare significato alla mia esistenza*; e) *Non ho ancora un progetto di vita*; f) *Non so proprio cosa voglio fare nella mia vita*; g) *Divento assai confuso quando penso alla mia vita*; h) *Devo ancora trovare qualcosa a cui vale la pena dedicarsi*.

Nel quadro della propria identità in via di sviluppo sia dal punto di vista esistenziale, sia da quello lavorativo è importante che si elabori un proprio progetto di vita e di lavoro. Marc Savickas nel suo questionario di adattabilità professionale, già con-

---

<sup>69</sup> WONG P.T.P., *The human quest for meaning. Theories, research, and applications*, New York, Routledge, 2012.

<sup>70</sup> BAY M. - GRZADZIEL D. - PELLERER M., *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Roma, CNOS-FAP, 2010; PELLERER M. et alii, *Imparare a dirigere se stessi*, Roma, CNOS-FAP, 2013.

siderato, colloca al primo posto proprio l'elaborazione di un progetto di vita professionale. I sei ambiti che vengono presi in considerazione in vista di una sensibilizzazione e autovalutazione in questa prospettiva sono: a) *Penso a come sarà il mio futuro*; b) *Sono consapevole che le scelte di oggi influenzeranno il mio domani*; c) *Mi preparo per il futuro*; d) *Sono consapevole delle scelte formative e professionali che devo compiere*; e) *Pianifico come raggiungere i miei obiettivi*; f) *Sono preoccupato per il mio futuro professionale*.

### 3. Conoscenze e competenze fondamentali

La percezione di competenza è una componente motivazionale di grande importanza, ma richiede di essere in qualche modo verificata nella sua effettività. Si è visto come l'identità professionale sia collegata a un insieme di conoscenze e competenze che sempre meno sono centrate soltanto su ambiti molto specifici e tecnici e devono invece integrare competenze personali, competenze culturali e tecnologiche trasversali e competenze tecnico-pratiche caratterizzanti un ambito lavorativo particolare. D'altra parte, pensare di essere competente in un certo ambito lavorativo significa ritenere che si è in grado di svolgere i compiti specifici implicati da tale ambito a un livello accettabile di qualità. La verifica e il relativo consolidamento di tale convinzione, o la sollecitazione a un miglioramento, può venire da almeno due fonti principali: utilizzare standard di riferimento socialmente e professionalmente definiti; confrontarsi con altri soggetti impegnati negli stessi compiti.<sup>71</sup> Esamineremo separatamente tali due riferimenti.

Nel primo caso si fa riferimento a una descrizione appropriata della competenza e delle sue manifestazioni valide ed efficaci. A questo proposito, negli ultimi anni si è sviluppata la tendenza a descrizioni sufficientemente dettagliate dei livelli di competenza mediante rubriche appositamente costruite. Vengono così descritti i diversi criteri di riferimento e i livelli che rispetto a essi possono essere considerati. Ad esempio, di fronte a un compito specifico da svolgere possono essere distinti tre momenti fondamentali: quello connesso con la comprensione delle sue esigenze e con il predisporre quanto serve per poterlo eseguire; il momento vero e proprio del suo svolgimento e delle conoscenze e abilità che devono essere integrate nell'azione realizzatrice; quello del controllo e della valutazione di quanto via via realizzato, e, soprattutto, verso la fine dello svolgimento del compito, di quanto effettivamente conseguito, eventualmente per impegnarsi a correggerlo, a rielaborarlo o a perfezionarlo. Spesso il primo passaggio implica la predisposizione di check-list nelle quali sono descritti i criteri fondamentali di qualità circa l'esecuzione di un compito, compren-

---

<sup>71</sup> BUTERA F. - C. DARNON, Competence assessment, social comparison, and conflict resolution, in ELLIOT A.J. - DWECK C.S. - YEAGER D.S. (Eds.), *Handbook of competence and motivation*, 2nd ed., New York, The Guilford Press, 2017, pp. 192- 213.

dendo non solo la qualità del prodotto, ma anche la qualità del processo messo in atto, ad esempio tenendo conto dei tempi impiegati a realizzarlo e del rispetto delle norme di sicurezza e dell'ambiente. Quando la descrizione di tali criteri indica anche i livelli che possono essere considerati, allora si parla di specifiche "rubriche". Tuttavia occorre che nella consapevolezza del soggetto tali descrizioni acquistino un valore realistico, nel senso che sono collegati a ciò che si può osservare nel proprio e nell'altrui comportamento, ovvero a quelli che vengono definiti gli indicatori concreti di competenza.

Si è visto come da un punto di vista formativo sia fondamentale promuovere la capacità di auto-percezione e di autovalutazione delle proprie competenze, al fine di svilupparle con consapevolezza e continuità. Una buona check-list e, se è il caso, un'adeguata forma di rubrica possono costituire un preciso riferimento per operare il confronto tra quanto già conseguito e i prossimi obiettivi da raggiungere. In questo continuo e progressivo esame dello sviluppo della propria identità professionale le domande che è divenuto ormai uso porsi sono: a) qual è l'obiettivo che mi sono posto di raggiungere? a che punto sono nel perseguirlo? quale il prossimo impegno da mettere in atto? In questa attività è importante l'apporto dei formatori, come di colleghi o compagni che condividono l'impegno di crescita professionale.

Nel secondo caso il confronto sociale può essere sperimentato in varie forme. In effetti, l'osservazione attenta dei comportamenti altrui nello svolgere un compito a partire dai criteri sopra ricordati e, ancor più, se consapevoli dei livelli, che le competenze altrui possono rendere manifesti può portare a diversi giudizi comparativi. A parte il giudizio che deriva dal constatare che la propria competenza è superiore a quelle degli altri o di alcuni di essi, e ciò è fonte di conferma di una percezione di competenza realistica e positiva, quando ci si accorge che la propria competenza è inferiore a quella degli altri, o della maggior parte di essi, ciò può indurre a due atteggiamenti diversi. Se la distanza è moderata e si è inclini a impegnarsi nel migliorare le proprie prestazioni, ciò può essere fonte non solo di motivazione a dedicarsi con più puntualità e precisione al suo sviluppo, ma anche indica obiettivi concreti da perseguire. Se si percepisce una grande distanza della propria competenza rispetto a quella degli altri in senso negativo, ciò può essere fonte di sconforto e di demotivazione, in quanto si può giungere a ritenere di non essere in grado di conseguire tali risultati, quindi a una diminuzione della propria autostima e a rinunciare a impegnarsi nell'esercitarsi in essa.

Oggi si insiste nel sollecitare la considerazione più attenta e consapevole dell'importanza di quelle che comunemente nel mondo del lavoro sono denominate *soft skills* e che, come abbiamo visto, da J.J. Heckman vengono di preferenza chiamate *character skills*. Una recente indagine da parte dell'ANPAL ha messo in luce che gli imprenditori lamentano una debole attenzione nei percorsi formativi della capacità di lavorare in gruppo, del rispetto dei principi che regolano gli scambi sociali all'interno dell'azienda e di un'etica del lavoro che significa rispetto degli orari, delle proprie mansioni e dei tempi previsti dal ciclo produttivo, della capacità

di razionalizzazione del tempo di lavoro e di organizzazione degli spazi e di gestione dei materiali.<sup>72</sup>

Nel questionario QPCC di Michele Pellerey, ad esempio, si sollecita la riflessione e l'autovalutazione su alcune di queste competenze personali come capacità di autoregolazione e di perseveranza nel lavoro e capacità di far fronte alle situazioni, che si presentano minacciose o sfidanti in vario modo.<sup>73</sup> Nel primo caso gli item utilizzati sono: a) *Anche se un compito è noioso, continuo a svolgerlo finché non l'ho terminato*; b) *Quando una decisione è stata presa, non ci penso due volte per passare alla sua attuazione*; c) *Mi impegno seriamente anche quando il compito, o l'incarico, non mi interessa molto*; d) *Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica*; e) *All'inizio di un compito o di una attività, verifico quali sono le cose che devo fare*; f) *Porto a termine in tempo utile gli impegni assunti*; g) *Organizzo il mio lavoro in base al tempo che ho a disposizione*. Nel secondo caso al soggetto viene chiesto di riflettere su: a) *Quando mi sento valutato ingiustamente, rifletto sulla situazione cercando di capire il perché*; b) *Se vengo criticato in pubblico, esamino con calma i motivi di tale comportamento*; c) *Quando mi va male qualcosa, cerco di capirne i motivi e di superare la difficoltà*; d) *Se gli altri mi evitano, cerco di spiegarmene le ragioni e di chiarirne i motivi*; e) *Di fronte a una situazione difficile, rifletto su come posso superarla*; *Quando devo convincere gli altri, uso argomenti chiari e adatti agli interlocutori*.

Dal punto di vista formativo occorre favorire da una parte l'orientamento a sviluppare con sistematicità e progressività le proprie competenze e, dall'altra, sfruttare nel contesto sociale la possibilità di osservare e interiorizzare modelli di competenza offerti da soggetti più esperti.

#### 4. Conoscenze e competenze implicite o tacite

Un contributo essenziale ai fini dello sviluppo della consapevolezza delle componenti della propria identità professionale deriva da una corrente di pensiero che ha visto nell'ungherese Michael Polanyi<sup>74</sup> uno dei suoi più noti esponenti. Egli ha messo in luce il fatto che noi in genere conosciamo più di quello che siamo in grado di esprimere e di rappresentare in maniera astratta: si tratta della cosiddetta conoscenza

---

<sup>72</sup> CARLINI A. (a cura di), *L'Istruzione e la Formazione Professionale (IeFP) nell'esperienza degli imprenditori. Studi di caso*, INAPP, Roma, 2017 (Cfr. [http://www.inapp.org/sites/default/files/Paper\\_IeFP\\_Imprenditori.pdf](http://www.inapp.org/sites/default/files/Paper_IeFP_Imprenditori.pdf)). Si tratta di un'indagine basata su interviste di 22 imprenditori delle regioni Piemonte, Emilia-Romagna e Lazio nei settori della meccanica, dell'elettronica, delle ristorazione e dell'estetica.

<sup>73</sup> PELLEREY M. - F. ORIO, QPCC, *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni*, Roma, Edizioni Lavoro, 2001.

<sup>74</sup> POLANYI M. (Budapest 1891 - Northampton 1976), *The Tacit Dimension*, Chicago, University of Chicago Press, 2009; POLANYI M., *La conoscenza personale*, Milano, Rusconi, 1990.

inespressa o tacita, e in molti casi inesprimibile. Gran parte di questa conoscenza caratterizza proprio le qualità di un competente, che, sulla base della vasta esperienza accumulata, riesce a cogliere agevolmente il quadro completo e articolato delle situazioni da affrontare e di conseguenza a decidere e ad agire in modo fluido, appropriato e senza sforzo. Un apporto alla comprensione della dinamica psicologica che sta alla base di tali comportamenti viene dalle ricerche della Gestalt sul ruolo delle capacità intuitive degli esperti solutori di problemi.<sup>75</sup> Questi sono sensibili alle sollecitazioni provenienti dalla configurazione degli elementi informativi e di fatto e pronti a cogliere quella che è stata definita una “buona forma”, cioè una configurazione coerente e ben strutturata che non solo permette di comprendere la questione e la situazione in oggetto, ma anche di intervenire in essa in modo appropriato ed efficace. Prevale decisamente l’intuizione o *insight*, che riesce a “intus légere” a leggere dentro le situazioni in maniera agevole e pertinente.

Le conoscenze inespresse del competente non possono dunque essere comunicate direttamente in formule e/o regole generali, né insegnate esplicitamente, ma possono essere evidenziate in maniera informale tramite modalità che vengono denominate “ostensive”, in quanto basate su comportamenti osservabili e interiorizzabili. Una ulteriore modalità di comunicazione è tramite narrazioni, cioè mediante la ricostruzione in forme di racconto delle situazioni che hanno dato origine a scelte e interventi appropriati.

La modalità ostensiva fa riferimento al concetto di “esperienza vicaria” elaborato da Albert Bandura.<sup>76</sup> L’aggettivo “vicario” che evoca il rivivere interiormente un’esperienza che è in realtà vissuta da altri. Osservando gli altri mentre agiscono e reagiscono in determinati contesti e prendendo in considerazione anche le conseguenze di tali comportamenti, infatti, i soggetti interiorizzano modi di agire e di reagire, regole e forme di comportamento e di relazione, formando così un patrimonio di esperienza che una volta codificata internamente serve da guida all’azione. «Nel corso degli anni, l’effetto dell’osservazione e interiorizzazione di modelli è stato sempre riconosciuto come uno dei più potenti mezzi di trasmissione di valori, atteggiamenti, modi di pensare e di agire». A. Bandura ha analizzato con grande cura i meccanismi propri dell’esperienza indiretta, utilizzando sistematicamente l’aggettivo «vicario», aggettivo che evoca il rivivere interiormente un’esperienza che è in realtà vissuta da altri. Si tratta di forme di acquisizione di comportamenti recentemente in luce anche dalle ricerche sui “neuroni specchio”.

Dalle sue indagini sviluppate a partire dalle indicazioni di Bandura sono emersi

---

<sup>75</sup> È la tesi sostenuta da molti psicologi della Gestalt. A esempio WERTHEIMER M. lo ha descritto nel processo di soluzione di problemi (WERTHEIMER M., *Il pensiero produttivo*, Firenze, Editrice Universitaria, 1965). Una trattazione più approfondita la si può trovare in: FULLER A.R., *Insight into value: an exploration of the premises of a phenomenological psychology*, State University of New York, New York 1990.

<sup>76</sup> BANDURA A., *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1986.

quattro stadi che caratterizzano l'apprendimento osservativo. Il primo stadio concerne l'attivazione di un'attenzione sufficientemente focalizzata sulle persone e le attività, che queste svolgono e che costituiscono un riferimento fondamentale nel processo di acquisizione di competenze professionali. Il secondo stadio riguarda la memoria. Non basta identificare con cura i comportamenti osservati, bisogna anche ricordarli, codificandoli nella propria memoria a breve termine e conservandoli poi in quella a lungo termine. Da quest'ultima occorrerà essere in grado di richiamarli a tempo opportuno.

Il terzo stadio viene messo in moto quando si cerca di riprodurre personalmente quanto memorizzato, date le opportune circostanze. Tuttavia, spesso mancano certe abilità, allora occorre identificarle ed esercitarsi per acquisirle. La valutazione attenta delle competenze già acquisite e di quelle carenti o inesistenti è condizione essenziale per impegnarsi a svilupparle. L'osservazione attenta dei comportamenti altrui nello svolgere un compito analogo a quello che il soggetto dovrebbe compiere porta a giudizi comparativi. Si può constatare che la propria competenza è superiore a quelle degli altri o di alcuni di essi, e ciò costituisce una fonte di conferma di una percezione soggettiva di competenza. Ciò fornisce una buona base di sicurezza e di consapevolezza dei vari fattori che entrano in gioco nelle proprie come nelle altrui prestazioni positive.

Tuttavia, normalmente, ci si può accorgere che la propria competenza è inferiore o molto inferiore a quella degli altri, o della maggior parte di essi, e ciò può indurre ad atteggiamenti diversi a seconda della distanza che si percepisce tra il proprio livello e quello degli altri. Se la distanza è moderata e si è inclini a impegnarsi nel migliorare le proprie prestazioni, ciò può essere fonte non solo di motivazione a dedicarsi con più puntualità e precisione al suo sviluppo, ma anche indica obiettivi concreti da perseguire. Se, invece, si percepisce una grande distanza in senso negativo della propria competenza rispetto a quella degli altri, ciò può essere fonte di sconforto e di demotivazione, in quanto si può giungere a ritenere di non essere in grado di conseguire tali risultati, quindi a una diminuzione della propria autostima e a rinunciare a impegnarsi nell'esercitarsi in essa. In questi casi occorre che vengano attivate appropriate forme di sostegno e orientamento al fine di riconquistare la fiducia di base circa la possibilità di conseguire appropriati livelli di competenza professionale.

Il quarto stadio mette in gioco aspetti motivazionali. A questo fine sono importanti i suggerimenti e le spiegazioni che vengono o da quanti fanno da modelli, o dai formatori.

Quanto alle forme di natura narrativa ad essa faremo spesso riferimento perché la narrazione rimane una delle modalità fondamentali di sviluppo della consapevolezza della propria capacità o meno di affrontare le situazioni sfidanti. Qui basti accennare al fatto che una buona struttura narrativa permette il lettore di immedesimarsi nella vicenda narrata e riviverlo in prima persona. Avviene qualcosa di analogo all'esperienza vicaria, anche se in modo ricostruttivo.

Occorre precisare che, anche se Polanyi distingue tra conoscenza esplicita e co-

noscenza tacita, egli insiste sul fatto che anche la conoscenza esplicita si appoggia su conoscenze tacite. Queste ultime sono caratterizzate da quattro aspetti interrelati. In primo luogo il soggetto percepisce e valuta gli stimoli che gli arrivano in maniera integrata cercando di cogliere una totalità significativa. In secondo luogo ciò è possibile perché si tende a cogliere e integrare quanto si percepisce da fuori senza perdersi dietro singoli dettagli. Poi, ci si colloca all'interno delle situazioni e si colgono le cose dall'interno di esse. Il processo di integrazione o di generazione del significato è un processo fluido non governato da regole.

## 5. Etica professionale

H. Gardner ha sviluppato a partire dall'inizio degli Anni Duemila uno studio sistematico relativo a ciò che dovrebbe caratterizzare un «buon» lavoro e di conseguenza un «buon» lavoratore. Al termine di circa dieci anni di indagini egli è giunto a identificare tre fondamentali elementi.<sup>77</sup>

1) In primo luogo «un buon lavoro è *eccellente*, nel senso che soddisfa gli standard tecnici della professione e dell'attività pratica pertinente».

2) In secondo luogo esso è personalmente *significativo*. «Esso è significativo sul piano personale, cioè esso è coinvolgente (*engaging*): svolgere un buon lavoro sul lungo periodo si dimostra troppo difficile, a meno che quel lavoro non continui ad essere invitante e significativo per chi lo svolge». Lo spagnolo Garcia Hoz<sup>78</sup> ha approfondito alcuni aspetti formativi e motivazionali della persona che derivano da un lavoro fatto bene. In primo luogo il piacere, il gusto di portare a termine compiutamente i propri impegni e progetti lavorativi. Poi l'intima soddisfazione per la constatazione di aver compiuto un'opera «ben fatta». Ne deriva una percezione di competenza basata sopra il proprio impegno e la propria abilità. In questo caso etica ed estetica tendono a sostenersi vicendevolmente.

3) In terzo luogo esso è *etico*. Un buon lavoro viene eseguito in modo responsabile, di conseguenza il buon lavoratore si interroga costantemente su quel che vuol dire essere responsabile; cerca di comportarsi in quel modo; e cerca, come tutti dovremmo fare, di riconoscere i propri sbagli e di correggere di conseguenza il proprio operato.

Qui tocchiamo un punto decisivo delle competenze che stanno alla base di un «buon» lavoro. Esso viene definito spesso come «etica del lavoro». Molte volte viene attribuita questa caratteristica a chi dà lavoro: l'azienda. L'imprenditore non deve

---

<sup>77</sup> L'Autore riassume la ricerca sviluppata nel quarto capitolo del volume: GARDNER H., *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, Milano, Feltrinelli, 2001. Il rapporto generale della ricerca è contenuto nel volume: GARDNER H., *Good Work. Theory and Practice*, Cambridge, 2010. Esso può essere scaricato dal sito: <http://thegoodproject.org/publications/books> (visitato il 30 dicembre 2016).

<sup>78</sup> GARCIA HOZ V., *La práctica de la educación personalizada*, Madrid, Rialp, 1988.

corrompere, trattare maltrattare i dipendenti e i collaboratori, inquinare l'ambiente, ecc. Ma molti casi recenti hanno messo in luce l'importanza di tener conto l'etica anche dal punto di vista del dipendente.

Evocare la questione relativa all'etica professionale esige in primo luogo chiarire un possibile equivoco evocato da Antonio Da Re: pensare che l'etica professionale riguardi solo o principalmente le cosiddette professioni libere, quelle dei medici, degli avvocati, degli ingegneri, ecc. In realtà la dimensione etica caratterizza il lavoro in quanto tale e non solo alcune professioni.<sup>79</sup> Tanto più che anche i cosiddetti professionisti sono sempre più legati a istituzioni, come nel caso della sanità, divenendo di fatto loro dipendenti. Per contro, attività lavorative classificabili come lavoro dipendente esigono alti gradi di professionalità, come nel caso dell'informatica e della gestione ed elaborazioni di dati e informazioni, che implicano non poche responsabilità pubbliche e sociali. Anche la possibile riduzione dell'etica alla deontologia presenta analoghe debolezze in quanto detta norme di condotta riferibili solo a singole aree professionali. Di conseguenza occorre parlare di etica professionale secondo un significato più generale, non riducibile né a quello proprio delle libere professioni, né alle sole deontologie professionali, senza per questo ignorarne il ruolo e la significatività. Un approccio che oggi appare ricco di potenzialità teoriche e di possibili applicazioni pratiche è quello che si ispira all'impianto aristotelico, in quanto esso collega la realtà dell'agire umano allo sviluppo di un organismo virtuoso.

«Secondo questa prospettiva, virtuoso si definisce non un singolo atto buono o moralmente retto, ma l'abito o l'abitudine a compiere determinati atti buoni. Noi acquistiamo le virtù con un'attività precedente: si diventa costruttori costruendo, giusti compiendo azioni giuste, coraggiosi con azioni coraggiose. [...] Coraggioso è colui che è abituato ad agire in modo coraggioso. Onesto è colui che ripetutamente si comporta onestamente, acquisendo attraverso l'impegno e l'esercizio, un abito mentale che lo porta nelle diverse situazioni, anche in quelle imprevedute, ad agire con onestà. [...] Dall'esercizio di atti buoni nascono, secondo un processo niente affatto estemporaneo o occasionale, intenzioni buone, che a loro volta, supportate da un'adeguata valutazione della situazione, da una scelta opportuna dei mezzi, da un comportamento retto, danno vita ad atti buoni».<sup>80</sup> Da queste premesse deriva la prospettiva di un processo formativo chiaro nella sua finalità e definito nella modalità di sviluppo. Prosegue Da Re: «[...] ciò presuppone evidentemente un forte impegno formativo che abbia come obiettivo quello di aiutare il professionista, il lavoratore ad acquisire lentamente, ma progressivamente, quegli abiti virtuosi, quelle attitudini personali che lo portano ad agire bene, con competenza e correttezza, nel proprio specifico ambito di attività».<sup>81</sup>

---

<sup>79</sup> DA RE A., La nozione di professione e la riscoperta delle virtù nell'etica contemporanea. In ID., *La saggezza possibile. Ragioni e limiti dell'etica*, Fondazione Lanza-Gregoriana Editrice, Padova, 1994, pp. 197-221.

<sup>80</sup> *Ibidem*, pp. 211-212.

<sup>81</sup> *Ibidem*, p. 213.

Quanto evocato da Antonio Da Re implica un approfondimento di alcuni caratteri specifici dell'identità professionale dal punto di vista etico. Lo faremo da due punti di vista specifici. Il primo riguarda la capacità di giudizio pratico, cioè di decisione saggia in ordine all'agire nelle circostanze specifiche nelle quali ci si trova. Il secondo concerne l'evocazione che spesso viene fatta nella necessità che il processo formativo trovi il suo supporto nel contesto di una comunità di vita che condivida la stessa prospettiva etica.

La prima area di approfondimento riguarda quella che comunemente viene denominata saggezza pratica. Nella prospettiva aristotelica questa è una virtù che, come le altre, si sviluppa attraverso l'esercizio, ma che implica da una parte un forte orientamento ad agire bene e, dall'altra, una conoscenza attenta e penetrante della realtà con la quale ci si confronta. Una conoscenza puntuale sia nelle opportunità che essa offre, sia nei vincoli o limiti che essa manifesta. Höffe la definisce «capacità di determinare, con senso della realtà e magari con spirito critico verso errori e inganni ideologici, il giusto personale e situazionale»<sup>82</sup>. Tutto ciò richiede, sempre secondo Höffe, «[...] la capacità di contestualizzare, la flessibilità e la creatività, ossia, in sintesi, un *esprit de finesse*».<sup>83</sup> Di fronte alla complessità odierna del mondo lavorativo, alla rapida evoluzione delle sue forme organizzative e tecniche e delle tecnologie digitali disponibili nel tempo, le modalità d'azione competente si intrecciano con sollecitazioni non indifferenti all'autonomia decisionale e al senso di responsabilità verso l'azienda nella quale si opera, verso coloro con i quali si collabora, verso la qualità dei prodotti e dei servizi realizzati.

Lo stesso Autore dopo un elenco delle virtù peculiari del carattere di una persona, afferma: «Nell'unione di virtù del carattere e prudenza risiede ancora l'ideale di riferimento per educare ed educarsi a diventare una personalità eccellente».<sup>84</sup> Il pericolo nel processo formativo è proprio quello di concentrare l'attenzione più su singoli atti morali che sulla moralità della persona, più su comportamenti rigidamente descritti che sulla capacità di giudizio prudente e responsabile relativo all'agire nel contesto presente, più su norme precise e procedure stereotipate che sull'adattamento alle esigenze specifiche emergenti, più su principi generali che sull'interpretazione della domanda presente e sull'adattarsi alle richieste particolari. Nel recente documento pontificio *Amoris laetitia*, si ricordano alcune prese di posizione di Tommaso d'Aquino. In primo luogo come la saggezza pratica non è l'applicazione immediata della norma generale al caso particolare, bensì la capacità di tener conto della realtà con la quale ci si confronta per trovare la più valida soluzione concreta possibile nel quadro di riferimento generale evocato dalla stessa norma generale. Viene anche citato un passo di Tommaso, riferentesi alla conoscenza della norma e alla conoscenza particolare: «[...] se non vi è che una sola delle due conoscenze, è

---

<sup>82</sup> HÖFFE O., *Etica. Un'introduzione*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 2016, p. 90.

<sup>83</sup> *Ibidem*, p. 91.

<sup>84</sup> *Ibidem*, p. 75.

preferibile che questa sia la conoscenza della realtà particolare, che si avvicina maggiormente all'agire».<sup>85</sup>

Applicando tale impostazione alla competenza professionale si evidenzia la centralità dell'interpretazione della sfida concreta con la quale ci si deve confrontare. In altre parole non è possibile applicare al caso concreto l'insieme delle conoscenze e abilità possedute senza penetrare a fondo le esigenze poste dal problema da risolvere. Così è per la stessa valutazione etica che deve dirigere le decisioni e l'azione in situazioni problematiche da questo punto di vista: occorre cogliere l'appello che proviene da tali situazioni per dare a esse una risposta a un tempo coerente con i principi morali di riferimento e con le possibilità effettive e i vincoli esistenti. E, dal momento che la realtà concreta della sfida all'agire professionale deve guidare le scelte e la conduzione della loro realizzazione, la complessità e incisività della dimensione etica coinvolta dipenderà da tale realtà. Diversa, infatti, è la condizione di esercizio della propria professionalità in un contesto sanitario, rispetto a un contesto informatico, o a uno relativo alla gestione dell'ordine pubblico.

La seconda area di approfondimento riguarda il ruolo della comunità di appartenenza e di quella di lavoro nel processo sia di formazione del carattere della persona e della sua saggezza pratica, sia in quello nel quale si svolge un'attività lavorativa a pieno tempo. Rispetto alla tradizione aristotelico-tomista, ci si trova di fronte a una nuova condizione problematica: la carenza di una comunità di appartenenza che possa fare da orientamento e sostegno allo sviluppo di una buona base di riferimento per una condotta etica professionale. Ciò accentua l'esigenza di trovare modalità formative che, pur valorizzando quanto la famiglia e la comunità di vicinato possono dare di positivo, si apra a una più attenta e sistematica promozione del carattere del lavoratore e della sua componente etica fondamentale in riferimento alla condizione attuale del mondo del lavoro.

Non è un'impresa facile, anche perché nelle indagini sviluppate, anche recentemente, emerge con chiarezza che i giovani che entrano nel mondo del lavoro interpretano la loro esperienza attraverso le lenti dell'esperienza precedente, come l'ambiente familiare, il contesto culturale, la vicinanza sociale, e l'ambiente educativo. Queste lenti includono strutture ormai consolidate di valori e di condotte morali che su questa base si dovrebbero sviluppare ulteriormente e venire reinterpretate nel contesto lavorativo. Le indagini condotte da Stephen Billett<sup>86</sup> negli anni recenti mostrano che tali giovani ritengono di essere stati influenzati maggiormente dai genitori, seguiti dagli amici e colleghi e dagli altri membri della famiglia. Insegnanti, media e precedenti esperienze lavorative appaiono molto meno sollecitanti. Viene citata an-

---

<sup>85</sup> PAPA FRANCESCO, *Amoris laetitia*, n. 304 e nota 348.

<sup>86</sup> Una sintesi delle indagini condotte da Stephen Billett nel corso dei precedenti anni si trova nel contributo: CAMPBELL M. - K.E. ZEGWAARD, *Developing Critical Moral Agency Through Workplace Engagement*. In KENNEDY M., BILLET S., GHERARDI S., GREALISH L. (Eds.), *Practice-based Learning in Higher Education*, Dordrecht, Springer, 2015, pp.47-64.

che un'influenza considerevole da parte di *leaders* religiosi nei riguardi di chi frequenta assiduamente ambienti religiosi, ma è un gruppo minoritario. La questione è fino a che punto tali influenze favoriscano una crescita etica in grado di costituire un buon riferimento di base nel contesto delle attuali e future esperienze lavorative, stante la situazione di fatto.

## 6. Lo sviluppo di abiti di studio e di lavoro<sup>87</sup>

Il patrimonio personale di conoscenze tacite o inesprese, citato precedentemente, include anche quelle disposizioni ad agire che nella tradizione aristotelico-tomista vengono definiti “*abiti*”: abiti di studio e abiti di lavoro. Il concetto di “abito” in questa prospettiva va inteso come una disposizione interna stabile che attraverso la pratica ripetuta diventa come una seconda natura che guida, talora anche in maniera automatica, l'agire della persona.<sup>88</sup> Tale concetto si fonda su quanto Aristotele ha elaborato intorno all'idea di una qualità propria della persona acquisita attraverso l'esercizio, qualità che però viene distinta dalla sua messa in pratica. Non basta possedere una disposizione ad agire e ad agire bene, occorre, di fatto, voler agire e voler agire bene. Quando le due cose, attraverso la pratica, si saldano tra loro, è facile che, data l'occasione o la sollecitazione di una situazione, ci si impegni immediatamente ad agire senza un particolare ulteriore processo decisionale. Ciò evidentemente se non si frappongono impedimenti specifici.

Tommaso d'Aquino per sviluppare il concetto di virtù ha ripreso dalla tradizione aristotelica quello di abito (*habitus*), considerando questo come una qualità dell'animo umano che orienta stabilmente la persona ad agire secondo una specifica modalità pratica (*habitus operandi*). La natura umana possiede in sé le potenzialità richieste per sviluppare tali qualità, ma senza un agire ripetuto e coerente tale potenzialità non si traduce in effettive disposizioni stabili della persona.

Lo sviluppo di abiti sia intellettuali, sia morali, sia pratici implica apprendimento, e un apprendimento sviluppato tramite esercizio. D'altra parte, ogni apprendimento si fonda sull'esperienza, un'esperienza che è un incontro, talora un dialogo, tra la persona agente e una situazione che la sfida. Ne deriva una scelta o una decisione la cui qualità e validità dipendono da una parte dalla persona stessa, che è in grado di rispondere all'appello esterno mettendo in gioco se stessa e il suo mondo interiore, dall'altra dalla rispondenza effettiva alle esigenze e alle circostanze presenti nella situazione. L'esperienza attraverso cui passa la persona ha, o può avere,

---

<sup>87</sup> Quanto esposto è stato sviluppato in alcune ricerche promosse dal CNOS-FAP, tra cui: BAY M., GRZADZIEL D., PELLEREY M., *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Roma, CNOS-FAP, 2010.

<sup>88</sup> Un interessante approfondimento del concetto di abito come perno del processo educativo e formativo è stato sviluppato da BALDACCINI M., *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012, soprattutto nel quarto capitolo.

sia una risonanza affettiva, sia una sollecitazione alla sua riflessione. Una risonanza emozionale la cui valenza positiva o negativa sollecita la ricerca del perché di tale reazione affettiva e il tentativo di darle un senso. Una attribuzione di senso che può derivare anche da quella che Jarvis chiama esperienza secondaria, cioè la comunicazione sia personale, sia socio-culturale che la facilita e la orienta.<sup>89</sup> Riprenderemo questo aspetto dell'esperienza umana approfondendo nel prossimo capitolo il concetto di apprendimento esperienziale.

Si tratta comunque sempre di esperienze legate a situazioni particolari e specifiche. Il moltiplicarsi delle esperienze e del loro correlato emotivo e cognitivo, porta a rispondere anche emotivamente e, dal punto di vista motivazionale e volitivo, in maniera sempre più coerente alle varie sfide poste dalle diverse situazioni, e a sviluppare, spesso a partire da forme di analogia e diversità rilevate, quello che si può definire "*sapere pratico*". Un sapere del quale si possono cogliere alcuni principi di riferimento esprimibili in parole, ma anche sensibilità e forme di modulazione di natura tacita o personale, non sempre articolabili linguisticamente.

Inoltre, emerge la capacità di cogliere sempre più nella sua totalità e profondità l'appello proveniente dalle differenti situazioni sfidanti, cogliendone le caratteristiche peculiari, ma anche le somiglianze con altre precedentemente affrontate. Ne nasce una forma di conversazione tra persona e situazione che porta a scegliere di intervenire in maniera valida e coerente, quanto più nel tempo si è sviluppata una inclinazione o abito a fare ciò con continuità e fedeltà. Entra in gioco qui la capacità sviluppata nel tempo di leggere e interpretare le situazioni sulla base di una sempre più accentuata sensibilità per la ricerca dell'eccellenza e di una sempre più pronta disponibilità ad agire in maniera coerente con tale sensibilità.

## 7. Conclusione

L'analisi sopra sviluppata nei riguardi della dimensioni fondamentali della propria identità professionale, esaminate dal punto di vista del loro sviluppo personale, implica non solo una presa di consapevolezza della loro importanza ai fini di una preparazione non solo a orientarsi nei riguardi del mondo del lavoro, ad entrare in esso e in esso permanere, ma anche dell'esigenza di una disponibilità a fare tesoro delle esperienze formative e lavorative che via via si vanno facendo ai fini di un loro consolidamento e, se necessario, di una loro trasformazione più coerente con la dinamica dei cambiamenti che, nel corso della propria esistenza, si devono affrontare. A questo fine l'attività riflessiva diventa la chiave di volta di un apprendimento permanente e di una progressiva costruzione di un'identità professionale intimamente integrata con la propria identità personale più generale.

---

<sup>89</sup> JARVIS P., *Learning to be a person in society*, London, Routledge, 2009.

In questo quadro la questione dell'etica professionale assume una rilevanza del tutto specifica, anche perché si tratta da una parte di superare quanto prevede la sola deontologia professionale, legata come è a specifiche figure e ruoli lavorativi, mentre, dall'altra, occorre individuare le basi profonde di comportamenti che caratterizzano la stessa persona in generale. Basti pensare all'onestà, alla coscienziosità, al senso di responsabilità verso gli altri, l'ambiente e se stessi. Nell'Ottocento si racchiudeva questa dimensione personale in una espressione ricca ancor oggi di significati profondi: essere "*onesti cittadini*".

### 1. Introduzione

Nel capitolo precedente sono state esplorate alcune componenti e tappe fondamentali dello sviluppo dell'identità professionale: il senso e la prospettiva di vita e di lavoro; le conoscenze e competenze esplicite fondamentali; le conoscenze e competenze implicite; l'etica professionale; lo sviluppo di abiti di studio e di lavoro. Il tutto è presente come sottile legame psicologico nel processo riflessivo. Ora occorre approfondire questo processo e il suo ruolo fondamentale nella costruzione della propria identità professionale. Iniziamo prendendo in considerazione il processo di apprendimento basato sull'esperienza.

Si è già accennato al fatto che parlare in senso proprio di esperienza implica il coinvolgimento di due dimensioni fondamentali della persona: la sua dimensione emotiva e la sua dimensione cognitiva. La prima dimensione, spesso sottovalutata, riguarda la reazione emozionale che l'esperienza stessa ha sollecitato e la sua valenza, positiva o negativa, e la sua intensità più meno elevata. La seconda dimensione concerne il perché, il senso che il soggetto può, riesce ed è in grado di attribuire a partire dalla sua reazione emozionale alla vicenda vissuta in prima persona. L'aspetto rilevante dal punto di vista dello sviluppo professionale è comprendere se, e a quali condizioni, il vivere in prima persona una situazione esperienziale possa costituire un guadagno conoscitivo; cioè se, e a quali condizioni, si può apprendere dall'esperienza. D'altra parte, occorre ricordare come non solo qualsiasi apprendimento è legato a una esperienza, ma anche che la natura positiva o negativa di tale apprendimento deriva dalla qualità stessa dell'esperienza. Ad esempio un apprendimento di tipo ripetitivo e meccanico può essere indotto dallo sperimentare metodi di insegnamento e di valutazione che lo favoriscono. Esperienze negative ripetute in un ambito scolastico inducono certamente un atteggiamento del pari negativo e a lungo termine nei riguardi di tale ambito d'apprendimento.

### 2. Le dinamiche coinvolte nella riflessione personale e nell'attività riflessiva promossa dai formatori o dagli orientatori

Jean Guichard e Mark Savickas, commentando i contributi raccolti durante un simposio dedicato alla riflessività presente negli interventi propri della metodologia di consulenza orientativa definita *Life Design*,<sup>90</sup> insistono sulla distinzione tra attività

---

<sup>90</sup> SAVICKAS M.L. - J. GUICHARD, Reflexivity in Life Designing interventions, *Journal of Vocational Behavior*, 2016, 97, pp. 1-2.

riflessiva di primo ordine e attività riflessiva di secondo ordine. Il primo tipo di riflessione coinvolge processi interpretativi che aiutano a dare senso e significato alle esperienze vissute e alle situazioni problematiche da affrontare sulla base dei quadri di riferimento posseduti (assunzioni, convinzioni, ruoli assunti). La seconda tipologia di riflessione è più profonda e coinvolge un cambiamento di prospettiva interpretativa. Questa distinzione evoca quanto a suo tempo Jack Mezirow aveva proposto circa i processi di apprendimento trasformativi. Egli partiva da una concezione dell'apprendimento nel quale svolge un ruolo centrale il processo interpretativo: l'apprendimento a livello adulto è «[...] il processo connesso con l'uso di una precedente interpretazione per costruire una nuova o una rivista interpretazione del significato di una propria esperienza come guida per azioni future».<sup>91</sup>

L'apprendimento è così visto da Mezirow come un processo interpretativo dialettico mediante il quale interagiamo con oggetti ed eventi, guidati da un insieme d'attese già presente. «In altre parole, noi usiamo le attese già stabilite per spiegare e costruire ciò che percepiamo essere la natura di un aspetto dell'esperienza che fino ad ora manca di chiarezza o è stata mal interpretata. Tuttavia, in un apprendimento trasformativo reinterpretiamo una vecchia (passata) esperienza (o una nuova) da un nuovo insieme d'attese, dandole così un nuovo significato e una nuova prospettiva».<sup>92</sup>

Egli precisa poi quattro forme di apprendimento gradatamente sempre più impegnative.<sup>93</sup> La prima forma concerne l'apprendere attraverso gli schemi interpretativi già posseduti, che possono essere ulteriormente differenziati ed elaborati per adattarsi alla nuova esperienza, oppure possono essere utilizzati immediatamente senza bisogno di alcun adattamento. In quest'ultimo caso, ciò che cambia rispetto al passato è solo la risposta specifica. La seconda forma d'apprendimento riguarda la formazione di un nuovo schema interpretativo, cioè la creazione di nuovi significati, che siano sufficientemente consistenti e compatibili con le prospettive di senso già esistenti, per integrarle e in questo modo estenderne gli scopi. La terza forma d'apprendimento avviene attraverso la trasformazione di schemi di significato, o schemi interpretativi. Questo tipo d'apprendimento implica una riflessione attenta circa la qualità delle assunzioni, o presupposizioni, sulle quali essi si basano. In tale contesto, nostri specifici punti di vista e particolari convinzioni si manifestano poco funzionali o del tutto inadeguati di fronte a una nuova situazione o esperienza e sperimentiamo, di conseguenza, un crescente senso d'inadeguatezza delle nostre vecchie maniere di vedere e di comprendere. La quarta forma si ha quando la trasformazione riguarda più in profondità la prospettiva stessa di significato, cioè si diventa consapevoli, attraverso la riflessione e la critica, della natura erronea dei presupposti sui quali si

---

<sup>91</sup> MEZIRROW J. et alii, *Learning as Transformation*, Jossey-Bass, San Francisco 2000, p. 5; MEZIRROW J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991, p. 12

<sup>92</sup> MEZIRROW J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991, p. 11.

<sup>93</sup> *Ibidem*, pp. 93-94.

basa una distorta o incompleta prospettiva di significato e, a partire da questa consapevolezza, ci si impegna nel trasformare tale prospettiva attraverso una riorganizzazione dei significati.

Analoga progressione la possiamo riscontrare nella distinzione avanzata da George Bateson<sup>94</sup> tra processi di apprendimento di diverso livello. In questo caso il cambiamento di schemi interpretativi e di prospettive di significato si colloca al terzo livello, rispetto a livelli precedenti che passano da uno elementare basato sulla ripetizione a uno più consapevole che porta allo sviluppo di abiti mentali che superano la singola esperienza. A questo terzo livello si può mettere in discussione quanto appreso ai due livelli precedenti. Ma andiamo con ordine.

Nella prospettiva batesoniana il primo livello di apprendimento, detto *livello zero*, riguarda risposte specifiche e isolate, un “sapere” che è riferito a semplici informazioni o conoscenze puntuali. In genere si ha un accumulo di elementi informativi staccati tra di loro, che esigono per diventare un vero patrimonio conoscitivo di essere collegati e integrati fino a costituire quadri concettuali. Ma questo passaggio richiede lo sviluppo di abilità di natura superiore. Il secondo livello, detto *livello uno*, consiste nel “saper fare” nel senso più pratico-motorio, che in quello più cognitivo come integrare esperienze e conoscenze in un quadro interpretativo, risolvere semplici problemi o affrontare specifiche situazioni, mettendo in gioco le proprie conoscenze operative. Nella prospettiva più ampia dei processi educativi si può parlare di singole azioni, che possono essere considerate positive o negative da qualche punto di vista e quindi corrette da un educatore o un soggetto più esperto. Il ripetersi di azioni in contesti simili e coerenti tra loro da qualche punto di vista porta a poco a poco a sviluppare quello che nel linguaggio di Bateson si definisce deutero-apprendimento, o apprendimento di *livello due*. Questo livello è caratterizzato da abiti, cioè da disposizioni ad agire che si presentano coerenti nel tempo. Tali disposizioni diventano sempre più stabili a mano a mano che le azioni tendono a rinforzarle fino a giungere a forme di automatica messa in moto del comportamento, quando le circostanze le richiedono.

Si può giungere, poi, a un ulteriore livello di apprendimento, o apprendimento di *livello tre*, che può essere considerato di tipo metacognitivo o di consapevolezza critica delle disposizioni all’agire sviluppate, consapevolezza che può portare anche a un giudizio negativo su alcune di esse e alla decisione di cercare di modificarle o almeno di controllarle. A questo livello l’integrazione tra sapere e conoscenza raggiunge il suo livello più elevato. Infatti, per poter giudicare gli abiti sviluppati, siano essi di natura fisica o motoria, di natura intellettuale, oppure di natura pratica produttiva o etica, si richiede un quadro interpretativo e valutativo che consenta tale operazione. In questo caso la valutazione della qualità dell’agire non proviene più dall’esterno, bensì dall’interno del soggetto stesso, dal suo quadro di valori e di prospettive e finalità personali.

---

<sup>94</sup> BATESON G., *Verso un’ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1997.

Dal nostro punto di vista si ha così un preciso riferimento al ruolo della riflessione sull'esperienza vissuta nei processi di costruzione della propria identità professionale. Viene certamente implicata l'attivazione di processi riflessivi riferiti alla propria esperienza, che possono assumere sia la forma di riflessione di primo ordine, secondo l'impostazione di Guichard e Savickas, sia di secondo ordine. Tuttavia sia nel primo caso, sia nel secondo caso, la ricerca psicologica ha messo in evidenza come tali processi ben difficilmente riescano a essere messi in atto se non si è adeguatamente aiutati, se non si è sviluppata una certa pratica nel farlo, se non si elicitano una particolare intenzione di farlo. È quanto afferma in sostanza B. Rey, quando sollecita un'attenzione particolare all'intenzionalità del soggetto ed evidenzia la facilità di errori interpretativi dovuti a una lettura superficiale della nuova situazione.<sup>95</sup> Di qui la necessità di promuovere nei soggetti le abilità di comprensione profonda delle situazioni, di riflessione critica relativa alle proprie esperienze, di costruzione di riferimenti interni quanto è possibile decontestualizzati, di desiderio di esaminare le nuove situazioni e le nuove esperienze, mettendole in relazione con le precedenti per coglierne somiglianze e differenze non solo superficiali.

Jean Guichard<sup>96</sup> rilegge il processo riflessivo come un processo "dialogico con se stesso" nel quale il soggetto stesso è un io che pone una questione a se stesso, considerato quasi un tu, e aspetta da lui una risposta sulla base di quello che questo tu ha inteso. Tale impostazione può evocare quanto Platone ha descritto nel *Teeteto*, spiegando il significato del pensare, del riflettere e che abbiamo già citato nel secondo capitolo. Val la pena di riprendere l'interpretazione che dà Platone al termine pensare: «[...] il dialogo che l'anima per sé instaura con se stessa su ciò che sta esaminando. [...] Infatti mi pare chiaro che, quando pensa, l'anima non fa altro che dialogare interrogando se stessa e rispondendosi da sé, affermando e negando».<sup>97</sup>

Jean Guichard continua, chiarendo che spesso si tratta di un'interpretazione a partire dal quadro di riferimento concettuale ed esperienziale già posseduto. Nell'attività di consulenza tuttavia dovrebbe mettersi in moto un doppio dialogo: tra il soggetto e il consulente, ma anche del soggetto con se stesso. In questo doppio dialogo è possibile che venga sollecitata una diversa interpretazione e stimolata una diversa prospettiva di senso e prospettiva di esistenza, in base alla quale lo stesso dialogo interiore viene guidato a modificare le interpretazioni e le prospettive iniziali. Così il consulente gioca un ruolo veramente attivo nello sviluppo della riflessione del soggetto e quindi anche nella costruzione della propria identità non solo professionale, ma spesso anche esistenziale.

---

<sup>95</sup> REY B., *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996, cap. 3.

<sup>96</sup> GUICHARD J., Reflexivity in Life Designing interventions: comments on life and career design dialogues, *Journal of Vocational Behavior*, 2016, 97, pp. 78-83.

<sup>97</sup> REALE G. (a cura di), *Platone, tutti gli scritti*, Milano, Rusconi, 1991, 2a ed, pp. 579-580.

### 3. Esperienza e riflessività

Il pensiero riflessivo emerge, secondo John Dewey, quando il nostro incontro con la realtà, con la nostra esperienza, manifesta difficoltà dal punto di vista interpretativo, cioè nel dare senso o significato alla situazione sulla base di quanto già elaborato, oppure operativo, perché ci si trova di fronte a una qualche forma di incertezza o impossibilità di andare avanti. Il non riuscire a procedere o sul piano cognitivo o sul piano dell'azione porta a ritornare su se stessi, a cercare le ragioni di tale difficoltà. Si entra così in quello che è stato definito uno stato problematico che invita a sospendere l'azione per cercare di individuare vie di soluzione. In situazioni di questo tipo tende anche a manifestarsi una più o meno intensa reazione emozionale.<sup>98</sup> Più in generale la riflessione gioca un suo ruolo fondamentale tutte le volte che si parla di esperienza. Vediamo perché.

In psicologia l'esperienza può essere considerata sia come sostantivo, sia come verbo. Come sostantivo è: *“la valutazione soggettiva (cosciente) degli stimoli ricevuti, o la conoscenza da essi derivata”*; come verbo: *“provare qualcosa, imbattersi in qualcosa, trovare qualcosa, sentire, soffrire alcunché, o acquistare coscienza di un oggetto di stimolo, di una sensazione o di un evento interiore”*. D'altra parte Kurt Lewin identificava il campo di esperienza interiore con l'insieme dei contenuti più intimi che emergono progressivamente e con diverso grado di chiarezza alla coscienza. Esso, quindi, varia da persona a persona sia per estensione, sia per strutturazione, nonché per la dinamica che si svolge nel suo ambito.

Perché un evento, un incontro, una situazione vengano considerati un'esperienza occorre dunque che si possa riscontrare la presenza di almeno due elementi: uno affettivo, l'altro cognitivo. L'elemento affettivo è dato dalla reazione emozionale che si prova: piacere, paura, tristezza, gioia, rabbia, entusiasmo, soddisfazione, noia, rimpianto... Quello cognitivo consiste nel cercare di capire il perché, il senso di tale emozione, la sua radice profonda. Naturalmente ciò può essere vissuto a un livello più o meno intenso e coinvolgente, ma la reazione emozionale e la riflessione critica, anche se in forme talora assai attenuate, fanno parte di ogni forma di esperienza.

La filosofia tende ad approfondire ulteriormente tale prospettiva. Con il termine esperienza non si intende “il semplice fare, l'essere coinvolto in qualche forma di attività; l'esperienza non coincide con il mero vissuto... modo diretto e naturale di vivere nell'orizzonte del mondo. L'esperienza prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione e il soggetto se ne appropria consapevolmente per comprenderne il senso... Il fare esperienza va inteso come il movimento dello stare in contatto di sé, il disporsi in atteggiamento di ascolto pensoso rispetto al divenire della propria presenza nel mondo. L'esperienza richiede ascolto: ascolto di sé, dei propri vissuti emotivi e cognitivi”.<sup>99</sup>

---

<sup>98</sup> MANDLER G., *Mind and Body*, New York, Northon, 1984.

<sup>99</sup> MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci, 2003, pp. 15-16.

In realtà la parola «esperienza» deriva dal latino *experiri* (passare attraverso), cioè provare, sentire, essere colpito da una situazione di vita. Il concetto di esperienza è diverso da quello di attività alla quale si partecipa. L'attività riguarda per un verso le cose che si fanno e per un altro il perché le si fa, cioè le mete che ci si propone di raggiungere. L'esperienza riguarda invece il singolo partecipante all'attività, quanto ne è o non ne è stato coinvolto; la sollecitazione che prova o che ha provato; la modifica o trasformazione interiore che è avvenuta. Naturalmente con livelli o gradi diversi di profondità e di coinvolgimento a seconda dei partecipanti. Dal punto di vista dell'apprendimento è essenziale non solo che si sia sentito o provato qualcosa, ma anche che se ne sia divenuti consapevoli. Si può anche notare come il termine «esperienza» valorizzi due *preposizioni*: «ex» (= da), che significa partenza, allontanamento, distacco più o meno volontario dall'*ambiente* familiare, usuale o iniziale, e «per», che designa viaggio attraverso un ambiente, un mondo nuovo. Anche l'espressione tedesca che designa l'esperienza – *Erfahrung* – racchiude in sé il motivo del viaggio (*Fahrt*) e quindi la duplice idea della partenza e della peregrinazione. Aprirsi all'esperienza significa dunque sviluppare la tendenza alla riflessività rispetto a quanto viene vissuto, soprattutto se ciò riveste un carattere di novità.

Come accennato precedentemente, si deve a John Dewey una buona base di riferimento sull'importanza nei processi educativi dell'attività di riflessione e come essi vengono attivati. Dewey distingue tra azioni di tipo routinario e azioni che implicano riflessione. Queste ultime sono attivate quando si sperimenta una difficoltà, un evento disturbante, il non poter risolvere immediatamente il problema che ha di fronte. La natura dell'azione che impegna la riflessione si evidenzia da una considerazione attiva, persistente e puntuale delle convinzioni o della pratica alla luce delle ragioni che le fanno da supporto e delle conseguenze future che ne derivano. Si tratta di un modo di incontrare e rispondere in maniera globale ai problemi, alla propria identità. Non sono coinvolti solo processi logici e razionali, vengono sollecitati anche, se non soprattutto, intuizione, emozioni e passione, per cui non si tratta di mettere solamente in gioco un insieme di tecniche. Tutto ciò implica apertura mentale, senso di responsabilità, pieno coinvolgimento. La riflessione, secondo Dewey: «[...] ci libera da ciò che è puramente impulsivo e di routine [...] e ci abilita a dirigere le nostre azioni con una prospettiva, a progettare in vista di finalità consapevolmente adottate. Ci abilita a conoscere la natura di ciò che stiamo per fare».<sup>100</sup>

Rispetto a Dewey, Donald Schön<sup>101</sup> ha distinto tra riflessione prima dell'azione, in qualche modo riferibile a quanto sviluppato da Dewey, e riflessione nel corso dell'azione. Schön affronta la tematica della riflessione dal punto di vista delle professioni a sfondo progettuale, ciò significa che l'agire di tali professionisti mira a trasformare una situazione, un evento, una pratica, un ambiente, in modo intenzionale e sistematico. La riflessione nel corso dell'azione assume una forma di conver-

---

<sup>100</sup> DEWEY J., *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961, p. 17.

<sup>101</sup> SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo*, Bari Dedalo, 1993.

sazione che si svolge via via che il progetto iniziale trova la sua realizzazione. I problemi da affrontare in questa conversazione vanno identificati dallo stesso professionista riflettendo sulla natura e sulle esigenze delle situazioni problematiche. In questa interpretazione, al fine di chiarire e superare tali situazioni, entra in gioco tutto l'insieme della conoscenze, valori, esperienze e pratiche, che egli ha sviluppato nel tempo. Il concetto di conversazione, soprattutto nel caso dell'insegnamento, rispetto a quanto descritto da Schön, deve essere esteso a tutti i possibili interlocutori, diventando un processo sociale. E questo porta a considerare anche i vari condizionamenti più o meno espliciti che i docenti sperimentano, dalle richieste burocratiche che si susseguono, al cosiddetto "contratto didattico", cioè alle attese sottese dell'insegnante e degli alunni, che fa da sfondo nell'impostarne l'azione e valutarne i risultati, ai vincoli che li legano all'istituzione e alla sua organizzazione.

L'esigenza di riflettere, di pensare prima di agire, può essere rivisitata da un altro punto di vista. Lo studio sviluppato nei due decenni passati sulle cosiddette funzioni esecutive, ha messo in luce come una delle competenze auto-regolative fondamentali da promuovere fin dall'infanzia sia il controllo o la gestione dell'impulsività. Si tratta anche di una delle fondamentali funzioni esecutive che vanno promosse dai tre ai nove anni. Per controllo dell'impulsività si intende la capacità di inibire risposte immediate e di spostare la gratificazione immediata, riflettendo prima di reagire: resistere agli impulsi, considerare le conseguenze prima di agire, bloccare il proprio comportamento quando è opportuno. I soggetti appaiono in linea di massima capaci di controllare se stessi. Un esempio di comportamento problematico ha bisogno che qualcuno intervenga con determinazione: "no", "basta questo".

Costa e Kallick in una serie di contributi sviluppati dal 2000 in poi hanno esaminato in concreto una serie di disposizioni personali, denominate, abiti della mente (*habits of mind*), che sembrano influire non solo sulla competenza d'apprendimento dello studente, ma anche più generalmente sul suo sviluppo personale, culturale, sociale e professionale.<sup>102</sup> Le disposizioni esaminate sono molteplici: persistere, gestire l'impulsività, ascoltare con comprensione ed empatia, pensare in modo flessibile, pensare sul pensare (meta-cognizione), impegnarsi per l'accuratezza, fare domande e porre problemi, applicare la conoscenza pregressa a nuove situazioni, pensare e comunicare con chiarezza e precisione, raccogliere informazioni con tutti i sensi, creare, immaginare, innovare; rispondere con meraviglia e stupore; assumere rischi responsabili; trovare il lato umoristico; pensare in maniera indipendente; rimanere aperti all'apprendimento continuo. A proposito della gestione dell'impulsività Costa e Kallick hanno scritto: "Le persone che risolvono i problemi in maniera efficace sono avvedute: pensano prima di agire. Costruiscono intenzionalmente una visione di un prodotto, di un piano d'azione, di un obiettivo, o di una meta prima di cominciare. Cercano di chiarificare e comprendere le direzioni, sviluppano una strategia per ac-

---

<sup>102</sup> I contributi sono stati tradotti in italiano a cura di Mario Comoglio nel 2007: COSTA A.L. - B. KALLICK, *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*, Roma, LAS, 2007.

costarsi a un problema, e si trattengono dall'esprimere immediatamente giudizi di valore su un'idea prima di comprenderla fino in fondo. Le persone riflessive considerano le alternative e le conseguenze di alcune possibili direzioni prima di intraprendere l'azione. Riducono il bisogno di procedere per tentativi ed errori raccogliendo informazioni, prendendo tempo per riflettere su una risposta prima di darla, assicurandosi di comprendere le direzioni, e ascoltando punti di vista alternativi.”

#### **4. Apprendere dall'esperienza**

In generale si riscontra un ampio consenso nel giudicare tale forma di apprendimento essenziale ai fini del proprio sviluppo professionale in quanto basato sulla pratica riflessiva. Tuttavia tale espressione può assumere due significati diversi, ma non contrastanti, e per molti aspetti complementari. Il primo riguarda la constatazione che, come risultato delle esperienze di vita e di lavoro, si ha lo sviluppo di conoscenze, competenze, atteggiamenti che derivano non da studi sistematici o formali, ma da quel tipo di apprendimento che viene oggi definito informale, cioè legato a situazioni non precedentemente organizzate, né chiaramente e intenzionalmente finalizzate. È questo il risultato di un apprendimento basato sull'esperienza, sulla partecipazione a un ambiente di vita o di lavoro. Persino a livello di studi superiori e universitari è ormai riconosciuto il diritto ad avere forme di certificazione delle competenze acquisite in questo modo o, come si suole dire, sul campo. Vari studiosi insistono da questo punto di vista nel parlare di sapere pratico, di conoscenza basata sull'azione e derivante appunto dell'esperienza sul campo.

Il secondo significato è stato valorizzato in particolare a partire da John Dewey, ed è rivolto soprattutto al futuro, alla possibilità di andare oltre a quanto acquisito, di trascendere in qualche modo la condizione esistente. Più che valutare l'accumulo di esperienza che si concretizza in un insieme di conoscenze e di abilità, si considera il processo attraverso il quale le nuove esperienze possono trasformare quanto già abbiamo imparato o sappiamo fare. Nel primo caso si parla di apprendimento esperienziale come risultato. Nel secondo caso di apprendimento esperienziale come processo.

Quanto all'apprendimento esperienziale considerato come risultato nelle varie esplorazioni sulla possibilità di certificare le competenze acquisite in contesti informali di vita o di lavoro, si è constatato come molte volte si sia sviluppato un saper fare di natura pratica che raramente si è in grado di esplicitare verbalmente, descrivendone i caratteri in maniera analitica e collegandoli a principi e fondamenti di natura scientifica o tecnologica. Viene cioè a mancare la consapevolezza critica della qualità del proprio patrimonio di esperienze. Ci si è posta allora la seguente domanda: cosa rimane dalla partecipazione a queste esperienze? Più profondamente, che cosa viene a poco a poco coltivato nella mente e nel cuore dalla sistematica partecipazione a tali esperienze? In altre parole le conversazioni che si sviluppano nel tempo con le persone, le cose, gli ambienti, i libri, i giornali, il web, in maniera progres-

siva e talora inconsapevole formano il modo di vedere e di valutare eventi e situazioni, prospettive di vita e pericoli, persino se stessi e il proprio futuro. Ogni apprendimento futuro deve tener conto di quanto ormai già sviluppato non solo in termini di conoscenze e competenze, ma anche di atteggiamenti e di valori interiorizzati dalla partecipazione a eventi, ambienti, dialoghi, incontri o scontri.

Negli studi sull'apprendimento è sempre stata presente una questione fondamentale: quale ruolo ha l'apprendimento passato su quello futuro? David Paul Ausubel<sup>103</sup>, trattando di un apprendimento non meccanico e ripetitivo, bensì ricco di significato, ha messo in luce come: «[...] l'esperienza passata influenzi, o abbia effetti positivi o negativi, sul nuovo apprendimento significativo e sulla sua ritenzione, in virtù del suo impatto sulle proprietà rilevanti della struttura cognitiva. Se ciò è vero, ogni apprendimento significativo comporta necessariamente un trasferimento, perché non si può concepire nessun caso in cui tale apprendimento non sia influenzato in qualche modo dalla struttura cognitiva esistente; e questa esperienza di apprendimento, a sua volta, dà luogo a un nuovo trasferimento, modificando la struttura cognitiva».

In altre parole, i risultati dell'apprendimento precedente, sul piano dell'insieme delle conoscenze acquisite e organizzate e dello sviluppo dei processi cognitivi, costituiscono la base di appoggio per ogni nuova conquista. Nel bene come nel male. Infatti, a partire dagli Anni Settanta è stato progressivamente sempre più messo in risalto il fatto che in molti casi per conseguire una nuova conoscenza, per costruire un nuovo quadro interpretativo, per andare oltre quanto si sa o si sa fare, occorre non solo andare oltre quanto si era raggiunto nel passato, ma spesso andare contro di esso. Nel senso che occorre decostruire concetti, teorie, interpretazioni, convinzioni, per coglierne l'insufficienza o l'erroneità e così poter costruire nuovi elementi conoscitivi, nuove competenze in forme più corrette e adeguate.

Oggi si rileva che l'influenza dell'apprendimento precedente sul nuovo apprendimento, deriva anche dalle componenti di natura affettiva e motivazionale presenti e attive. Un atteggiamento negativo verso un ambito di apprendimento, cresciuto normalmente a causa delle esperienze poco felici del passato, dà ragione di molte difficoltà, resistenze e spesso di infelici esperienze di apprendimento del presente. Ci si ricollega qui in maniera precisa al concetto di esperienza già ricordato: perché un evento venga considerato un'esperienza, occorre che si possa riscontrare la presenza di almeno due elementi: uno affettivo, l'altro cognitivo. L'elemento affettivo è dato dalla reazione emozionale che si prova. Quello cognitivo consiste nel cercare di capire il perché, il senso di tale emozione, la sua radice profonda. Una esperienza di apprendimento unisce a questi due elementi il raggiungimento di una nuova situazione personale o sul piano del sapere, o del saper fare, o del saper essere, o del saper stare con gli altri, per riprendere le espressioni del rapporto Delors.

Ripercorrere l'insieme delle esperienze accumulate nel tempo e la loro sedimen-

---

<sup>103</sup> AUSUBEL D.P., *Educazione e processi cognitivi*, Milano, FrancoAngeli, 1978, pp. 198-199.

tazione interiore ha portato Paul Ricoeur a introdurre il concetto di identità narrativa. Egli distingue nel concetto di identità due diverse accezioni, complementari tra loro, che rispondono a due diverse domande: «che cosa sono io» e «chi sono io». La prima, relativa all'identità espressa dal termine *idem*, può essere messa in crisi dalla dispersione e frammentarietà dell'esperienza, sviluppando una dissociazione interiore, che invoca però una risposta alla seconda, relativa quest'ultima all'identità espressa dal termine *ipse*. L'identità narrativa si viene a costituire nell'interazione tra le due identità, quella della sedimentazione anteriore, della constatazione della dispersione, e quella prospettica, della promessa e dell'impegno rivolto al futuro che aspira alla coesione. «La persona si designa essa stessa nel tempo come unità narrativa di una vita che riflette la dialettica della coesione e della dispersione, che l'intreccio media».<sup>104</sup>

Al fine di mantenere l'impegno prospettico di una identità profonda del sé occorre: un'adeguata stima di sé, come fiducia nella capacità di mantenere la propria parola; la cura o sollecitudine per l'altro, recettore della nostra parola; l'aspirazione a vivere in istituzioni giuste. Le ultime due esigenze derivano dal fatto che: «[...] ciascuna storia di vita, lungi dal chiudersi in se stessa, si trova intrecciata con tutte le storie di vita con le quali ciascuno è mescolato. In un certo senso, la storia della mia vita è un segmento della storia di altre vite umane, a cominciare da quella dei miei genitori, continuando per quella dei miei amici e – perché no – dei miei avversari». Questa prospettiva porta immediatamente a considerare l'apprendimento esperienziale come processo.

## 5. L'apprendimento esperienziale come processo

Il secondo significato di un apprendimento esperienziale viene considerato come un processo. Questa prospettiva è stata approfondita negli ultimi decenni soprattutto nel contesto della formazione di soggetti adulti, evidenziando il fatto che tali modalità di apprendimento sono prevalenti in età abbastanza matura, ma occorre riconoscere che esse sono presenti fin dall'infanzia nella vita di ciascuno. Ciò è particolarmente vero se si prende in considerazione il concetto di esperienza elaborato a suo tempo da John Dewey. Esso, infatti, non è associato direttamente alla conoscenza, bensì alla vita concreta degli esseri umani. Questa è una continua interazione tra ciascuno e il proprio ambiente, fisico e sociale. Si tratta di una transazione continua che include emozioni, sollecitazioni estetiche ed etiche, oltre che conoscenza; che è insieme processo esperienziale e suo risultato in una dinamica di natura circolare; un agire e interagire che può portare a conoscere se stessi e il mondo di cui si è parte, ma il cui risultato di gioie e dolori spesso rimane a livello non consapevole. Sovente ciò provoca uno stato di disagio interiore, di cui non si riesce a cogliere la ragione,

---

<sup>104</sup> RICOEUR P., *Persona, comunità e istituzioni*, Firenze, Edizioni Cultura della Pace, 1994, p. 78.

ma a partire dal quale può aver inizio una riflessione critica che da una parte cerca di cogliere il senso, il perché del disagio, e dall'altra cerca di superarlo anticipando possibili nuovi scenari.

Valorizzando questa impostazione è possibile determinare processi formativi che si basano soprattutto su metodologie ispirate alla prospettiva dell'apprendimento esperienziale. Alla base di tali metodi sta la predisposizione di attività di tipo educativo e formativo, ricche in sé di valori e significati, da proporre alle persone, accompagnando la loro partecipazione in maniera attenta perché ne traggano non solo reazioni emozionali positive, ma ne percepiscano anche il senso più profondo. È il senso di tutte le forme di stage o di tirocinio pratico, di partecipazione a eventi come convegni, manifestazioni, mostre, anche sindacali, rassegne, festival, ecc. Le sollecitazioni di tali esperienze segnano molti dei partecipanti, tuttavia un buon accompagnamento prima, durante e dopo tali eventi dovrebbe aiutare a fare tesoro personale di tali esperienze, favorendo la comprensione del loro significato e valore.

Guy Le Boterf ha delineato alcuni tratti di un percorso formativo che consenta di promuovere sia il "saper agire" professionale, sia il "voler agire" professionale.<sup>105</sup> Anch'egli parte da un concetto ormai dato per acquisito: si apprende dall'esperienza. In effetti egli subito mette in evidenza come una persona che sia capace di agire con pertinenza in una situazione particolare deve possedere un doppia capacità di comprensione: quella della situazione nella quale interviene e quella della propria maniera di intervenire. Comprendere una situazione significa costruire una rappresentazione concettuale che permetta di agire in essa con efficacia. Attraverso questa rappresentazione si passa, come è stato ben evidenziato nello studio sulla soluzione di problemi<sup>106</sup>. Nel saggio "Educare" da una percezione della situazione indeterminata, fluida, indistinta a una definizione più chiara e definita (lo spazio del problema, secondo la terminologia di Newell e Simon; il momento del cosiddetto *problem setting*) e quindi prefigurare adeguate strategie di intervento (il *problem solving*). È questo un processo di modellizzazione, di distanziamento, di concettualizzazione, una costruzione di natura cognitiva.

La riflessione implica per un soggetto un prendere le distanze da una situazione affrontata, da una pratica lavorativa, in modo da rendere esplicita, nella misura in cui ciò è possibile, la sua maniera di rappresentarle e di utilizzare o sviluppare gli schemi operatori già posseduti. Le Boterf reinterpreta il ciclo proposto da Kolb nel 1984 per descrivere un apprendimento basato sull'esperienza, tenendo conto degli apporti di derivazione piagetiana (Fig. 1).

---

<sup>105</sup> LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation, 2000.

<sup>106</sup> PELLERER M., *Educare*, Roma, Las, 1999, pp. 81-83.

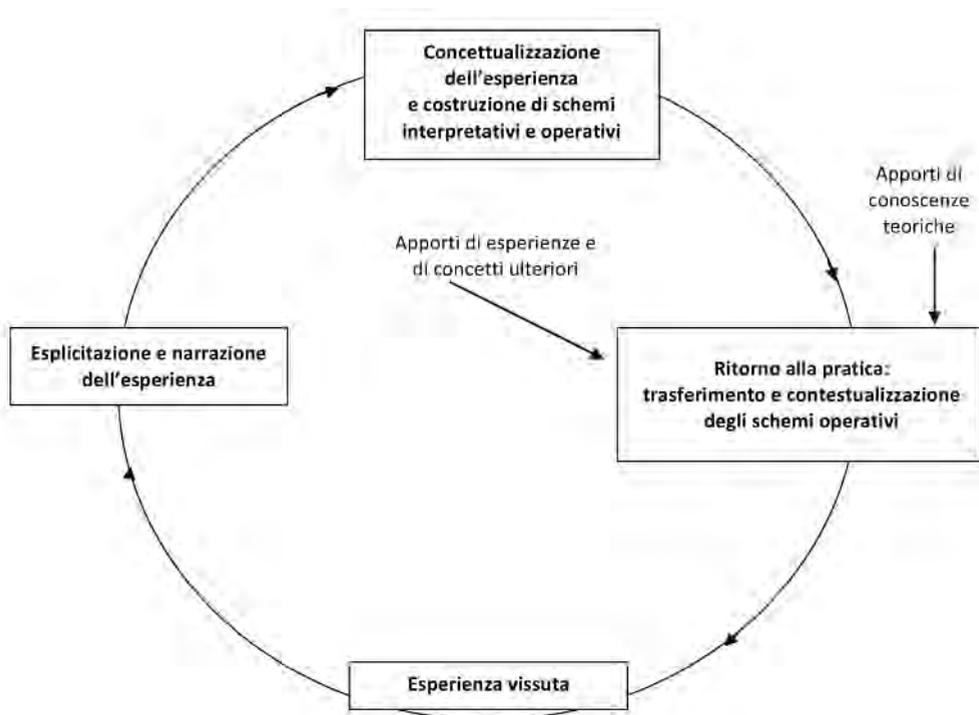


Fig. 1 - Il ciclo di un apprendimento basato sull'esperienza. Adattamento da Le Boterf (2000, p. 85)

1) Si parte dall'esperienza vissuta. Il soggetto è impegnato nell'azione, nella realizzazione di un'attività, di un progetto, nella soluzione di un problema. È l'indispensabile momento di avvio, ma se ci si limita a questo si cade nella ripetitività.

2) Si passa alla fase di esplicitazione, il primo momento di riflessività, un raccontare a se stesso ciò che è avvenuto nell'esperienza vissuta. Non si tratta solo di rappresentare in qualche forma l'esperienza, bensì di trasformare gli avvenimenti in una storia, di renderli intelligibili, fornirli di senso. È una forma di reinterpretazione, di ricostruzione tramite quella che Piaget denominava "astrazione riflettente". Questa fase non è automatica. Essa ha bisogno di mediatori che sappiano porre le giuste domande al soggetto.

3) Segue la fase di concettualizzazione e di modellizzazione. La ricostruzione e reinterpretazione raggiunta con la narrazione conduce ora ai modelli d'azione, ai cosiddetti suoi invarianti operatori, ciò che resta come struttura fondamentale rispetto a ciò che varia, o può variare, come dettaglio contestuale. È un sapere pragmatico che si appoggia su un processo di decontestualizzazione e di elaborazione di schemi o modelli che hanno carattere più generale, più astratto.

4) La quarta fase concerne il trasferimento degli schemi operativi o dei modelli elaborati nel contesto di una nuova situazione o di un nuovo problema. È il momento

della ri-contestualizzazione. Più la nuova situazione è simile a quella precedente più il processo è agevole (fino ad essere automatico). Più essa è distante più sarà grande l'impegno di trasformazione e di "accomodamento" degli schemi o modelli d'azione già elaborati.

## 6. Conclusione

Certamente ogni apprendimento è collegato all'esperienza, il vissuto che accompagna la persona umana in ogni passo nel suo cammino esistenziale. Tali apprendimenti tuttavia possono essere più o meno profondi, più o meno significativi, più o meno costruttivi, più o meno positivi dal punto di vista della crescita culturale, personale, morale, fisica, spirituale. Molte volte l'influsso dei contesti di vita è nascosto alla consapevolezza personale, ma a lungo andare si possono interiorizzare modalità di pensare, di agire, di interagire, di comportarsi delle quali non si ha chiara percezione, ma che diventano stabilmente presenti nel soggetto.

Così la ripetizione pura e semplice di comportamenti può promuovere vere e proprie abitudini che diventano, come è stato spesso rilevato, forme ormai di dipendenza, perché iscritte nella stessa struttura corporea dei soggetti.<sup>107</sup> Favorire la consapevolezza di tutto ciò è essenziale perché la propria identità personale e professionale non sia modellata da altri o dall'ambiente in cui si vive, o dalla ripetizione banale di modi di fare e di rapportarsi, ma costruita dal soggetto nell'interagire con tali contesti. Insistere sul ruolo dell'apprendimento esperienziale identificandone i caratteri essenziali perché esso sia veramente un apporto valido e dinamico alla propria crescita, aiuta non poco nel favorire uno sviluppo autonomo.

---

<sup>107</sup> DUHIGG C., *La dittatura delle abitudini*, Milano, Corbaccio, 2013.

### 1. Introduzione

Abbiamo constatato nei capitoli precedenti la centralità dei processi riflessivi nella costruzione della propria identità professionale. Nell'esplorare l'apprendimento esperienziale si è evidenziato il ruolo essenziale della riflessione, riflessione che spesso assume carattere narrativo, di ricostruzione dell'esperienza per cercare di interpretarla e considerarne le sollecitazioni ad approfondirne le istanze di sviluppo di nuove conoscenze e di nuove competenze; in particolare cercando di riprogettare la propria azione in vista di esperienze più ricche di senso e soddisfacenti dal punto di vista operativo. Ora occorre delineare un quadro delle possibili azioni formative e/o auto-formative al fine di sviluppare ulteriormente la capacità e la profondità riflessiva.

Abbiamo già osservato come la riflessione critica implichi una qualche forma di distanziamento del vissuto immediato. A differenza della riflessione prima dell'azione che porta a impostare un'azione ben pensata e prospettata consapevolmente e di quella durante l'azione, che in qualche modo dialoga con la realtà che si cerca via via di modificare, la riflessione dopo l'azione implica una ricostruzione di quanto sperimentato per cercare di fornirne un'adeguata interpretazione. La riflessione critica, tuttavia, può anche essere estesa all'intera vicenda umana e lavorativa, alla considerazione in generale di se stessi e dei propri processi interni e delle azioni esterne. Secondo quanto evocato da Platone si tratta di una forma di dialogo con se stessi per giungere a una presa di posizione. Ci si può quindi chiedere: quali metodologie formative possono essere messe in atto per favorire questo tipo di processi.

In questo capitolo ci concentreremo sulle forme di riflessione critica che sono favorite dalle cosiddette "scritture di sé", cioè da forme di analisi critica delle proprie vicende ed esperienze, in particolare formative e/o lavorative, che sono favorite da procedimenti di scrittura per una diagnosi della situazione dal punto di vista della costruzione della propria identità professionale e da una delineazione di possibili percorsi di un suo sviluppo ulteriore e/o adattamento a nuove sollecitazioni percepite. Vengono approfondite soprattutto due forme di scrittura di sé: il *diario* e il *bilancio di competenza*. In relazione a quest'ultima forma di scrittura si esplicita anche il ruolo di strumenti diagnostici delle proprie competenze e relativi livelli. Quanto al portfolio delle competenze se ne approfondirà il ruolo e le caratteristiche in un prossimo capitolo, tenendo conto anche delle sue forme digitali.

## 2. Un quadro generale di riferimento

Il valore della riflessione indotta dalla scrittura di sé, alle autobiografie e ai resoconti di apprendimento è stata riconosciuta da molto tempo. Ma anche «[...] la ricerca più recente conferma la stretta relazione tra conoscenze, competenze e la disponibilità di un'ampia gamma di strategie cognitive ed emotive che consente al soggetto di mantenere autostima, senso di adeguatezza e capacità di resistenza alle avversità».<sup>108</sup> In particolare «[...] l'autobiografia e il diario, e in generale le varie forme di scrittura di sé, spingono il soggetto ad assumere se stesso o alcuni aspetti della propria persona come oggetto di osservazione e di riflessione. [...] la scrittura è interfaccia tra interno ed esterno, tra il non detto e l'indicibile, tra l'implicito e l'esplicito, tra il noto e l'ignoto, e si configura come strumento investigativo che aiuta il soggetto a ritrovare, ricomporre e ricostruire la sua unitarietà e globalità di persona pensante e responsabile, coinvolta in una rete di relazioni.»<sup>109</sup>

«Gli studi sono pressoché unanimi nel riconoscere alla scrittura autobiografica e ai diari in particolare la capacità di rappresentare il corso dell'esperienze attraverso immagini e descrizioni che permettono di ritagliarne e fissarne gli eventi più significativi, facilitandone l'analisi e il controllo; definire, tra soggetti e contesti, quella opportuna distanza che permette a quanti sono implicati professionalmente in un determinato contesto e in specifiche situazioni, di esercitare pienamente la propria riflessività; favorire lo scarico della tensione e l'assunzione di atteggiamenti più aperti e flessibili nei confronti dell'esperienza vissuta; incoraggiare nelle persone l'adozione di comportamenti assertivi, che permettono di esprimere e sostenere nel gruppo, senza timori e pregiudizi, le proprie idee e il proprio punto di vista, descrivendo anche i vissuti personali, le eventuali difficoltà e contraddizioni incontrate nel contesto preso in esame; valorizzare le funzione conoscitiva dei dettagli, dei piccoli cambiamenti apparentemente insignificanti, ma che, attraverso la lettura sistematica e/o diacronica degli aventi e delle esperienze, permettono spesso di effettuare osservazioni e documentazioni più accurate e di svolgere riflessioni più articolate e sensibili agli aspetti contestuali e relazionali.»<sup>110</sup>

Il cuore della validità formativa dell'uso delle scritture di sé e della valorizzazione di forme di diario sta nell'attività riflessiva che viene sollecitata, ma occorre anche chiarire che non tutte le forme di riflessione sono utili allo sviluppo della propria identità professionale, in quanto «[...] occorre tempo e condizioni favorevoli che portano a una riflessione orientata a considerare la pratica e il significato di quanto si fa». Inoltre occorre riconoscere che in questa attività spesso è necessario essere aiutati e sostenuti da altri più esperti o dai formatori. Accanto alla scrittura, come forma di riflessione, è poi utile sviluppare un dialogo professionale con altri profes-

---

<sup>108</sup> DOMENICI G. - G. MORETTI, *Il portfolio dell'allievo*, Roma, Anicia, 2006, p. 247:

<sup>109</sup> *Ibidem*, p. 248.

<sup>110</sup> *Ibidem*, pp. 252-253.

sionisti e operatori degni di fiducia. In ambedue i casi la riflessione sulla pratica può fornire una ricca, comprensiva ed evolutiva base informativa per la preparazione e lo sviluppo dell'azione. Inoltre, si sviluppa la capacità di comunicare e apprendere con gli altri, si guadagna nella qualità della comunicazione e nella collaborazione necessaria all'azione.<sup>111</sup> Anche nel contesto delle nostre esperienze si constata da una parte l'importanza di avere una guida e supporto alla redazione come di un diario così di un portfolio digitale, forse in quest'ultimo caso ancora di più.<sup>112</sup> Quanto all'interagire con altri, colleghi o supervisori, occorre ricordare che «[...] parlare è più veloce di scrivere» e così molte volte «si parla impetuosamente, senza pensarci, ricordando in maniera selettiva, mentre la parola scritta è normalmente più deliberata»<sup>113</sup>, di conseguenza anche nel dialogo con altri se si parte da una documentazione scritta si ha una base di riferimento più meditata e comprensiva, in questo caso si possono anche ottenere contributi scritti, cosa che si presenta molto agevole se si ricorre a forme di comunicazione digitale. Dalle ricerche circa le caratteristiche formative del diario è emersa anche la proposta di considerare tre livelli di riflessività, che possono essere attivati da parte di chi li redige.<sup>114</sup> Quanto delineato da Zeichner e Liston può essere reinterpretato alla luce dei livelli di apprendimento descritti da George Bateson o delle forme, sempre di apprendimento, elencate da Jack Mezirov, rievocati in un paragrafo precedente.

Il *primo livello* fa riferimento alla competenza tecnica e concerne la capacità di valorizzare nel contesto pratico appropriate tecniche e metodologie di lavoro. A questo livello si cerca di far fronte alle situazioni incontrate, ai problemi che emergono ricorrendo ai suggerimenti e alle indicazioni operative che fanno parte del bagaglio conoscitivo acquisito. Quanto sopra proposto può essere facilmente collegato a livello di apprendimento “uno” di Bateson e alla prima forma di apprendimento di Mezirov. Si tratta infatti di verificare se l'impostazione data alla propria azione nel contesto attuale ha senso a partire dalla prospettiva di significato già presente e/o sulla base della conoscenze metodologiche e operative già possedute.

Il *secondo livello* di riflessività fa riferimento alla capacità di analizzare in profondità le decisioni che sono state prese, facendo emergere le convinzioni che sono implicate in esse dal punto di vista dei valori perseguiti: «[...] l'attenzione è focalizzata su una interpretazione sia della natura, sia della qualità dell'esperienza vissuta e delle scelte pratiche effettuate».<sup>115</sup> Anche in questo caso si può evocare soprattutto

---

<sup>111</sup> HOLLY M.L. - C.S. MACLOUGHLIN, *Perspectives on teacher professional development*, London, Falmer Press, 1989, p. 281.

<sup>112</sup> GRZADZIEL D., Metodologia di lavoro con l'eportfolio nella didattica universitaria. Bilancio di competenze alla fine del primo ciclo di studi, *Orientamenti Pedagogici*, 64, 3, pp. 583-604; Idem, Il Portfolio digitale nella formazione professionale degli insegnanti. Contributo alla ricerca contenuto in questo rapporto.

<sup>113</sup> HOLLY M.L., *Keeping a personal-professional journal*, Victoria, Deakon University, 1984, p. 9.

<sup>114</sup> ZEICHNER K.M. - D.P. LISTON, *Reflecting teaching: An introduction*, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1996.

<sup>115</sup> *Ibidem*, pp. 226-227.

la seconda e la terza forma di apprendimento di Mezirov, in quanto pur esaminando più in profondità il senso della situazione derivante dalle nostre scelte e azioni, ciò viene fatto alla luce delle prospettive di significato già esistenti, eventualmente rendendosi conto dei limiti o della inadeguatezza di tali prospettive. Ciò apre la strada al prossimo livello di riflessività.

Il *terzo livello* di riflessività, il più elevato, è di natura critica, e riguarda la capacità di considerare le conseguenze morali ed etiche delle azioni intraprese. L'enfasi è diretta verso il valore delle esperienze e della conoscenza al fine di verificare se le attività intraprese sono effettivamente serviti a dare risposta ai bisogni umani alla giustizia e all'uguaglianza. La considerazione del "terzo" livello di apprendimento individuato da Bateson e della quarta forma di apprendimento approfondita da Mezirov è abbastanza immediata. Infatti da una parte ci si rende conto dell'impossibilità di continuare ad agire secondo gli abiti operativi sviluppati e della necessità di affrontare da questo punto di vista profondi cambiamenti; dall'altra, proprio la riflessione critica messa in atto porta a trasformare le stesse prospettive di significato che fanno da supporto agli abiti operativi. La proposta di Zeichner e Liston mette l'accento sui valori soprattutto morali ed etici che sono implicati, ma ovviamente tutto ciò può essere esteso al complesso sia delle convinzioni, sia delle assunzioni di senso fino ad allora presenti.

### **3. L'uso del diario come strumento di riflessione critica e di formazione: il caso della formazione dei docenti**

Nel caso delle situazioni educative vengono anche distinti due tipi di diario: il diario di bordo e quello di classe, più recentemente definito diario formativo. Del secondo presenteremo, nel prossimo paragrafo un specifica valorizzazione nel processo formativo dei docenti e degli operatori sanitari nella Svizzera italiana. Quanto al diario di bordo si può partire da come esso viene presentato da M.Postic e M. de Ketele<sup>116</sup>: si tratta di una forma di osservazione esperienziale di tipo narrativo e retrospettivo «[...] che consiste nel descrivere nel linguaggio abitualmente usato (cosa che non esclude l'utilizzazione di termini tecnici da parte dell'osservatore) le proprie attività e quelle degli altri.»<sup>117</sup> La sua validità dipende dal fatto che oltre all'annotazione delle attività svolte, consente di ricostruire il contesto interno ed esterno della situazione osservata. Esso è considerato efficace come tecnica di formazione di adulti impegnati in specifici contesti professionali, vissuti spesso come comunità di pratiche. Vengono anche suggeriti elementi di contenuto: la descrizione contestualizzata delle attività della settimana; l'analisi personale del vissuto; la presentazione chiara dei contrasti, successivamente negoziati in termini di "Chi? Che cosa fa? Quando? Come? Perché?"

---

<sup>116</sup> POSTIC M. - J.M. DE KETELE, *Osservare le situazioni educative*, Torino, SEI, 1993.

<sup>117</sup> *Ibidem*, p. 34.

Entro quale termine?” l’analisi che è stata fatta dai protagonisti e gli eventuali confronti intermedi, compresi gli esiti positivi o negativi di tali negoziazioni.<sup>118</sup>

Nei processi formativi rivolti alla costruzione dell’identità professionale dei docenti di scuola primaria e secondaria, come della Formazione Professionale, spesso ci si è avvalsi di un uso sistematico del diario. Nella Svizzera Italiana è stato sistematicamente valorizzato il diario di pratica professionale come strumento di riflessione critica sul proprio lavoro di docenti.<sup>119</sup> È utile nel contesto di questa ricerca fare riferimento ai risultati di questa tradizione in quanto gli autori delle indagini presentate nel libro citato sono “docenti Formatori alla SUPSI (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana), del DFA (Dipartimento Formazione Apprendimento)”, che «[...] hanno potuto sperimentare nel corso di vari anni l’efficacia di questo strumento nella formazione dei docenti e degli operatori sociosanitari in formazione. Occorre precisare che la pratica riflessiva non riguarda solo i docenti in senso stretto, ma riguarda tutti quelli che vogliono migliorare le proprie abilità professionali.»<sup>120</sup>

La natura del diario di formazione viene definita in modo assai puntuale, facendo riferimento agli studi dello spagnolo Miguel Ángel Zabalza Beraza sull’utilizzazione dei diari nei processi formativi degli insegnanti.<sup>121</sup> «Il diario di formazione non è un semplice diario, ma è una scelta deliberata di descrivere la propria esperienza professionale per vederci chiaro, per conoscersi meglio, per fare il punto della situazione, per capire se si sta insegnando bene, per affrontare le difficoltà e superare i problemi. Permette di ritornare sull’esperienza, di rivolgere il proprio pensiero a quello che si è fatto, per migliorare quello che si intende fare nel futuro. Non è un semplice diario dove si scrive quel che si vuole in maniera disordinata e impulsiva. Invece, il diario di formazione è la scelta di utilizzare la scrittura come strumento di analisi delle proprie risorse per migliorare la propria persona e la propria pratica professionale».<sup>122</sup>

Lo scopo principale della compilazione di un diario di questo tipo dovrebbe essere quello di migliorare la propria identità professionale, e ciò si innesta sulla capacità di autodeterminazione e di autoregolazione, valorizzando la scrittura come strumento fondamentale di riflessione critica, di sviluppo della consapevolezza delle proprie competenze, come della mancanza o limitatezza di esse, al fine di impostare in maniera più consapevole e finalizzata un proprio cammino auto-formativo. Si tratta di una scrittura in prima persona, «[...] perché bisogna descrivere quello che si sente, quello che si fa, quello che si evita, quello che si vorrebbe fare, quello che si è fatto». Infatti «[...] il diario di formazione implica un atteggiamento metacognitivo,

---

<sup>118</sup> Una diffusa descrizione del diario di bordo si trova in: DOMENICI G. - G. MORETTI, *Il portfolio dell’allievo*, Roma, Anicia, 2006, pp. 253-256.

<sup>119</sup> BERNASCONI L. - BERNASCONI M. - DELORENZI D. - POLITO M., *La pratica riflessiva e il diario di formazione*, Roma, Editori Riuniti, 2017.

<sup>120</sup> *Ibidem*, pp. 9-10.

<sup>121</sup> ZABALZA BERAZA M.A., *I diari di classe: uno strumento per lo sviluppo professionale dell’insegnante*, Torino, UTET, 2001.

<sup>122</sup> BERNASCONI L. - BERNASCONI M. - DELORENZI D. - POLITO M., o. c., p. 27.

consapevole e deliberato, induce ad esplorare la propria esperienza, di auto-valutarsi in maniera leale, di impegnarsi ad accogliere le proprie incoerenze e contraddizioni, di auto-monitorarsi quotidianamente, di auto-istruirsi, di controllare i risultati ottenuti»<sup>123</sup>. Di conseguenza esso «Aiuta a dare senso, ordine, organizzazione e struttura al flusso degli avvenimenti che spesso si accavallano e si stravolgono a causa di numerose interferenze», e ciò «migliora l'attenzione sia verso il mondo esterno, sia verso le nostre risonanze interne che riguardano la nostra attività professionale. Accresce il pensiero critico [...] Sviluppa il pensiero creativo, [...] Migliora l'autoregolazione e la capacità di autocorreggersi».<sup>124</sup>

Dall'esperienza sviluppata presso la SUPSI emergono anche alcuni orientamenti pratici. In primo luogo non è necessaria una scrittura quotidiana del diario: ognuno deve trovare i suoi ritmi; tuttavia occorre essere sempre presenti a se stessi. D'altra parte nella redazione di un diario è possibile utilizzare altre forme di espressione oltre la scrittura come il ricorso a forme di registrazione audio o video, a immagini e fotografie da commentare opportunamente. Una forma di valorizzazione è quella della condivisione in gruppo e con il docente, ciò permette di sviluppare l'analisi tra pari e con il formatore e di maturare una capacità di riflessione sulla propria identità professionale anche, se non soprattutto, in un contesto sociale. Quanto alla privacy, ciascuno è libero di condividere o meno le proprie scritture o parte di esse. Mettere in comune le esperienze nasce dalla consapevolezza che l'incontro con l'altro favorisce lo sviluppo di una ricchezza che aiuta a crescere.

Nel caso specifico dello sviluppo della competenza docente è utile riprendere alcune riflessioni suggerite dal già citato Miguel Ángel Zabalza Beraza. Scrivere un diario, egli afferma: «[...] è una sorta di decentramento riflessivo che ci permette di vedere in prospettiva il nostro modo particolare di agire. È anche un modo di apprendere. [...] Andiamo accumulando informazioni sulla duplice dimensione della pratica professionale: i fatti ai quali stiamo partecipando e l'evoluzione che gli stessi fatti hanno in rapporto alla nostra azione nel tempo».<sup>125</sup> In questo modo si attua una circolarità formativa che dall'esperienza professionale porta alla formazione, passando attraverso la scrittura e l'analisi del diario. Elementi che si perfezionano costantemente e ricorsivamente, trasformandosi in consapevolezza dell'azione, informazione analitica, definizione del proprio educativo e delle proprie domande formative e, di conseguenza, autoformazione permanente.

Zabalza, inoltre, osserva che il lavoro degli insegnanti è caratterizzato da un alto grado di complessità perché si ha un notevole flusso di situazioni che rimodellano continuamente il contesto rendendolo molto flessibile, dinamico, e poco prevedibile. Queste caratteristiche della classe scolastica tendono a far fallire modelli didattici

---

<sup>123</sup> *Ibidem*, p. 28.

<sup>124</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>125</sup> ZABALZA BERAZA M.A., *I diari di classe: uno strumento per lo sviluppo professionale dell'insegnante*, Torino, UTET, 2001, p. 5.

che propongono attività prefissate, strutturate e rigide. Di qui la ragione fondamentale di sviluppare modelli didattici che vengono elaborati a partire dalla riflessione sul proprio operato in un contesto unico e irripetibile. «La riflessione sulla propria azione pratica, l’inserimento di ‘fondazioni pensate’ dell’azione formativa fa sì che usciamo da un terreno di certezze date dagli altri e da routine procedurali ecc., per entrare in un terreno di presa di decisioni, di discussione, di insicurezza, di ricostruzioni e ristrutturazioni».<sup>126</sup>

#### 4. Il bilancio di competenze

Tra le scritture di sé che possono svolgere un ruolo incisivo sulla costruzione della propria identità professionale va certamente considerato in maniera particolare il “*bilancio di competenze*”. Esso è una metodica che nasce negli Anni ‘80 in Canada e si sviluppa in Francia negli Anni ‘90, in risposta alle esigenze di riqualificazione e adeguamento delle competenze dei lavoratori sollecitate dalle rapide trasformazioni e innovazioni del mondo del lavoro e delle professioni.<sup>127</sup> In origine questa metodologia era considerata soprattutto come uno strumento destinato alla certificazione di un portafoglio di competenze che poteva identificare il livello di qualificazione di un lavoratore, anche in vista di un suo inquadramento contrattuale. Ora esso si ritiene assai più utile ai fini di una valida e feconda definizione ed elaborazione di un percorso formativo in vista della propria crescita e adeguamento professionale alle mutate esigenze poste dal mercato del lavoro.

Il bilancio di competenze può essere definito come un percorso di ricostruzione e di analisi della propria esperienza culturale, sociale e professionale, che la persona realizza prendendo a riferimento le competenze messe in atto e i contesti attraversati e che sostiene il processo di produzione di strategie concrete di azione riguardanti lo sviluppo e/o la modificazione della propria qualificazione professionale, anche in vista di possibili cambiamenti di attività lavorativa o di sviluppi di carriera.<sup>128</sup> Il ‘bilancio’, sia come metodologia, sia come servizio di sostegno e aiuto alla gestione del percorso di sviluppo professionale, sembra fondarsi su alcuni principi o assunti attraverso i quali si tende a restituire alla persona la responsabilità di governo del proprio processo di crescita professionale. Si presuppone infatti che l’incremento della capacità di governo e di autoregolazione della propria carriera socio-professionale sia legata allo sviluppo delle abilità di differenziazione e specificazione delle proprie

---

<sup>126</sup> *Ibidem*, p. 23.

<sup>127</sup> Il Bilancio delle competenze viene introdotto in Francia con la Legge 1405 del 1991. La legge ne fissa gli obiettivi, i tempi e le modalità di attuazione, prevedendo per ogni lavoratore 24 ore di permesso retribuito al fine di redigerlo.

<sup>128</sup> RUFFINI C. - V. SARCHIELLI, Approccio sequenziale o narrativo? La consulenza di processo nel bilancio di competenze, *Professionalità*, 2003, 75, pag. 9-17. Nel seguito verranno ripresi da questo testo molte indicazioni e suggerimenti operativi.

competenze e risorse, delle abilità di diagnosi delle richieste dell'ambiente esterno e della capacità di decidere, progettare e monitorare i propri percorsi di azione.

L'accento viene dunque posto su alcuni riferimenti concettuali e metodologici che ne sostengono l'impianto progettuale e il processo di realizzazione: a) il carattere sistemico dei processi di sviluppo personale e professionale (sono le interazioni sociali e professionali il centro di attenzione ed è considerato essenziale comprendere e concepire la persona e il suo sviluppo in rapporto ai diversi contesti di azione attraversati); b) il ruolo necessariamente attivo della persona nel processo di costruzione e sviluppo delle sue competenze (la persona è considerata un agente che influisce sui contesti in cui è inserito e al tempo stesso ne è influenzato); c) la competenza come insieme di elementi di un sistema persona-situazione (operatore-contesto organizzativo e sociale) e/o come insieme di abilità e risorse sollecitate da/correlate con le interazioni concretamente agite nei diversi contesti socio-organizzativi che la persona attraversa nel suo percorso di sviluppo.

Il percorso di bilancio di competenze in molte situazioni è attivato e si svolge in relazione ad un bisogno individuale o collettivo, che si fonda su una auto-valutazione o diagnosi che una persona o un rappresentante di una organizzazione effettua rispetto a situazioni percepite come critiche e difficili da risolvere o ritenute passibili di sviluppi da supportare e accompagnare con azioni appropriate. Esso può dunque sostenere il processo di produzione di una risposta adeguata a risolvere i problemi concreti (o percepiti come tali dalle persone) presenti in specifiche situazioni o contesti lavorativi. La elaborazione di una risposta ritenuta soggettivamente e socialmente adeguata prevede: a) l'attraversamento e la valutazione intenzionale da parte della persona delle variabili psicologiche e sociali connesse al problema (competenze e risorse, rappresentazioni di sé e della situazione, costellazione motivazionale, sistema delle aspettative e dei valori, contingenze situazionali, ecc.), al fine di favorire la rielaborazione contestuale di un sentimento di identità socio-professionale mobilitante le personali strategie di azione e di risoluzione delle criticità o delle problematiche di carriera; b) la produzione di una gamma di comportamenti/azioni che rendono concreta e visibile alla persona la struttura della strategia di risoluzione progressivamente posta in essere (la definizione del problema, l'identificazione di uno o più obiettivi, la diagnosi e l'analisi delle competenze orientata allo scopo, l'attivazione personale nella produzione e ricerca di informazioni su se stesso e sul contesto di riferimento, la definizione di un progetto, il monitoraggio degli effetti delle proprie azioni, ecc.).

In generale, il sistema di obiettivi/risultati attesi dal bilancio di competenze riguarda alcuni elementi fondamentali che caratterizzano tale metodica e che sono chiaramente orientati a favorire la crescita professionale del soggetto.

1. L'analisi e l'identificazione attraverso un articolato processo ricostruttivo delle multiformi esperienze realizzate, della configurazione di competenze e risorse cognitive, motivazionali e comportamentali che la persona giudica spendibile o trasferibile in specifici contesti di azione e che può e vuole investire nell'elaborazione di una strategia di risoluzione di un problema di sviluppo professionale;

2. La costruzione di un progetto di sviluppo professionale rispondente alle proprie scelte professionali e personali e realizzabile rispetto alle condizioni di contesto lavorativo e/o organizzativo. Tale costruzione si realizza attraverso un processo di mediazione, eventualmente sostenuto e facilitato da un consulente, tra prospettive ideali o idealizzate e opportunità concrete di sviluppo e di azione. In questa prospettiva il progetto può essere considerato l'esito di un processo negoziale che la persona realizza in primo luogo con se stessa. Il bilancio, infatti, stimolando il decentramento di sé rispetto alla situazione e al problema, oltre a facilitare l'individuazione e l'autovalutazione dell'ampia gamma delle variabili da tenere in considerazione durante il percorso di analisi e di progettazione, influenza e/o favorisce l'elaborazione di nuovi orizzonti di senso nei quali la persona ha la possibilità di ridefinirsi e di rielaborare il proprio rapporto con i suoi contesti di azione;

3. La messa a punto di un piano di azione, concreto e realistico, per la realizzazione del proprio progetto professionale o della strategia di risoluzione del problema di formazione individuato.

Il bilancio di competenze appare, con crescente livello di specificazione, come un luogo e un tempo nel quale e, attraverso il quale, la persona ha l'opportunità di sviluppare una maggior conoscenza di sé e dei contesti sociali e organizzativi in cui è inserito e parallelamente ha la possibilità di negoziare, in primo luogo con se stesso, un progetto di sviluppo realistico di crescita socio-professionale e/o elaborare una o più strategie di fronteggiamento di una problematica di qualificazione emergente. In altre parole, il bilancio di competenze ha assunto la valenza di strumento di sostegno e di aiuto al processo di acquisizione delle abilità necessarie a regolare il proprio sviluppo di carriera lavorativa e/o organizzativa e il proprio ambito di azione e contestualmente come uno spazio di rielaborazione di sé, della propria identità, del proprio rapporto con il contesto lavorativo o più in generale con il contesto sociale di riferimento, dell'insieme di variabili di diversa natura percepite come caratterizzanti la propria vicenda professionale.

Nel percorso di bilancio non si tratta di porre in essere una sequenza rigida di fasi di lavoro nelle quali osservare, descrivere e auto-valutare le variabili prescritte dal modello e dal dispositivo di riferimento, ma di creare le condizioni di contesto attraverso le quali la persona, riscoprendo il significato di specifiche variabili e riflettendo sui legami tra variabili prese in esame e situazione, può ridefinire se stessa in rapporto alla situazione e parallelamente concorrere a creare una sequenza di lavoro percepita come utile e adeguata al processo di risoluzione del problema di sviluppo affrontato. Le esperienze di bilancio di competenze realizzate hanno infatti portato alla luce con evidenza sempre maggiore che tanto più i contenuti oggetto di analisi e di riflessione sono 'ancorati' alla biografia della persona, al suo 'stile interpretativo', ai suoi registri emotivi e alle sue regole interiorizzate di azione, tanto più il dispositivo si mostra valido ed efficace.

Ruffini e Sarchielli indicano due possibili percorsi che possono essere seguiti nel fare un bilancio di competenze. Si può procedere seguendo un percorso che parte

da una elencazione di passi successivi che implicano l'esame di sé rispetto a un quadro di competenze che descrive in maniera ideale le richieste di una qualificazione professionale. A questo fine si usano spesso griglie di analisi delle proprie esperienze passate, questionari a carattere diagnostico-valutativo opportunamente predisposti; schede di sintesi e di prospettazione delle azioni future. Un'altra metodologia privilegia, invece, un approccio narrativo. Il soggetto si esamina e si descrive liberamente, aiutato da tracce che gli permettono di evidenziare aspetti ed elementi significativi; il parlare di sé diventa un percorso che, seppur in maniera frammentata, fa riflettere e decidere. Nell'approccio narrativo la realtà da indagare non è costituita da un insieme di elementi esaminati uno per uno, bensì è la persona, nella sua interezza e unicità, che viene assunta come riferimento della realtà da rivisitare e analizzare, costituita dalla sua storia professionale e personale, dai nessi tra gli eventi che l'hanno caratterizzata, dai risultati prodotti da tali eventi in termini di competenze acquisite e risorse sviluppate. In questa prospettiva la ricostruzione e l'analisi dell'esperienza socio-professionale, nonché il processo di identificazione delle competenze maturate nell'esperienza, divengono elementi di un'autobiografia che rappresenta il ponte e il filtro tra passato, presente e futuro. «La ricostruzione autobiografica stimolata dal bilancio non è dunque intesa come descrizione di un passato che vincola la progettabilità di sé, perché inserito in una dimensione temporale uniforme e ineluttabile, ma come vero e proprio viaggio di scoperta e di rielaborazione dell'esperienza nel quale, oltre a cogliere il senso e/o la direzione di questa stessa esperienza, diviene possibile 're-inventare' se stesso, dando origine a un tempo contingente e molteplice, e identificare la gamma di elementi, seppur provvisoria, su cui fondare la propria strategia di sviluppo».<sup>129</sup>

Recentemente il Decreto Ministeriale 850 del 2015 ha indicato nel Bilancio di competenze un passaggio importante nel percorso di inserimento nel lavoro scolastico dei docenti neo-assunti. Esso si configura come uno strumento di analisi e di riflessione con riferimento a se stessi, al proprio contesto di vita e di azione con una curvatura più pedagogica in grado di far emergere la percezione di autoefficacia del docente rispetto ad alcune delle complesse funzioni che è chiamato a svolgere durante il proprio lavoro. È un supporto formativo prima ancora che professionale: una prima sollecitazione a interrogarsi sulle competenze che un insegnante contemporaneo dovrebbe padroneggiare, oggi, nella scuola.

In ogni caso, sia nella formulazione originaria, sia negli sviluppi successivi, il bilancio di competenze è visto come uno strumento connotato da una triplice valenza: a) *orientativa*, per la definizione del progetto professionale; *formativa*, per il cambiamento e lo sviluppo della persona; *di rafforzamento dell'identità* personale e lavorativa. Viene prevista un'azione che si sviluppa in tre fasi: a) *fase preliminare*, nella quale la persona dichiara il suo impegno ad intraprendere il percorso, le sue motivazioni e le attese; b) *fase esplorativa*, nella quale vengono analizzate le moti-

---

<sup>129</sup> *Ibidem*, p. 15.

vazioni e gli interessi personali e vengono identificate le competenze professionali e personali; c) *fase conclusiva*, nella quale avviene la restituzione dei risultati e si analizza la fattibilità del proprio progetto.

## 5. Strumenti di auto-percezione e di autovalutazione

La modalità sopra richiamata di elencazione di competenze da esaminare evoca l'utilizzo di strumenti diagnostici, in particolare di questionari di auto-percezione e di auto-valutazione. L'elencazione delle competenze o degli ambiti di competenza può fare riferimento a vari quadri sistematici, alcuni elaborati in campo internazionale, come il repertorio delle competenze chiave per l'apprendimento permanente del Consiglio Europeo del maggio 2018, oppure le indicazioni per settori professionali specifici sviluppate nel nostro Paese. In generale si è visto che si prospettano per i vari ambiti professionali tre tipologie di competenze o ambiti di competenze: competenze generali personali (*soft skills*), competenze generali culturali e tecnologiche (*hard skills generiche*), competenze tecnico-pratiche specifiche (*hard skills specifiche*).

In questo lavoro si può fare riferimento ai cosiddetti standard professionali che caratterizzano alcuni ambiti di lavoro. Un esempio è dato da un documento di lavoro del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR) del 16 aprile 2018 dal titolo "*Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*", che elenca quattro aree di riferimento e dodici standard per i quali si ipotizzano tre livelli di sviluppo: principiante, base (atteso), esperto. Ciascuno standard è definito specificatamente:

- A) *Area delle conoscenze e delle competenze culturali riferite a specifici campi disciplinari o settori e gradi scolastici.*  
(Conoscenze culturali e disciplinari, padronanza dei saperi che sono "oggetto" di insegnamento, conoscenze disciplinari, intese come capacità di analizzare, descrivere, trattare i saperi in ordine alla loro insegnabilità, in relazione alle diverse età evolutive);
- B) *Area delle competenze didattiche, metodologiche e relazionali.*  
Insegnamento pianificato e strutturato per l'apprendimento, strategie didattiche per sostenere l'apprendimento (di tutti gli studenti), metodi e strategie di valutazione per promuovere l'apprendimento, gestione delle relazioni e dei comportamenti in classe per favorire l'apprendimento);
- C) *Area delle competenze relative alla partecipazione alla vita della scuola.*  
(Partecipazione all'esperienza professionale organizzata a scuola, lavoro collaborativo tra docenti, nel contesto della classe, del dipartimento, anche nelle dimensioni verticali, padronanza del contesto professionale, con le sue norme, regole e responsabilità, capacità di instaurare rapporti positivi con i genitori, i partner istituzionali e sociali);

D) *Area della formazione in servizio continua, della cura della professionalità e dello sviluppo di nuove responsabilità.*

(Formazione in servizio e cura del proprio sé professionale, sviluppo della professione e assunzione di nuove funzioni e responsabilità).

Attualmente sono disponibili molti strumenti di autovalutazione basati su questionari di auto-percezione, a partire da sviluppi teorici che fanno riferimento alle esigenze emergenti in ambito lavorativo. Ad esempio, una batteria di strumenti diagnostici riferibili allo sviluppo dell'identità professionale è stata elaborata e messa a punto nella sua spendibilità da parte di Mark Savickas e collaboratori. Essa include la *Vocational Identity Scale* di J. L. Holland, che fa riferimento alla sua teoria dell'orientamento, e di altri quattro nuovi strumenti, più vicini all'attuale impostazione di Mark Savickas: *Vocational Identity Status Assessment* del 2011; *Career Maturity Inventory Form* sempre del 2011; *Career Adapt Abilities Scale* del 2012; *Student Career Construction Inventory* del 2018.<sup>130</sup>

Nel nostro lavoro è stata progressivamente implementata una piattaforma digitale di libero accesso [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it), che include un insieme di questionari di autovalutazione tra cui un adattamento italiano del *Career Adapt Abilities Scale*.<sup>131</sup>

Uno dei questionari, a esempio, è rivolto a favorire un'autovalutazione di quanto ci si sente preparati ad affrontare studi ulteriori o l'inserimento del mondo del lavoro. Uno strumento di autovalutazione che comprende diverse dimensioni.<sup>132</sup>

*Competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare:* i processi elaborativi riguardano i collegamenti che vengono messi in atto tra quanto si acquisisce di nuovo e il mondo della propria esperienza e le conoscenze già acquisite e organizzate; si intende rilevare se il soggetto già utilizza o meno queste strategie, ma anche sollecitare l'attenzione e la motivazione per mettere in atto nel futuro strategie di questo tipo per comprendere con più cura e ricordare meglio.

*Competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento:* si vuole rilevare la disponibilità a lavorare con altri e il grado di valutazione soggettiva e positiva a impegnarsi in una attività collaborativa sia al fine di migliorare il proprio apprendimento, sia al fine di sviluppare la competenza nel lavorare in gruppo.

*Competenze strategiche nel comunicare e nel relazionarsi con altri:* le competenze di natura comunicativa da prendere in considerazione sono sia di tipo attivo

---

<sup>130</sup> SAVICKAS M.L. - PORTFELI E.J. - HILTON T.L. - SAVICKAS S., The Student Career Construction Inventory, *Journal of Vocational Behavior*, 2018, 106, pp. 138-152.

<sup>131</sup> Una guida all'uso della piattaforma la si può trovare in: [http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/guida\\_uso\\_piattaforma\\_competenzestrategiche.indd\\_.pdf](http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/guida_uso_piattaforma_competenzestrategiche.indd_.pdf)

<sup>132</sup> PELLEREY M. et alii, *Imparare a dirigere se stessi*, Roma, CNOS-FAP, 2013. Il questionario di autovalutazione denominato QPCS è presente nella la piattaforma [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it) e può esser facilmente utilizzato.

(parlare), sia di tipo passivo (ascoltare), sia di tipo interattivo (incontrare, dialogare), cioè riguardano la elaborazione e la proposizione di discorsi, il fornire conoscenze e spiegazioni agli altri. Oltre a valutare il livello di sviluppo del soggetto in questa direzione si sollecita anche la consapevolezza di alcuni aspetti della competenza comunicativa al fine di favorire un loro sviluppo futuro.

*Competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa:* in tutti i progetti formativi si mette in risalto l'importanza di promuovere l'adozione di un proprio progetto di vita e di carriera professionale; per questo è importante che venga sollecitata una adeguata elaborazione di senso e di prospettiva esistenziale; si vuole mettere in luce la presenza o meno di un quadro di riferimento valoriale e di maturazione di una scelta di finalizzazione esistenziale, soprattutto nel contesto lavorativo e sociale.

*Percezione soggettiva di competenza:* si intendono rilevare alcuni elementi caratteristici dei giudizi di autoefficacia e più in generale di percezione di avere conseguito adeguati livelli di competenza nella propria attività anche di tipo professionale; tale percezione è estesa anche alla capacità di appropriarsi in maniera valida e significativa di nuove conoscenze e capacità necessarie per migliorare nella professionalità.

*Stile attributivo e competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali:* quanto il soggetto attribuisce alla propria dedizione e al proprio sforzo personale la riuscita o l'eventuale fallimento? È presente, e a quale livello, la convinzione che la possibilità di giungere a risultati positivi dipende da ciascuno, non solo dalle sue capacità, ma soprattutto dall'impegno messo?

*Competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà:* i soggetti, come è facile constatare anche dall'osservazione occasionale, differiscono grandemente nelle loro reazioni emozionali alle situazioni e agli avvenimenti; ciò dipende anche da una componente biologica, ma in gran parte intervengono componenti culturali ed educativi; una reazione emotiva, infatti, acquista valenza positiva o negativa a seconda dell'interpretazione che ne diamo; inoltre è possibile canalizzare in maniera fruttuosa la tendenza a una accentuata reattività emozionale, sviluppando competenze specifiche di controllo e di valorizzazione della propria emotività.

*Competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione.* Quale percezione si ha della propria capacità di portare a termine in maniera sistematica e decisa gli impegni? Si tratta di quello che è stato definito il controllo dell'azione, cioè la capacità di mettere in atto strategie che proteggono e sostengono l'esecuzione delle decisioni prese, in particolare di fronte a noia, fatica o disinteresse per il contenuto, quanto si rimane fedeli lo stesso all'impegno assunto e si riesce a predisporre le cose e a organizzare il tempo in modo da assicurare che i compiti assegnati o assunti giungano a soddisfacente conclusione.

*Competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere "coping".* Una delle qualità tipiche della volizione è la capacità di far fronte

alle situazioni che si presentano minacciose o sfidanti in vario modo; spesso in situazioni di questo tipo il soggetto trova grande difficoltà a reagire e raccogliere le proprie energie per intervenire positivamente; si vuole cogliere la tendenza a mettere in atto strategie di tipo cognitivo che puntano a darsi le ragioni delle difficoltà o reazioni negative riscontrate.

## **6. Conclusione**

Promuovere la consapevolezza riflessa delle proprie conoscenze e competenze, come delle prospettive di senso che accompagnano e guidano le nostre scelte, è la base non solo di una corretta percezione di competenza e di adeguatezza al fine di inserirsi e rimanere nel mondo del lavoro, ma anche per poter progettare percorsi di autoformazione e di formazione che adeguino continuamente la propria identità professionale ai cambiamenti riscontrati senza rimanere disorientati o privi di fiducia in se stessi e nel mondo del lavoro e ne favoriscano la capacità ad affrontare le situazioni di crisi e di transizione che spesso si devono fronteggiare. .

Ci si può porre un'ultima domanda: è meglio nelle scritture su di sé e per sé utilizzare un diario scritto a mano o strumenti di natura tecnologica digitale? La domanda non è oziosa in quanto le ricerche più recenti hanno messo in evidenza come la riflessività sia più facilmente indotta nella scrittura a mano in maniera corsiva piuttosto che a macchina. Ciò può portare a esaminare con più cura se e fino a che punto il ricorrere a forme di portfolio digitale sia in ogni caso preferibile ad altre forme di scrittura. Senza voler giungere a conclusioni definitive, si può dire che il diario intimo ha qualcosa a che fare con una privatezza di discorsi, che mal si adattano a scritture che possono essere facilmente condivise. Di qui un possibile criterio di discernimento.

# Il ruolo possibile del portfolio delle competenze

### 1. Introduzione

Tra le scritture di sé un ruolo fondamentale ha assunto negli ultimi decenni il cosiddetto portfolio delle competenze, soprattutto se questo viene gestito da parte dell'interessato, certo con il supporto del sistema formativo, ma assumendosene egli in prima persona la piena responsabilità. Si tratta della raccolta ordinata di elementi documentari, di riflessioni critiche, di piani di sviluppo culturale e professionale, elaborati personalmente, sulla base di un continuo processo di autovalutazione. Esso può articolarsi in varie parti o sezioni: una più strettamente personale, una più aperte al dialogo con colleghi o formatori, una terza predisposta ai fini di una valutazione esterna. In generale si può affermare che si tratta di uno strumento fondamentale sia per promuovere la propria riflessione critica, sia per rendere visibili a sé e agli altri le proprie competenze, sia per poter valorizzare queste ultime nel presentarsi nel mondo del lavoro, potendo documentare quanto via via affermato.

### 2. Il ruolo di un supporto esterno, come il portfolio digitale, nello sviluppare l'attività riflessiva

L'attività dialogica che il pensare, il riflettere, attiva all'interno della persona viene messa in moto più facilmente e sostenuta nel tempo con continuità se *il tu* al quale si rivolge il soggetto diventa più sensibile e visibile come nella redazione di un diario, o in altre forme di narrazione della propria esperienza e degli elementi critici che in essa si presentano. Lo sdoppiamento, evocato da Guichard, e da Platone e al quale abbiamo precedentemente accennato, viene infatti favorito da un supporto esterno. Già negli Anni '90 era stato proposto da Paris e Ayres<sup>133</sup> e da Bailey<sup>134</sup> di usare una raccolta portfolio di tracce, di natura esperienziale, per favorire lo sviluppo di pratiche riflessive, basata su forme di autovalutazione del proprio percorso di apprendimento, in particolare di tipo professionale. McLeod e Cowieson<sup>135</sup>, proprio nel caso di promozione di pratiche riflessive ai fini di uno sviluppo professionale, hanno insistito

---

<sup>133</sup> PARIS S. - L. AYRES, *Becoming Reflective Students and Teachers*, Washington, DC, American Psychological Association, 1994.

<sup>134</sup> BAILEY J.R. et alii, A model for reflective pedagogy, *Journal of Management Education*, 1997, 21, 2, pp. 155-167.

<sup>135</sup> MCLEOD D. - A. COWIESON, Discovering credit where credit is due: using autobiographical writing as a tool for voicing growth, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2001, 7, 3, pp. 239-256.

sulla natura autobiografica di tali forme di autovalutazione indicando ambiti specifici da tenere presenti, come una rilettura critica del proprio percorso formativo, individuandone momenti e svolte significative tra continuità e cambiamento, esplicitazione di apprendimenti resi possibili attraverso le esperienze vissute.

Mark Savickas insiste soprattutto sulla costruzione di sé dal punto di vista professionale. Egli sintetizza la sua proposta in questi termini: «La teoria della costruzione professionale, esposta in parole semplici, afferma che le persone costruiscono il proprio percorso lavorativo dando significato al proprio comportamento vocazionale; e alle proprie esperienze di lavoro [...]. Qui, il percorso professionale rappresenta uno sviluppo soggettivo che conferisce un significato personale ai ricordi passati, alle esperienze presenti e alle aspirazioni future, combinandole in un tema di vita che modella la vita professionale dell'individuo. Così, il percorso professionale soggettivo che guida, regola e sostiene il comportamento vocazionale, emerge da un processo attivo di creazione di significato e non di scoperta di fatti pre-esistenti. Consiste in una riflessività biografica che viene prodotta discorsivamente e fatta 'reale' attraverso il comportamento vocazionale. Nel raccontare storie di percorsi lavorativi sulle proprie esperienze professionali, le persone scelgono di enfatizzare determinate esperienze per creare una verità narrativa in base alla quale vivono».<sup>136</sup>

In questa prospettiva entra in gioco da una parte la riflessività personale che deve accompagnare sia le esperienze vissute, sia l'esplorazione del mondo lavorativo che circonda la persona. In tale processo la constatazione di una società fluida e di organizzazioni flessibili implica lo sviluppo di quella che Savickas definisce "adattabilità professionale", alla quale abbiamo già accennato nel terzo capitolo, cioè «[...] la capacità e le risorse di un individuo per affrontare compiti di sviluppo vocazionale, transizioni professionali e traumi personali attuali e imminenti. L'adattabilità modella l'estensione di sé nell'ambiente sociale allorché le persone si relazionano con la società e regolano il proprio comportamento vocazionale in base al compito di sviluppo imposto da una comunità e alle transizioni incontrate in ruoli occupazionali. Funzionando come strategia di autocontrollo, l'adattabilità professionale permette agli individui di impiegare effettivamente i propri concetti di sé in ruoli occupazionali, creando così le proprie vite lavorative e costruendo i propri percorsi professionali».<sup>137</sup>

La componente narrativa in tutto ciò ricopre un ruolo fondamentale. Raccontare «[...] rappresenta un tentativo reale di dare significato e forma al proprio futuro [...]. Raccontando le proprie storie, i clienti stanno costruendo un possibile futuro. Sembra che i clienti raccontino ai consulenti le storie che essi stessi hanno necessità di sentire, poiché, tra tutte quelle disponibili, scelgono di raccontare quelle che sostengono

---

<sup>136</sup> SAVICKAS M.L., The theory and practice of career construction. In BROWN S.D. - R.W. LENT (a cura di), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2005, p. 43.

<sup>137</sup> *Ibidem*, p. 51

gli obiettivi attuali e stimolano l'azione. Anziché ricordare, le persone ricostruiscono il passato, cosicché avvenimenti trascorsi vengono a sostenere scelte attuali e a gettare le basi per movimenti futuri. Non si tratta dunque del presente che trae insegnamento dal passato, ma del passato che trae insegnamento dal presente, rimodellandosi per adattarsi ai bisogni correnti». Ciascuna di queste storie trova la propria unità nei temi di vita. «Le singole storie professionali raccontate da una persona sono unite da temi integranti che collocano le singole esperienze di vita lavorativa in una trama. Attraverso la collocazione e l'unione consapevole di queste singole esperienze, un tema unificante di vita modella l'esperienza vissuta dando coerenza significativa e continuità a lungo termine».<sup>138</sup>

### 3. Rendere visibili le proprie competenze

Per loro natura le competenze di una persona non possono essere direttamente osservate e né valutate. Si possono cogliere solo le loro manifestazioni e da queste accedere a un grado più o meno elevato di probabilità circa la loro presenza e il loro livello. Questa natura interna e disposizionale delle competenze porta anche come conseguenza la difficoltà a riconoscerle in sé e valutarle personalmente, finché non si trovi una modalità di renderle visibili e identificabili. Si tratta di qualcosa di analogo a quanto messo in luce da John Hattie<sup>139</sup> trattando dell'apprendimento: come rendere visibile e quindi valutabile l'apprendimento, con la conseguenza di poter verificare anche quali metodi educativi e didattici favoriscano effettivamente l'apprendimento dei contenuti intesi.

Nel caso delle competenze la questione assume un rilievo specifico e generale, perché il loro riconoscimento fa parte ormai di prassi che vanno consolidandosi sia a livello di assunzione del personale nei vari settori del lavoro, incluso quello dell'insegnamento, sia a livello di prestazioni che si possono riscontrare nel contesto dell'ordinaria attività lavorativa e delle eventuali promozioni e gratificazioni, come dei possibili richiami e giudizi negativi.

Una delle strade che negli ultimi decenni sono state intraprese per affrontare tale problematica è stata quella di predisporre un opportuno portfolio delle competenze. Le ragioni fondamentali che sono state alla base di questa impostazione stanno nel fatto che occorre avere a disposizione un metodo e uno strumento che consentano di raccogliere informazioni e documentazioni pertinenti, affidabili e valide per rendere fondata e plausibile una conclusione circa il possesso a un buon livello di competenza. Per questo, occorre valorizzare elementi informativi e documentari provenienti da fonti e secondo metodologie diversificate. Una competenza è costituita, infatti,

---

<sup>138</sup> *Ibidem*, p. 58

<sup>139</sup> HATTIE J., *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, New York, Routledge, 2009.

dalla capacità di attivare e orchestrare risorse interne (conoscenze, abilità, disposizioni stabili) ed esterne disponibili per far fronte alle esigenze di un compito o di una tipologia di compiti particolare.

Certo l'analisi dei risultati delle singole prestazioni può aiutare a valutare la capacità di produrre determinati risultati, ma essa non può dire nulla del percorso attraverso il quale il soggetto è stato capace di conseguirli. In altre parole, occorre non solo tener conto del prodotto finale, ma anche del processo che ha consentito di realizzarlo. Informazioni sul processo possono essere fornite solo da strumenti osservativi e da narrazioni del diretto interessato. Questi può anche evidenziare con il racconto non solo la successione dei passi che lo hanno condotto al risultato atteso, ma anche le risonanze interiori, le motivazioni, il senso di ciò che ha fatto. Il termine *triangolazione dei dati* suggerisce una metodologia che utilizza nella sua indagine una pluralità di metodi di raccolta delle informazioni e di forme di loro rappresentazione. Nel campo della valutazione delle competenze è stato quindi suggerito il portfolio come lo strumento o il dispositivo che consente la raccolta, prima, e l'esame, poi, di una documentazione molteplice e diversificata, una sua interpretazione attenta, anche diacronica e longitudinale, e un'espressione di giudizio sufficientemente fondata.

Così, dalla metà degli Anni '80 è sempre più invalso l'uso di denominare "*portfolio*" il particolare dispositivo valutativo che si avvale di una raccolta sistematica, a partire da specifici obiettivi e criteri, dei lavori realizzati da un soggetto nel corso di una determinata pratica educativa o formativa. Questa raccolta costituisce la documentazione di una serie di prestazioni, che permette poi un loro esame, interpretazione e valutazione al fine di inferire il livello raggiunto dalle competenze oggetto di apprendimento. Nella pratica professionale, in particolare in quella segnata da competenze di natura artistica, era già consuetudine raccogliere in una cartella (spesso denominata in inglese *book*) esempi della propria migliore produzione, a testimonianza appunto delle competenze raggiunte in tale pratica professionale. Qualcosa di analogo si poteva riscontrare nella pratica formativa professionale, specificatamente quando si trattava della produzione dei cosiddetti "*capolavori*", o in quella dell'apprendistato artigianale. Il portfolio entra in tale tradizione, riconsiderandola a partire dalle ricerche e dalle esperienze sviluppate nel corso dell'ultimo decennio del secolo ventesimo.

Il portfolio riguarda, dunque, fundamentalmente la raccolta della documentazione attestante ciò che un soggetto sa, sa fare, sa essere o come egli sa stare con gli altri, più che quanto egli ancora non è in grado di affrontare. Esso mira a trasformare la metodologia valutativa in modo da permettere la considerazione non solo di prestazioni finali puntuali, ma anche dei processi e delle strategie messe in opera, dei progressi compiuti, delle circostanze e dei tempi nei quali le varie prestazioni sono state evidenziate. Tramite questo dispositivo è possibile favorire una valutazione longitudinale comparativa mediante il confronto tra quanto manifestato all'inizio di un percorso d'apprendimento e quanto è stato evidenziato nel tempo. In questo modo si dà spazio a un'autentica valutazione formativa, che aiuti sia il soggetto, sia il formatore, sia il valutatore ad aggiustare il tiro sulla base dei risultati via via conseguiti.

Comunque occorre sempre ricordare il carattere probabilistico delle proprie come delle altrui valutazioni. L'opinione, che l'analisi critica delle proprie esperienze di apprendimento o di lavoro e della documentazione raccolta è tanto più affidabile, pertinente e valida, quanto più può basarsi su quelle che oggi sempre più vengono definite evidenze, cioè riscontri effettivi che corroborano la sua plausibilità. Tutte le volte che cerchiamo di trarre, a partire da una serie di dati, una specifica conclusione, occorre essere consapevoli che quest'ultima dipende dalla quantità, qualità e convergenza di tali evidenze riscontrate a suo favore di fronte a quelle che possono falsificarla.

La natura stessa del portfolio delle competenze permette di valorizzarlo in varie direzioni. Quella inizialmente più seguita è stata la valutazione dei singoli sia nel contesto scolastico, sia in quello formativo. Ben presto però si è dato ampio spazio alla sua utilizzazione nella formazione dei docenti, in particolare sotto il profilo di un processo di autovalutazione e di riflessione critica personale, spesso in collegamento con pratiche di bilancio delle competenze, al fine di promuoverle ulteriormente o di acquisirne di nuove. Questa pratica ha trovato nel contesto italiano attuale uno spazio particolare nel percorso formativo del docente neoassunto, come vedremo meglio nell'ottavo capitolo, trattando dell'uso del portfolio digitale.

D'altra parte oggi si sottolinea il fatto che una pratica riflessiva costante dovrebbe caratterizzare i vari attori sociali al fine di poter "presidiare" i processi d'azione e coglierne il senso in rapporto alle motivazioni che li hanno originati. Ciò permette di modificare l'azione e quindi di apprendere e generare, per questa via, il cambiamento.<sup>140</sup> Più in generale, Giddens stesso descrive la società riflessiva nei termini di una capacità del pensiero che retroagisce continuamente all'azione dando vita ad un circolo virtuoso tra azione-sapere-azione. Su questa lunghezza d'onda, Quaglino afferma che la riflessività e la flessibilità d'azione e di pensiero sono qualità necessarie affinché l'adulto possa "riconoscersi" nei suoi cambiamenti professionali ed esistenziali, valutando e rivalutando molteplici punti di vista e provando e riprovando differenti corsi d'azione.<sup>141</sup>

Tuttavia, si è constatato che, nel corso delle esperienze condotte negli ultimi anni come il semplice uso di un portfolio delle competenze, e/o di un diario sistematico, non porti automaticamente a una pratica riflessiva. Questa ha bisogno di essere adeguatamente stimolata anche attraverso momenti di ripensamento, di autovalutazione, guidati in maniera opportuna. Si è così constatata parimenti l'importanza di promuovere un orientamento auto-regolativo nel percorso formativo seguito.<sup>142</sup>

---

<sup>140</sup> GIDDENS A., *Le conseguenze della modernità*, Bologna, Il Mulino, 1994, pp. 44-45.

<sup>141</sup> QUAGLINO G.P., *Scritti sulla formazione 3, 1991-2002*, Milano, FrancoAngeli, 2006, p. 53.

<sup>142</sup> Recenti ricerche hanno evidenziato come la semplice compilazione di un diario non produca risultati apprezzabili, se non è sistematicamente collegato allo sviluppo di capacità di riflessione critica e di competenze auto-regolative. Vedi a esempio: DÖRRENBÄCHER L. - F. PERELS, *More is more? Evaluation of interventions to foster self-regulated learning in college*, *International Journal of Educational Research*, 2016, 78, pp. 50-65.

Ciò risulta particolarmente importante come spinta motivazionale permanente al fine di diventare protagonisti della propria formazione e dello sviluppo delle proprie competenze. La sfida più importante oggi presente nell'ambito dei processi formativi è proprio quella di promuovere nuovi strumenti e modelli educativi capaci di considerare l'individuo come all'origine del proprio apprendimento nel corso di tutta la vita. In questo processo la gestione di sé e l'attivazione della pratica riflessiva deve essere continuamente sostenuta e orientata sia dall'istituzione formativa, attraverso i formatori e le risorse messe a disposizione, sia dal confronto con l'esperienza e dall'apporto dei compagni di cammino siano essi colleghi di lavoro o compagni di studio.

#### **4. Il portfolio delle competenze come strumento e metodologia di autoregolazione del proprio apprendimento**

Come abbiamo sopra ricordato, l'utilizzo del portfolio delle competenze, come di un diario sistematico relativo alle proprie esperienze sia di studio, sia di lavoro, non produce automaticamente riflessione critica e quindi acquisizione significativa, stabile e fruibile delle conoscenze e delle abilità desiderate. È questa una constatazione universale, che implica un approfondimento adeguato delle condizioni di validità e produttività dell'utilizzo in maniera sistematica di un portfolio sia esso cartaceo, oppure digitale. Quanto alle peculiarità di quest'ultimo e alle esigenze specifiche che lo caratterizzano rimandiamo al seguito e ai contributi di altri.

Occorrerebbe, dunque, accompagnare, guidare e sostenere il soggetto non solo nell'impostare, ma soprattutto nel valorizzare, in maniera adeguatamente autonoma, uno strumento formativo per molti versi indispensabile. Tuttavia, la tendenza, spesso presente nel contesto scolastico, a esercitare un controllo sistematico di quanto proposto e richiesto da insegnanti e formatori sul piano delle acquisizioni conoscitive tende a rendere i soggetti troppo passivi nella loro attività di studio. In particolare questo si evidenzia nel passaggio tra scuola secondaria e università. Quasi all'improvviso gli studenti si trovano a dover gestire se stessi, il loro tempo e impegno di studio senza aver sviluppato a un livello sufficiente forme di gestione autonoma e produttiva del loro apprendimento. Un appoggio esterno, infatti, deve trovare nel soggetto in formazione una buona base di capacità di autoregolazione, ciò renderà fecondo un cammino, altrimenti segnato da riscontri non sempre positivi. A questo proposito, J. Greene nel 2018 ha segnalato come in tutti i Paesi ci sia una carenza di attenzione nei percorsi scolastici per una esplicita attività educativa diretta allo sviluppo di conoscenze, abilità e disposizioni relative alla capacità di autoregolazione del proprio apprendimento; ma anche, in generale, relative alla capacità di gestire il proprio comportamento. E ciò nonostante le evidenze sui benefici di tali interventi, anche al fine di ottenere migliori risultati nelle varie discipline di insegnamento.<sup>143</sup>

---

<sup>143</sup> GREENE J., *Self-regulation in Education*, New York, Routledge, 2018, p. 116. Vedi anche: SCHUNK D. - J. GREENE, *Handbook of Self-Regulation and Performance*, New York, Routledge, 2018, p. 13.

Nel caso del portfolio il soggetto dovrà diventare lui il progettatore, il gestore e il valutatore di uno strumento di formazione personale anziché di valutazione esterna. L'obiettivo è rendere visibili a se stesso in primo luogo le competenze effettivamente acquisite, o il livello raggiunto nel loro ambito, al fine di impostare in modo più efficace la propria formazione, e perfezionare il proprio cammino di apprendimento. Si tratta di una forma di valutazione continua e ciclica basata su tre domande che si ripetono nel tempo: quel è l'obiettivo che mi sono proposto di raggiungere? A che punto sono in questo cammino? Qual è il passo che devo compiere adesso al fine di andare avanti?

Queste semplici domande sono state oggetto di approfondimento al fine di evidenziare i processi cognitivi, metacognitivi e motivazionali che li rendono effettivi. Ne è derivata una spirale centrata su tre momenti o fasi fondamentali: una fase di preparazione, una di attuazione e una di riflessione nelle quali entrano in gioco i processi sopra ricordati (vedi Fig.1). Si tratta del modello di Barry Zimmerman relativo all'autoregolazione nell'apprendimento.<sup>144</sup> Questo è stato così definito da Zimmerman e Schunk: «[...] processi nei quali gli apprendenti attivano e sostengono personalmente cognizioni, affetti e comportamenti che sono sistematicamente orientati verso il raggiungimento di finalità personali. Nel porre fini personali essi creano cicli di feedback auto-orientati attraverso i quali essi possono monitorare la loro efficacia e adattare il loro funzionare. Poiché la persona auto-regolata deve essere proattiva nel porsi i propri obiettivi e nell'impegnarsi in un ciclo auto-regolatorio, sono essenziali anche convinzioni motivazionali di supporto. Al contrario della saggezza convenzionale, l'autoregolazione non è definita come una forma di apprendimento individualizzato, perché esso include forme auto-generate di apprendimento sociale, come cercare aiuto da compagni, formatori e insegnanti».<sup>145</sup>

La fase di preparazione all'azione implica l'analisi della situazione e del compito che si deve affrontare, di qui la definizione degli obiettivi che si intendono raggiungere. Questi, se ben identificati, costituiscono un riferimento fondamentale costante per le altre fasi e permettono di identificare e, poi, mettere in atto opportune strategie per conseguirli. All'attivazione e al sostegno di tale fase danno il loro contributo specifiche forze motivazionali quali il valore personale attribuito al compito da svolgere, il giudizio di essere in grado di portarlo a termine in maniera valida (autoefficacia) e l'orientamento all'apprendimento o al risultato.

---

<sup>144</sup> ZIMMERMAN B.J., Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance, in ZIMMERMAN B.J - D.H. SCHUNK (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York, Routledge, 2011, pp. 49-64.

<sup>145</sup> ZIMMERMAN B.J - D.H. SCHUNK (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York, Routledge, 2011, 1.

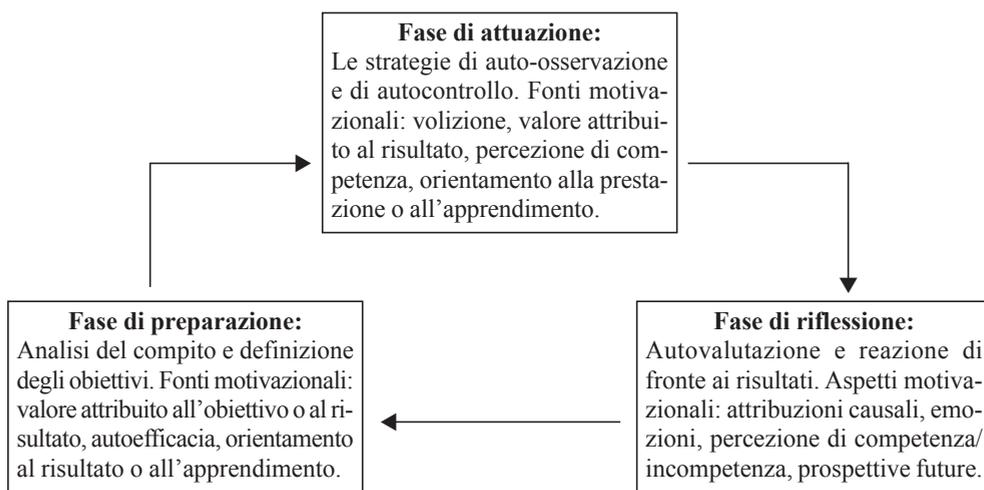


Fig. 1. *Lo schema ciclico dell'interazione tra processo motivazionale e autoregolazione (adattato da B. J. Zimmerman, 2011, p. 57).*

La fase di attuazione o di realizzazione dell'azione o dell'attività da svolgere implica certamente aspetti volitivi e motivazionali, in gran parte analoghi a quelli della fase precedente, ma richiede sul piano cognitivo l'attivazione di forme di auto-osservazione e di auto-controllo al fine di mantenere la direzione e adattare i comportamenti ai riscontri operativi rilevati al fine di garantire l'efficacia del proprio agire.

La fase di preparazione all'azione implica l'analisi della situazione e del compito che si deve affrontare, di qui la definizione degli obiettivi che si intendono raggiungere. Questi, se ben identificati, costituiscono un riferimento fondamentale e costante per le altre fasi e permettono di identificare e, poi, mettere in atto opportune strategie per conseguirli. All'attivazione e sostegno di tale fase danno il loro contributo specifiche forze motivazionali come il valore personale attribuito al compito da svolgere, il giudizio di essere in grado di portarlo a termine in maniera valida (autoefficacia), l'orientamento all'apprendimento o solo al risultato.

La fase di attuazione o di realizzazione dell'azione o dell'attività da svolgere implica certamente aspetti volitivi e motivazionali, in gran parte analoghi a quelli della fase precedente, ma richiede sul piano cognitivo l'attivazione di forme di auto-osservazione e di auto-controllo al fine di mantenere la direzione e adattare i comportamenti ai riscontri operativi rilevati al fine di garantire l'efficacia del proprio agire.

La fase di riflessione mette in gioco la capacità di valutazione di quanto è stato realizzato rispetto a quanto prefigurato come obiettivo da raggiungere. I risultati conseguiti attivano forme di attribuzione causale per gli aspetti positivi o negativi riscontrati. Ci si può domandare se essi derivano da fattori interni o esterni, control-

labili o incontrollabili, stabili o modificabili. In questa fase possono emergere reazioni emozionali sia positive (orgoglio), sia negative (frustrazione). Si tratta di una potente forma di feed-back relativa alle strategie messe in atto, ai giudizi di competenza o di incompetenza precedenti. Sulla base di queste valutazioni è possibile, quindi, impostare il proprio agire successivo e in questo modo il ciclo riprende il suo corso da capo.

Nel corso degli ultimi anni sono state realizzate numerose ricerche riguardanti la natura e la efficacia della competenza auto-regolativa. Un panorama aggiornato è stato pubblicato nel 2018.<sup>146</sup> Nel saggio introduttivo i curatori riassumono quanto ormai accomuna le varie impostazioni circa la natura dell'autoregolazione nell'apprendimento e nelle prestazioni. In primo luogo essa implica di essere attivi nel proprio apprendimento e nelle proprie prestazioni sul piano comportamentale, cognitivo, metacognitivo, e motivazionale. Poi, definire gli obiettivi e impegnarsi nel raggiungerli sollecitano l'autoregolazione perché viene mantenuta la concentrazione dello studente verso attività direttamente connesse con gli obiettivi e l'uso di strategie rilevanti in vista del compito. In terzo luogo, l'autoregolazione è un processo dinamico e ciclico che comprende forme di feedback che consentono di monitorare il progresso verso gli obiettivi. In quarto luogo, si enfatizza il ruolo della motivazione e del perché le persone scelgono di autoregolare e sostenere i propri sforzi. Infine, le emozioni giocano un ruolo chiave sia nel dirigere l'autoregolazione sia nel mantenere viva l'energia al fine di raggiungere gli obiettivi.<sup>147</sup>

## **5. La duplice valenza del portfolio nello sviluppo dell'identità professionale**

Le considerazioni riportate nel capitolo precedente sulla validità formativa del diario e delle condizioni e sulla sua efficacia, possono essere tranquillamente traferte nell'esaminare il ruolo di un portfolio nella costruzione della propria identità professionale. Da questo punto di vista la validità dell'utilizzo del portfolio come metodologia formativa, soprattutto nella prospettiva dello sviluppo della riflessione e del pensiero critico nell'acquisizione delle conoscenze e delle competenze professionali, è ormai riconosciuta dalla ricerca internazionale.<sup>148</sup> Tuttavia, nel corso degli ultimi decenni l'attenzione nei riguardi dell'uso del portfolio, e del portfolio digitale, è stata rivolta soprattutto verso la valutazione e l'autovalutazione delle competenze in generale e di quelle professionali in particolare. In effetti con l'emergere del concetto di competenza come chiave del processo di formazione e di formazione

---

<sup>146</sup> SCHUNK D. - J.A. GREENE (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, 2nd ed., New York, Routledge, 2018.

<sup>147</sup> *Ibidem*, p. 1.

<sup>148</sup> GREGORI-GIRAÏT E. - J.L. MENÉNDEZ-VARELA, Validity of the learning portfolio: analysis of a portfolio proposal for the university, *Instructional Science*, 2015, 43, pp. 1-7.

professionale aveva come corrispettivo la ricerca di una loro metodologia valutativa adeguata. Le forme tradizionali di valutazione delle conoscenze non erano in grado di cogliere tutta la complessità di una vera e propria competenza.

Certo, in molti casi potevano aiutare metodi osservativi accurati, ma non sempre, soprattutto nei percorsi formativi ordinari, era possibile controllare da vicino le prestazioni dei singoli, in particolare se l'interesse riguardava i processi cognitivi, affettivi, motivazionali e volitivi implicati. Di qui è nata la prospettiva di valorizzare forme di triangolazione tra analisi dei prodotti o risultati delle prestazioni, auto-descrizioni dei processi messi in atto, e osservazioni più o meno sistematiche da parte dei formatori. La valorizzazione di fonti informative diversificate e di molteplici manifestazioni di competenza favoriva la possibilità di elaborare giudizi sufficientemente pertinenti, validi e affidabili. Il portfolio, soprattutto quello digitale, permetteva di raccogliere tali elementi documentari sia sotto forma di prodotti realizzati, sia di auto-descrizioni di come si è giunti a tali realizzazioni, sia di immagini (anche video) che evidenzino la qualità delle prestazioni messe in campo.

Dal punto di vista della costruzione dell'identità professionale la questione della valutazione, come dell'autovalutazione, diventa ancor più complessa perché non si tratta di prendere in considerazione solo competenze tecnico-pratiche, bensì anche competenze culturali e tecnologiche, e, particolarmente, quelle che passano sotto la denominazione di *competenze personali trasversali* o *soft skills*. Queste ultime oggi sono particolarmente sottolineate nella loro importanza sia dal punto di vista dell'identità professionale, sia da quello della domanda emergente nel mondo del lavoro e delle professioni. Come valutare disposizioni stabili personali così complesse se si mantiene l'illusione di raccogliere prove oggettive e definitive (vedi la parola "certificazione") della presenza e il livello di loro possesso? In realtà il giudizio che può essere emesso sulla base di adeguate fonti informative è al massimo quello di probabilità; e cioè: quale probabilità c'è che il soggetto si comporterà nel futuro coerentemente con le competenze richieste dal compito che è tenuto svolgere?

Nel concreto la competenza professionale si manifesta perché il soggetto riesce a interpretare e portare a termine il compito lavorativo a lui affidato, mettendo in gioco il patrimonio di competenze sia personali, sia tecnico-pratiche, sia tecnologico-culturali in maniera valida e socialmente soddisfacente. Ciò comporta una rivisitazione accurata dei problemi connessi con una valutazione esterna, anche ai fini di una loro eventuale certificazione. Una valutazione esterna, cioè fatta da altri rispetto al soggetto interessato, può assumere varie connotazioni. Così si parla di valutazione diagnostica, quando è portata a termine per rilevare lo stato di sviluppo delle competenze richieste e impostare un percorso formativo adatto, se si rilevano carenze o inadeguatezze.

La valutazione formativa, attivata fondamentalmente per regolare il procedere percorso formativo, si basa su tre domande a cui rispondere periodicamente: quale è l'obiettivo da perseguire? Dove ci troviamo in tale cammino? Qual'è il prossimo passo da compiere? In tale forme di valutazione gioca un ruolo centrale il

feedback attivato e, quello più produttivo, informa il soggetto di come sta procedendo il suo apprendimento, suggerendo possibili miglioramenti delle sue prestazioni. In questo più che la forma del feed-back spesso è determinante la percezione che si ha del soggetto che lo fornisce. Diverso è il commento, anche critico, da parte di chi sappiamo che ci vuole bene, rispetto a quello di chi ci valuta in maniera astiosa. Se si tratta di un formatore che accompagna il formando lungo il suo cammino di sviluppo delle competenze, allora la conversazione che si attua implica un accompagnamento che mira alla promozione progressiva e consapevole delle competenze in-tese.

Se, invece, si è al termine di una cammino e si intende dare una valutazione sommativa, o ancor più certificativa, entra in gioco una verifica del giudizio che via via si è potuto elaborare sulla base delle interazioni tra formando e formatore, tra formando e prestazioni via via messe in atto. Tale verifica può utilmente avvalersi del portfolio come documentazione sia del cammino intrapreso sia dei risulti ottenuti.

In tutto ciò occorre riconoscere che non si può cogliere direttamente nella sua complessità una disposizione interna stabile, cioè un'affettiva competenza, perché il suo nucleo più profondo (valori, significati, atteggiamenti) non è osservabile direttamente, ma se ne possono solo cogliere le manifestazioni esterne, cioè i comportamenti con essa coerenti o le prestazioni. Dalla loro osservazione e valutazione, soprattutto se essi si manifestano con frequenza e coerenza, è possibile inferire e/o indurre, uno sviluppo più o meno elevato di tali disposizioni.

Possiamo in generale distinguere sul piano valutativo tre livelli di accessibilità delle componenti proprie di una competenza personale.

a) Comportamenti direttamente osservabili e misurabili, interpretabili come coerenti con la disposizione presa in considerazione, devono poter essere rilevati nel contesto dell'attività ordinaria svolta dal soggetto. (A questo fine vengono spesso proposte metodiche di osservazione sistematica e di raccolta di informazioni strutturate).

b) Comportamenti che evidenziano il possesso adeguato di conoscenze e abilità, che entrano a far parte della competenza considerata. (In questo caso occorre predisporre adeguate prove di verifica).

c) Atteggiamenti, significati, valori, che non possono essere direttamente osservati, ma solo inferiti a partire da comportamenti ripetuti coerenti con quanto ne costituisce la base motivazionale.

A questo fine si suggerisce normalmente, come accennato, la raccolta di elementi o evidenze da molteplici punti di vista e secondo una pluralità di metodologie. Tra queste si possono citare: questionari di auto-percezione; forme narrative che esplicitino modalità e motivazioni che hanno guidato o guidano normalmente scelte o comportamenti, simulazioni e *role-playing*, ecc. In tutto ciò occorre ricordare come le varie competenze si sviluppano nel tempo, se il soggetto ha deciso di impegnarsi in esse, e quindi la loro stabilità dipende dal grado di identificazione con esse rag-

giunto. In termini deweyani ciò dipende dal livello di “interpenetrazione” delle varie disposizioni tra di loro, da due punti di vista: a) quello proprio di una competenza, cioè il grado di integrazione tra le componenti motivazionali profonde, le conoscenze e le abilità connesse e i differenti schemi di comportamento coerenti; b) quello tra le varie disposizioni che dovrebbero caratterizzare il soggetto, ad esempio nel quadro europeo si parla di autonomia e responsabilità, che, integrate tra di loro, dovrebbero caratterizzare tutte le competenze.

Le considerazioni precedenti suggeriscono il fatto che qualsiasi forma di valutazione sia personale, fatta dal soggetto, sia esterna, portata a termine da un formatore o da un valutatore, assume la forma di un giudizio di probabilità: cioè un giudizio basato sul grado di fiducia accordata all’affermazione che, nel futuro, la persona in oggetto si comporterà in maniera coerente con tali competenze. Si tratta, come è evidente, di un giudizio basato sulle informazioni che in quel momento sono a disposizione. La qualità, la pertinenza e l’affidabilità di tali informazioni caratterizza il grado di fiducia che si può dare al giudizio valutativo. Ulteriori informazioni considerate nella loro pertinenza, qualità e affidabilità possono determinare una variazione sia positiva, sia negativa di tale giudizio.

Questo modello teorico di riferimento si appoggia sul concetto di probabilità soggettiva elaborato a suo tempo da Bruno de Finetti e sulla valorizzazione dell’approccio bayesiano a un giudizio di probabilità basato sulla cosiddetta probabilità condizionata. Tale approccio viene criticato quando si tratta di processi che implicano misurazioni puntuali e precise, come è il caso di molte ricerche scientifiche rigorose, ma viene suggerito quando ci si deve basare su giudizi di natura soggettiva, come opinioni di esperti o convinzioni di analisti. Il cuore del procedimento è centrato su quanto una nuova evidenza può cambiare una convinzione già presente. Il metodo nel caso delle competenze intese come disposizioni interne stabili indica un esplicito e puntuale modo di valorizzare le evidenze, o informazioni pertinenti e affidabili, derivanti da fonti soggettive, oggettive o intersoggettive, per definire, sulla base di convinzioni e opinioni personali, la loro presenza e il loro livello di sviluppo; ma anche una modalità effettiva per poter migliorare nel tempo tale giudizio.

Tale modello di valutazione si basa su due principi di riferimento: a) la valutazione è un processo continuo nel quale il soggetto stesso e gli altri tengono sotto osservazione lo sviluppo delle competenze considerate, raccogliendo informazioni e dati da fonti sia interne, sia esterne, secondo un modalità di procedere ricorsiva; b) per poter svolgere tale attività occorre favorire le visibilità di tali competenze sia al soggetto stesso, sia agli altri interessati. In questa prospettiva emerge chiaramente come la valorizzazione di un portfolio, e in particolare di un portfolio digitale, possa assumere un ruolo centrale sia dal punto di vista di una autovalutazione sistematica e progettuale, sia da quello di una valutazione esterna progressiva in vista di uno sviluppo e consolidamento delle competenze intese. Esso si presta anche a una valutazione sommativa e certificativa.

## **6. Portfolio digitale e visibilità delle proprie competenze e, più in generale, della propria identità professionale**

Si è precedentemente sottolineato come sia fondamentale promuovere la capacità di auto-percezione e di autovalutazione delle proprie competenze, al fine di svilupparle con consapevolezza e continuità. Il pericolo insito in ogni forma di auto-percezione e auto-valutazione è quello di elaborare i propri giudizi mancando di chiari riferimenti circa la loro natura e il loro livello e non valorizzando adeguati indicatori della loro presenza e potenzialità. Per questo sono state elaborate rubriche descrittive delle varie competenze, evidenziando gli elementi fondamentali che sono da prendere in considerazione per esprimere un fondato giudizio e prospettando i diversi livelli di loro manifestazione. Un ulteriore riferimento importante in questo processo valutativo è il confronto sociale, specificatamente con soggetti che manifestano di essere in grado di svolgere compiti analoghi in maniera valida e produttiva, manifestando così le loro competenze. Se ne è accennato in un paragrafo precedente e si è constatato che esso può essere sperimentato in varie forme.

L'osservazione attenta dei comportamenti altrui nello svolgere un compito analogo a quello che il soggetto deve compiere può portare, infatti, a diversi giudizi comparativi. Si può constatare che la propria competenza è superiore a quelle degli altri o di alcuni di essi, e ciò costituisce una fonte di conferma di una percezione soggettiva di competenza. Tale considerazione fornisce una buona base di sicurezza e di consapevolezza dei vari fattori che entrano in gioco nelle proprie come nelle altrui prestazioni positive. Tuttavia, ci si può accorgere che la propria competenza è inferiore a quella degli altri, o della maggior parte di essi, e ciò può indurre ad atteggiamenti diversi a seconda della distanza che si percepisce tra il proprio livello e quello degli altri. Se la distanza è moderata e si è inclini a impegnarsi nel migliorare le proprie prestazioni, ciò può essere fonte non solo di motivazione a dedicarsi con più puntualità e precisione al suo sviluppo, ma anche indica obiettivi concreti da perseguire. Se, invece, si percepisce una grande distanza in senso negativo della propria competenza rispetto a quella degli altri, può essere fonte di sconforto e di demotivazione, in quanto si può giungere a ritenere di non essere in grado di conseguire tali risultati, quindi a una diminuzione della propria autostima e a rinunciare a impegnarsi nell'esercitarsi in essa. In questi casi occorre che vengano attivate appropriate forme di sostegno e orientamento al fine di riconquistare la fiducia di base circa la possibilità di conseguire appropriati livelli di competenza professionale. È quanto negli studi sulle comunità di pratica viene evidenziato come elemento fondamentale che le dovrebbe caratterizzare.

Una rilettura di un passo di quanto a suo tempo sviluppato da Etienne Wenger e collaboratori aiuta ad approfondire tale tematica.

«La prima caratteristica della pratica come fonte di coerenza di una comunità è l'impegno reciproco dei partecipanti. La pratica non esiste in astratto. Esiste perché le persone sono impegnate in azioni di cui negoziano reciprocamente il significato.

In questo senso, la pratica non risiede nei libri o negli strumenti, anche se può coinvolgere tutti i tipi di oggetti. Non risiede in una struttura preesistente, anche se non nasce in un vuoto storico. La pratica risiede in una comunità di persone e nelle relazioni di impegno reciproco attraverso le quali esse fanno tutto ciò che fanno. L'appartenenza a una comunità di pratica è dunque un patto di impegno reciproco. È ciò che definisce la comunità. [...] Far parte di ciò che conta è una condizione necessaria per essere coinvolti nella pratica di una comunità, così come l'impegno è ciò che definisce l'appartenenza. Ciò che necessita a una comunità di pratica per realizzare una coerenza sufficiente a funzionare può essere molto sottile e delicato. Il tipo di coerenza che trasforma l'impegno reciproco in una comunità di pratica richiede del lavoro. Il lavoro di «*mantenimento della comunità*» è dunque una parte intrinseca di qualunque pratica. Può tuttavia risultare meno visibile di altri aspetti, più strumentali, di quella pratica. Di conseguenza, viene facilmente sottovalutato o addirittura totalmente ignorato. Anche quando c'è molto in comune nei rispettivi background dei partecipanti, il coordinamento specifico che è necessario per fare insieme le cose richiede una costante attenzione».<sup>149</sup>

La natura di una comunità professionale si viene così a configurare come una comunità in cui si alimenta e si coltiva un impegno formativo e di animazione reciproca a vari livelli e secondo le differenti responsabilità e competenze, in un intenso contesto di relazioni interpersonali. È quello che può essere anche definito il luogo ideale di una conversazione tra soggetti di diversi livelli di competenza, che, in un complesso dialogo permanente nel tempo, favorisce lo scambio di conoscenze, abilità, valori e significati. È in questo luogo che si possono assimilare anche quelle conoscenze definite tacite o personali in quanto non trasmissibili attraverso norme o principi, bensì solo per sistematica interazione tra soggetti portatori di tali conoscenze, interazione che è possibile nelle varie forme dell'apprendistato, magari ricorrendo anche a modalità narrative di vario genere. Le modalità formative basate sull'interazione tra principianti ed esperti e sulle varie modalità narrative sono le strade ordinarie della sensibilizzazione e dell'assimilazione delle conoscenze e competenze di natura tacita.<sup>150</sup> D'altro canto anche la possibilità di sperimentare valori e di interiorizzarli implica il fatto che essi pervadano e caratterizzino l'ambiente di vita della comunità di pratica.

Quanto sopra ricordato mette in luce come la partecipazione a una comunità di pratica professionale può influire in maniera non indifferente sia sull'autovalutazione di competenza, sia sul processo di sviluppo della propria identità professionale. In particolare, mediante l'uso del portfolio digitale e della sua condivisione con altri membri della comunità di pratica si sviluppa anche la capacità a esprimere verbalmente, oralmente o per iscritto, le caratteristiche delle proprie competenze e della propria identità professionale. L'importanza di tali forme di verbalizzazione non va

---

<sup>149</sup> WENGER E., *Comunità di pratica*, Milano, Cortina, 2006, p. 88.

<sup>150</sup> POLANYI M., *La conoscenza inespresa*, Roma, Armando, 1983.

sottovalutata. Una delle difficoltà riscontrate nelle esperienze di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze acquisite in contenuti informali e non formali è stata proprio quella di avere a che fare con soggetti che non erano in grado di descrivere verbalmente quanto erano in grado di fare, giustificandone le ragioni sia professionali, sia tecnologiche, sia pratiche. Lo sviluppo delle competenze comunicative in questo caso si collega direttamente a forme avanzate di consapevolezza e di valorizzazione sociale e pubblica di quanto posseduto in termini di competenze. Basti qui ricordare come nei colloqui di assunzione nelle varie imprese la capacità di presentare se stessi e le proprie conoscenze, abilità, competenze e motivazioni risulti sempre essenziale, meglio se ciò è corredato da documentazione adeguata. E il portfolio può essere una componente essenziale.

Nella comunicazione orale o scritta contenuta nel portfolio possono essere incluse forme di mediazione e chiarificazione basate su immagini, video, schemi, descrizioni di prestazioni che fanno da supporto a quanto spesso è difficile esporre solo oralmente. L'interazione con colleghi di lavoro o compagni di studio può progressivamente affinare e rendere efficaci queste forme di esplicitazione e di evidenziazione del livello sviluppato nella costruzione della varie componenti della propria identità professionale. Il *feedback* che si riceve da questi è la base di una conversazione formativa che include non solo una maggiore chiarificazione e consapevolezza del proprio patrimonio conoscitivo e operativo, ma anche guida e sollecitazione per riflettere e, valutare e impostare ulteriori passi nel costruirlo in maniera sistematica e coerente.

## 7. Conclusione

Da quanto sopra richiamato emerge chiaramente l'importanza, se non oggi la necessità, di un uso sistematico e consapevole di questo strumento formativo e valutativo. In particolare ogni progetto formativo, se diretto allo sviluppo di un profilo finale descritto per competenze, implica da una parte che il soggetto in formazione abbia a disposizione uno strumento che faciliti la sua progressiva conquista consapevole di quanto prefigurato come risultato finale e, dall'altra, permetta alla fine del percorso di valutare se e fino a quale punto tale profilo finale sia stato effettivamente conseguito. Naturalmente occorre sempre ricordare che una valutazione di competenza significa esprimere un giudizio più o meno affidabile, sulla base di opportune evidenze, e sulle competenze, che il soggetto saprà, anche in futuro, evidenziare.

Nel caso di percorsi di apprendimento formali, sia a livello secondario, sia a livello terziario, rimane ancora troppo spesso diffusa la tradizione di elaborare giudizi finali sulla base di medie di voti conseguiti nel corso dell'anno, o anche di più anni. Tutto ciò è del tutto contraddittorio con la prospettiva di impostare percorsi formativi orientati allo sviluppo di effettive competenze. Queste possono essere valutate solo alla fine, anche se i riscontri registrati nel corso del tempo aiutano a vederne la più o meno veloce e consolidata conquista progressiva.

## CAPITOLO OTTAVO

# L'uso del portfolio digitale o ePortfolio nelle attività formative e valutative

---

### 1. Introduzione

Abbiamo considerato l'importanza della utilizzazione del portfolio delle competenze nei processi formativi sia iniziali, sia continui. In questo capitolo cercheremo di fornire un quadro delle attuali sperimentazioni ai vari livelli. In primo luogo si prenderà in considerazione lo sviluppo della propria identità professionale mediante esperienze nell'alternanza scuola-lavoro e nel sistema formativo duale. Successivamente, si concentrerà l'attenzione a livello di istruzione terziaria in riferimento alla qualificazione sia di educatori professionali, sia di insegnanti. Infine si accennerà al suo uso nel percorso di accompagnamento dei neo-assunti e nel caso della valutazione dei dirigenti scolastici. Recentemente ha avuto una certa diffusione l'uso dei cosiddetti "open badges", un loro futuro sviluppo sembra implicare un collegamento più stretto con il portfolio digitale.

Inizialmente dedicheremo un paragrafo introduttivo alla natura e potenzialità del portfolio digitale rispetto al consueto portfolio delle competenze. Il quadro che deriva da questa sintetica presentazione sollecita ancor più un'attenta e sistematica crescita nella capacità di scrittura professionale, in particolare ai fini di documentazione e di riflessione critica su quanto operato. Sembra che non poche perplessità derivino proprio dalla non adeguata consuetudine sviluppata nei percorsi formativi a scrivere di sé e sulle proprie attività in maniera chiara, efficace, pertinente.

### 2. Natura e potenzialità del portfolio digitale

Il portfolio delle competenze grazie allo sviluppo delle tecnologie digitali e alla disponibilità di piattaforme informatiche specializzate è sempre più presente nei percorsi sia formativi iniziali, sia in quelli continui. Ad esempio, il 27 ottobre 2015 un Decreto del MIUR stabiliva che nel periodo di formazione e di prova del personale docente neo assunto andava utilizzato un portfolio digitale. All'art.11 di tale decreto si precisava: «1. Nel periodo di formazione il docente neo-assunto cura la predisposizione di un proprio portfolio professionale, in formato digitale, che dovrà contenere: a. uno spazio per la descrizione del proprio curriculum professionale; b. l'elaborazione di un bilancio delle competenze, all'inizio del percorso formativo; c. la documentazione di fasi significative della progettazione didattica, delle attività didattiche svolte, delle azioni di verifica intraprese; d. la realizzazione

di un bilancio conclusivo e la previsione di un piano di sviluppo professionale». Più in generale veniva detto: «Il portfolio professionale assume un preminente significato formativo per la crescita professionale permanente di ogni insegnante».

In coerenza con la tradizionale valorizzazione del portfolio delle competenze si può intendere un portfolio digitale come: «[...] una raccolta sistematica di lavori realizzati o acquisiti in forma digitale (testi, immagini, audio, video, ...), che dimostra la progressione degli apprendimenti di uno studente».<sup>151</sup> Il suo valore formativo e orientativo è dato dalla possibilità di esaminare tale materiale informativo e documentario in maniera diacronica, collegando tale processo a una riflessione sempre più attenta circa lo sviluppo da una parte delle competenze evidenziate, dall'altra, delle inclinazioni e prospettive future di studio o di lavoro. Per questo un buon portfolio elettronico, come ogni buon portfolio, si presenta come un insieme di documenti scelti secondo specifici criteri e accompagnati da riflessioni e descrizioni che illustrano il percorso seguito e gli sforzi praticati per la loro produzione ed ha lo scopo di rendere visibile non solo il risultato ottenuto ma anche il percorso che ne ha consentito il raggiungimento. «I docenti possono utilizzare l'ePortfolio per osservare e valutare la progressiva acquisizione documentata delle competenze raggiunte dai propri allievi e possono riferirsi ad esso come ad una idea regolativa per la progettazione degli interventi didattici e dei curricoli formativi. Gli studenti possono impiegare l'ePortfolio per riflettere sul proprio apprendimento e sui propri atteggiamenti, auto-valutandosi rispetto ai risultati raggiunti, o mancati, nelle varie fasi del percorso formativo. Possono così migliorare la comprensione di se stessi e l'autostima per costruire, nel corso del tempo, quel bagaglio di competenze e meta-competenze che consentiranno loro di operare scelte lucide e responsabili per orientare il proprio progetto di vita».<sup>152</sup>

Rispetto a un portfolio cartaceo, che comunque ha sempre una sua validità, si possono citare alcune nuove possibilità. In primo luogo la presentazione delle conoscenze e delle fasi di sviluppo attraverso tutti i mezzi espressivi multimediali e dunque la possibilità di coinvolgere tutti i canali sensoriali. Poi, tramite link ipertestuali è possibile collegare i contenuti con gli obiettivi di apprendimento e con i criteri di valutazione. Si hanno ampie possibilità di memorizzazione, di protezione e di riproducibilità. Si possono includere colloqui e altre forme di feedback indipendenti dal luogo e dal tempo con altri docenti, con compagni, con genitori, ecc. Infine, la possibilità di valorizzare la rete, di favorire un utilizzo responsabile delle informazioni e del copyright reperibili e di comunicare attraverso di essa.

---

<sup>151</sup> TRIACCA S., *Strumenti per l'eportfolio*, in RIVOLTELLA P.C. (a cura di), *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia, 2013, pp. 201-219.

<sup>152</sup> LA ROCCA C., *ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario*, in *Italian Journal of Educational Research*, 2015, 8, 14, pp. 157-174.

### 3. Il caso dell'alternanza scuola-lavoro e del sistema duale

L'alternanza scuola-lavoro rappresenta una realtà per la maggior parte degli studenti del secondo ciclo di istruzione e formazione. Nello spirito della legge che l'ha promossa (Legge 107/2015) l'alternanza rappresenta una metodologia formativa che unisce sapere e saper fare per lo sviluppo delle competenze fondamentali utili ad affrontare un mondo in continuo cambiamento. Altrettanto fondamentale è la sua valenza orientativa, per favorire le scelte professionali di ogni studente. Tale percorso rappresenta infatti un'esperienza cruciale per ogni singolo studente per conoscere meglio i contesti di lavoro e verificare le proprie motivazioni e aspirazioni professionali. A questo fine esiste l'esigenza di offrire agli studenti strumenti didattici utili per riflettere sui propri processi di apprendimento e di orientamento. Le tecnologie digitali offrono uno strumento molto utile a questo fine: l'ePortfolio, sperimentato spesso con il supporto di istituzioni universitarie. In molte sperimentazioni si è passati dall'uso del cosiddetto "diario di bordo" a quello dell'ePortfolio in maniera quasi naturale. Di conseguenza è bene esplorare le sperimentazioni di alternanza, incluse quelle vissute all'interno del cosiddetto sistema duale, prendendo in considerazione anche l'apporto del diario di bordo.

L'Università di Camerino promuove un portfolio gestito online (ePortfolio) che funge da guida e struttura per raccogliere materiale (testi, audio, foto e video), offre spazi personali di riflessione e, al contempo, spazi di condivisione all'interno del gruppo. Nell'intervento proposto, l'ePortfolio accompagna gli studenti di scuola secondaria di secondo grado durante tutto il periodo dell'alternanza scuola lavoro presso l'Università di Camerino e viene usato per strutturare piccole attività volte a scoprire e raccogliere informazioni per conoscere il contesto lavorativo e rispondere alle domande sul proprio futuro.

In collaborazione con Enrica Ottone della Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium di Roma è in corso la sperimentazione di un portfolio digitale che accompagna gli studenti dell'IISS Carlo Alberto Dalla Chiesa di Montefiascone nella loro attività di alternanza scuola-lavoro. Le attività del progetto si appoggiano a una piattaforma online *Paperless School*. Agli studenti è richiesta la compilazione di un diario di bordo e la costruzione di un ePortfolio ai fini di riflettere sull'esperienza vissuta nell'alternanza scuola lavoro, cioè sia nel contatto con le realtà lavorative all'esterno alla scuola sia nel contesto scolastico in un percorso di riflessione sugli apprendimenti e sulle competenze sviluppati dentro e fuori la scuola. Il modello di ePortfolio proposto comprende cinque videate: mi presento; i miei apprendimenti; la mia esperienza di stage; il mio progetto di sviluppo; il mio percorso nel costruire l'ePortfolio. Le pagine web propongono il risultato di un percorso che lo studente compie con la guida di un docente tutor. In questa esperienza è stata anche utilizzata in maniera interessante una versione del modello di portfolio digitale che la stessa Enrica Ottone ha sviluppato soprattutto nel contesto di formazione terziaria e di cui si dà ampio riscontro nel suo rapporto.

Nella sperimentazione trentina dell'alternanza, attivata nel decennio passato,

nel promuovere l'uso del diario dell'allievo e del suo portfolio si era partiti dal presupposto che il continuo confronto tra l'esperienza vissuta e la riflessione critica su di essa consentisse all'allievo di consolidare e valorizzare le proprie conoscenze/competenze e, di conseguenza, di mettere in campo più adeguate ed efficaci strategie di azione per far fronte alle problematiche incontrate nelle varie situazioni. Per favorire tale coinvolgimento occorre valorizzare la sua capacità narrativa e ciò era favorito da un diario continuo avente le seguenti finalità: sintetizzare le attività/argomenti svolte/trattati in un dato periodo del percorso formativo che sono ritenuti importanti ai fini della propria crescita personale e professionale; individuare le conoscenze/abilità "mobilizzate" per lo svolgimento delle attività e/o "acquisite" attraverso i contenuti dei vari insegnamenti; esplicitare eventuali criticità incontrate, bisogni formativi emersi dallo svolgimento di specifici compiti e/o dall'affrontare contenuti e temi oggetto della didattica presso il Centro/Istituto di formazione, nonché degli eventuali "correttivi" richiesti al team di progetto oppure messi in campo autonomamente e/o in forma assistita dal tutor; verificare il "rispetto" del piano formativo da parte dei contraenti. Attraverso il diario era possibile tener conto nel più ampio processo della valutazione formativa anche delle emozioni e degli stati affettivi e motivazionali che hanno caratterizzato le esperienze vissute dall'allievo. Era possibile attivare un portfolio personale, in particolare sviluppato sotto forma digitale, che da una parte svolgesse il ruolo di dossier individuale, ma dall'altra permettesse anche di valorizzare le caratteristiche del diario personale, registrando le osservazioni, riflessioni e possibili esperienze ulteriori. Questo portfolio era costituito di due parti fondamentali: la prima di natura più istituzionale e gestita in primo luogo dal tutor formativo in collaborazione con quello aziendale; la seconda di natura personale, gestita dall'allievo stesso, con l'aiuto del tutor aziendale.

Nella sperimentazione di alternanza scuola-lavoro piemontese la redazione di un diario di bordo<sup>153</sup> viene ritenuta "utile per descrivere l'attività svolta, i materiali utilizzati, elencare i principali termini appresi in azienda e appartenenti al lessico tecnico-professionale in uso; inoltre, possono essere richieste informazioni relative ad attività a cui ha partecipato direttamente, quelle alle quali ha assistito, il personale coinvolto in esse, i luoghi di svolgimento e le eventuali criticità incontrate". Sempre nella Regione Piemonte la pratica del diario di bordo è prevista per i percorsi di apprendistato diretti alla qualificazione o al diploma professionale. «Il diario di bordo è composto da report settimanali nei quali si chiede all'allievo di tenere traccia della attività svolte secondo semplici criteri di osservazione personale. Sul diario l'apprendista è pregato di annotare tutti i giorni, per grandi linee e con pochissime parole, quello che fa, i miglioramenti professionali, i problemi che eventualmente incontrati. All'apprendista viene chiarito sin dall'inizio che il diario non è oggetto di valutazione e che ha due obiettivi principali: aiutarlo a ragionare

---

<sup>153</sup> [http://www.istruzioneepiemonte.it/wp-content/uploads/2015/03/ASL\\_manuale-commentato\\_Molinari.pdf](http://www.istruzioneepiemonte.it/wp-content/uploads/2015/03/ASL_manuale-commentato_Molinari.pdf).

sulle cose che fa, su quelle che gli riescono bene, su quelle per le quali trova difficoltà; aiutare chi lo segue (il tutor aziendale e il coordinatore formativo) a capire come impostare i successivi interventi formativi. Secondo il modello didattico adottato, il diario ha inoltre l'obiettivo di responsabilizzare e coinvolgere l'apprendista nella definizione del proprio percorso formativo, rafforzando gli elementi di differenziazione con i tradizionali modelli di apprendimento».<sup>154</sup>

In sintesi, il compito formativo, che attraverso la valorizzazione del diario personale dovrebbe essere raggiunto, sta nel promuovere nell'allievo lo sviluppo di una vera e propria identità professionale, favorendo l'integrazione tra quanto fornito dall'esperienza aziendale e quanto offerto dall'attività formativa istituzionale. Ad esempio la redazione settimanale di un rendiconto di quanto vissuto nel contesto lavorativo potrebbe essere valorizzata per consolidare e approfondire la sua competenza nel raccontare attraverso lo scritto non solo quanto sperimentato sul piano operativo, ma anche gli aspetti più direttamente collegati alle sue conoscenze, capacità di relazione ed emozioni provate.

Quanto al modello "trentino" dei quarti anni di diploma professionale, il portfolio doveva supportare: un'azione di valutazione congiunta, che si configurava come un processo aperto alla collaborazione e partecipazione responsabile di più soggetti (docenti, tutor aziendali e allievi); un'azione di valutazione longitudinale permettendo di seguire gli effetti del processo formativo nel suo svolgersi temporale, documentando e testimoniando i progressi che l'allievo compie verso l'acquisizione delle competenze attese in uscita dal percorso ed evidenziando il "valore aggiunto" in termini di crescita personale e professionale; la pratica riflessiva dell'allievo che ha modo di ricomporre le esperienze sviluppate in contesti diversi (aula, laboratorio, contesto lavorativo) nonché di attribuirne significati e valore d'uso rispetto alle competenze effettivamente raggiunte; analizzare e interpretare processi e situazioni di ordine educativo, oltre che di natura professionale, evidenziando l'apporto di apprendimenti non formali e informali, favoriti in modo diretto e/o indiretto dalle esperienze vissute durante il percorso, utili a fronteggiare situazioni riguardanti la sfera sociale e civile; la narrazione e la valorizzazione del percorso da parte dell'allievo, mettendo in luce l'abilità nel raccontare, giustificando, le scelte operative compiute o da compiere in un contesto professionale specifico; nel descrivere la successione delle operazioni compiute o da compiere per portare a termine un compito particolare, evidenziando, eventualmente, gli errori più frequenti e i possibili miglioramenti; nel valutare la qualità non solo del prodotto, risultato del suo intervento, ma anche del processo produttivo adottato.<sup>155</sup>

---

<sup>154</sup> MARTELENGO G., *Apprendistato per la qualifica professionale. L'esperienza piemontese*, *Skill*, 2016, 2, p. 30.

<sup>155</sup> FRISANCO M., *L'attuazione dei percorsi sperimentali*, in FRISANCO M. (a cura di), *Da qualificati a tecnici. La sperimentazione dei quarti anni di diploma professionale in alternanza formativa nella Provincia di Trento*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 110-112.

#### 4. La formazione terziaria e l'uso del portfolio digitale

Dariusz Grzadziel esaminando la letteratura disponibile ha esplorato le possibilità che offre la metodologia di lavoro con l'ePortfolio nel sostenere i processi con i quali un soggetto in formazione costituisce e diventa sempre più consapevole della propria identità professionale. «Si nota, egli afferma nel suo rapporto, una tendenza nella letteratura di supportare l'idea che un ePortfolio ha la capacità di offrire agli studenti uno spazio di apprendimento per praticare e testare un'identità professionale prima ancora di entrare nella pratica professionale. In tal senso, l'ePortfolio è considerato come una finestra tramite la quale si può osservare la nascita e lo sviluppo del Sé professionale. I processi evolutivi, che riguardano l'identità professionale del soggetto, si evidenziano attraverso alcune attività particolari, come, ad es., la narrazione e l'analisi critica delle attività svolte, la riflessione e consapevolezza riguardo ai progressi del processo formativo, la selezione e riflessione sui risultati del proprio lavoro. Le possibilità del portfolio di sostenere questi processi acquisisce un significato particolare soprattutto quando si prende in considerazione il fatto che il costituirsi dell'identità professionale ha un forte effetto sul comportamento legato alla preparazione al lavoro futuro. Essa agisce come una bussola cognitiva che dirige, regola e sostiene l'apprendimento individuale e le strategie di costruzione della carriera».

In questo quadro egli presenta l'esperienza universitaria realizzata in Australia.<sup>156</sup> Per sostenere il percorso di acquisizione delle competenze, viene utilizzato un modello di percorso segnato da quattro elementi: *Motivation for learning*, *Data management*, *Identity development* e, infine, *Employability*. Tale processo comincia, quindi, con la riflessione sulle motivazioni circa l'apprendimento (*Motivation for learning*). In modo particolare si cerca di chiarire le ragioni per le quali lo studente ha intenzione di laurearsi in questo campo. Nella maggior parte dei casi nella fase iniziale emergono piuttosto motivazioni estrinseche e le opzioni generali verso un percorso di carriera scelto. L'analisi longitudinale permette di vedere, comunque, come le motivazioni cambiano e come emergono successivamente anche le intrinseche e più articolate. Le fasi finali dei percorsi formativi dimostrano anche quanto le motivazioni si leghino sempre di più ai concreti posti di lavoro; ciò che nella fase iniziale viene menzionata raramente.

In un secondo momento seguono le attività relative alla gestione dei dati e dei materiali (*Data management*), insieme con le capacità tecniche legate all'uso efficace dell'ePortfolio medesimo. Uno degli aspetti più importanti del lavoro con ePortfolio risiede, appunto, nelle pratiche adeguate di gestione dei dati. Tra queste si trovano le attività di raccogliere, raggruppare e collegare varie risorse e artefatti, le attività di proteggere, oppure concederne l'accesso ad altre persone. Gli studenti

---

<sup>156</sup> GRZADZIEL D., La formazione delle competenze digitali degli insegnanti. Il ruolo dell'ePortfolio, *Orientamenti Pedagogici*, 2018, 65, 3, pp. 539-559.

apprezzano qui particolarmente la possibilità di caricare i dati in maniera facile, e, poi, la comodità di utilizzo di questi dati in vari momenti successivi. L'inserimento dei materiali in un portfolio dipende soprattutto dalla motivazione e dalla qualità di essi. Questo elemento dell'ecosistema formativo è finalizzato, quindi, a sostenere lo sviluppo delle abilità di produrre gli artefatti di alta qualità con la prospettiva di poterli presentare nel futuro come prove dei livelli raggiunti riguardo agli standard nazionali di competenze professionali. Un'organizzazione di essi tramite degli adeguati layout e il design dell'ePortfolio, può permettere, inoltre, di presentare anche l'aspetto evolutivo dei livelli di competenza raggiunti.

Il terzo elemento del sistema (*Identity development*) è conseguenza dei primi due. È pensato, cioè, come un processo dell'emergere della consapevolezza circa la costruzione della propria identità professionale. Questo avviene in due forme: la prima, con la progettazione del portfolio, e, in secondo luogo, con il contenuto presente nel portfolio. Alcuni, in questa fase, cercano di definire anche una specie di *mission* o una filosofia di fondo, con la quale vogliono esprimere il proprio orientamento verso la professione futura. In questa fase, quindi, gli studenti stabiliscono ulteriori obiettivi formativi e valutano il progresso verso di essi. Essi sviluppano qui, però, non solo la consapevolezza circa l'identità, ma anche la capacità di comunicare questa identità ad altri e di presentarla con adeguati documenti e prove.

L'ultimo, il quarto elemento del sistema (*Employability*), svolge un importante compito nello sviluppo longitudinale dell'ePortfolio. Il processo formativo mira qui a potenziare la funzione auto-regolativa dei soggetti in vista dell'occupabilità e della futura pratica professionale. Infatti, qualcuno afferma che l'ePortfolio diventa un biglietto personale per la carriera, sia nel ruolo dell'impiegato che di un potenziale datore di lavoro. La possibilità di dimostrare le proprie capacità professionali agli altri tramite le prove e gli artefatti risulta qui più significativa rispetto al solo utilizzo del *curriculum vitae* tradizionale.

Dal canto suo Enrica Ottone ha costruito e sperimentato un modello di portfolio a supporto della formazione degli educatori professionali inquadrandolo nel contesto dei processi istruttivi di livello universitario. In particolare si era constatata nel passato una serie di bisogni formativi che mancavano di una chiara risposta: l'esigenza di conoscere meglio se stessi e di identificare i propri punti di forza e di debolezza; la scarsa consapevolezza dell'unitarietà degli apprendimenti sviluppati in contesto universitario; la difficoltà a far interagire teoria e pratica, in particolare nel tirocinio, e la fatica a considerare le implicanze pratiche degli apprendimenti sviluppati; la scarsa propensione a dedicare un tempo adeguato di riflessione sull'insieme degli apprendimenti; la necessità di connettere le competenze sviluppate in contesto formativo con quelle sviluppate in altri contesti professionali e di vita; la difficoltà nel saper definire i propri obiettivi di apprendimento e identificare i propri interessi professionali; la difficoltà nell'elaborare un progetto di sviluppo in un ambito professionale che presenta molti sbocchi lavorativi; la fatica ad argomentare in modo chiaro, sintetico ed efficace, a documentare e a scrivere di sé; la scarsa attitudine, soprat-

tutto in coloro che non hanno esperienze lavorative, a interrogarsi sulle implicanze pratiche dell'etica e della deontologia professionale.

Di qui la ricerca di un modello che potesse rispondere almeno in parte a tale domanda formativa e la costruzione di un proprio portfolio digitale a supporto di tale impresa e diretto promuovere alcune competenze specifiche: consapevolezza dei propri apprendimenti e di alcuni aspetti dell'identità professionale e personale (competenze e principi e valori etici); capacità di riconoscere gli apprendimenti più significativi sviluppati in ambito formale, non formale e informale e di saper individuare evidenze dei propri apprendimenti; disposizione a riflettere sulla propria esperienza formativa e professionale in ordine alla ricomprensione e allo sviluppo della propria identità professionale; capacità di raccogliere, selezionare, organizzare e presentare le proprie competenze professionali e personali e di documentare in modo chiaro ed efficace; la conoscenza delle funzioni principali della piattaforma Mahara e la capacità di utilizzarle per costruire il proprio ePortfolio.

Il modello è stato sperimentato con 177 studenti e professionisti in formazione. Enrica Ottone nel suo rapporto ne dà un ampio resoconto, mettendone in evidenza i risultati positivi. Tra questi il riconoscimento da parte dei partecipanti allo sviluppo della capacità di scrittura di sé e della riflessività. In generale viene attestata l'efficacia del modello e degli strumenti per accompagnare i giovani studenti e i professionisti in formazione ad essere imprenditori del proprio presente e del proprio futuro, a saper riflettere sulle proprie esperienze passate e presenti e ad elaborare un progetto consapevole di sviluppo della propria identità personale e professionale. Tra gli aspetti problematici che si sono manifestati viene segnalato il fattore tempo e impegno sia da parte degli studenti, sia soprattutto da parte di chi deve guidare il loro lavoro.

## **5. Il portfolio digitale e i neo-assunti**

Il Decreto legislativo n. 59 del 13 aprile 2017 prevede che i vincitori di concorso sottoscrivano un contratto triennale retribuito di formazione iniziale, tirocinio e inserimento denominato FIT. Il terzo anno di tale percorso è finalizzato a verificare la padronanza degli standard professionali e si conclude con una valutazione finale. La struttura di questo terzo anno è stata definita con decreti ministeriali e comprende, tra gli altri impegni, la predisposizione del portfolio professionale, comprensivo di bilancio di competenze iniziale e finale e del piano di sviluppo professionale. Si tratta di un portfolio di natura digitale i cui elementi costitutivi sono: a) il curriculum formativo e professionale, che comprende la descrizione degli studi, delle esperienze lavorative e delle attività di formazione continua e in servizio seguite; b) il bilancio delle proprie competenze da redigersi all'inizio e alla fine del percorso, comprendente la precisazione delle competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche possedute con riferimento ai nuclei fondanti dei saperi, ai traguardi di competenze e agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti vigenti;

c) la raccolta di documentazione riferita all'attività svolta nella progettazione delle attività didattiche, nella realizzazione di esse e nella verifica dei risultati ottenuti, valutando anche il rapporto tra attività svolta e risultati conseguiti. In questo quadro entrano in gioco sia il possesso, sia l'esercizio delle competenze relazionali, organizzative e gestionali. Vengono indicati in particolare la progettazione didattica annuale, il progetto di ricerca-azione, il piano di sviluppo professionale.

Il progetto di ricerca-azione, secondo le indicazioni ministeriali, implica da parte del docente: analisi dei bisogni e delle esigenze di istruzione, formative ed educative, sulla base dell'analisi del contesto scolastico; individuazione degli obiettivi e dei risultati di apprendimento, formativi ed educativi; pianificazione delle attività, dell'ambiente di apprendimento, della gestione del gruppo, delle scelte didattiche e degli strumenti in coerenza con assunti e teorie sul processo di insegnamento-apprendimento; realizzazione dell'attività progettata; osservazione delle azioni e individuazione degli strumenti per monitorare in itinere e alla fine del processo di apprendimento; documentazione e riflessione professionale in relazione al percorso e alla valutazione dei risultati. A parte l'uso un po' originale dell'espressione "ricerca azione" per una attività normale di progettazione e realizzazione della propria azione didattica, attività che è svolta da un docente all'inizio della sua esperienza di docente, sembra che l'obiettivo fondamentale sia proprio quello di favorire lo sviluppo e la dimostrazione a fini valutativi di quella che potrebbe essere definita la competenza fondamentale di un docente: la competenza progettuale didattica.

Un aiuto alle istituzioni scolastiche, come agli organismi di coordinamento, e agli Uffici Scolastici Regionali e Provinciali, è stato attribuito all'INDIRE: "La Direzione generale per il personale scolastico, avvalendosi della struttura tecnica dell'INDIRE, coordina le attività per la realizzazione ed aggiornamento della piattaforma digitale che supporta i docenti neoassunti durante tutto il periodo di formazione. La piattaforma è predisposta all'inizio dell'anno scolastico. La formazione on-line del docente neoassunto avrà la durata complessiva di 20 ore, e consisterà nello svolgimento delle seguenti attività: a) analisi e riflessioni sul proprio percorso formativo b) elaborazione di un proprio portfolio professionale che documenta la progettazione, realizzazione e valutazione delle attività didattiche; c) compilazione di questionari per il monitoraggio delle diverse fasi del percorso formativo; d) libera ricerca di materiali di studio, risorse didattiche, siti dedicati, messi a disposizione durante il percorso formativo."

## **6. Il portfolio del dirigente scolastico**

Il D.P.R. n. 80 del 2013 (Art.6, comma 4) prevede nel processo di valutazione dei Dirigenti scolastici l'introduzione del Portfolio del Dirigente scolastico, redatto in forma digitale e messo a disposizione del Nucleo di valutazione. Secondo tale normativa il portfolio riveste una duplice importanza. In primo luogo ha la funzione di strumento di orientamento, analisi e riflessione sui compiti e sulle compe-

tenze richieste al dirigente per l'esercizio delle proprie funzioni e di supporto al suo sviluppo professionale, favorendo così il processo di miglioramento organizzativo e gestionale della scuola. In secondo luogo esso costituisce il riferimento fondamentale per una sua valutazione evidenziando il contributo che egli è in grado di dare al raggiungimento degli obiettivi previsti dalla sua lettera di incarico.

La Legge 107 del 2015 (Art.1, comma 93), indica i criteri generali che devono fondare tale valutazione: a) competenze gestionali e organizzative finalizzate al raggiungimento dei risultati, correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia dell'azione dirigenziale, in relazione agli obiettivi assegnati nell'incarico triennale; b) valorizzazione dell'impegno e dei meriti professionali del personale d'istituto, sotto il profilo individuale e negli ambiti collegiali; c) apprezzamento del proprio operato all'interno della comunità professionale e sociale; d) contributo al miglioramento del successo formativo e scolastico degli studenti e dei processi organizzativi e didattici, nell'ambito dei sistemi di autovalutazione, valutazione e rendicontazione sociale; e) direzione unitaria della scuola, promozione della partecipazione e della collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica, dei rapporti con il contesto sociale e nella rete di scuole.

Tenendo conto di tali normative il portfolio del dirigente scolastico si compone di quattro parti. La prima, l'anagrafe professionale raccoglie le informazioni professionali del dirigente, dal titolo di studio agli incarichi ricoperti, e viene compilata dal dirigente e resa pubblica. La seconda parte riguarda l'autovalutazione e il bilancio delle competenze. Ogni dirigente può compilarla, analizzando la propria capacità di gestione, di valorizzazione del personale, di promozione della partecipazione, di monitoraggio e rendicontazione. Questa parte consente a ciascun dirigente di riflettere sui propri punti di forza e debolezza, nell'ottica del miglioramento della propria professionalità. Le autovalutazioni della varie dimensioni o i criteri indicati nella normativa vengono quindi automaticamente prese in considerazione per formare una diagramma a stella (detto anche di *Kiviat* o *radar*). Questa parte viene letta dal Nucleo di Valutazione ma non viene resa pubblica. La terza parte, quella particolarmente rilevante ai fini della valutazione, è dedicata agli obiettivi e alle azioni professionali messe in atto al fine di raggiungerli; è obbligatoria e resa pubblica e viene compilata per descrivere le azioni realizzate al fine di conseguire gli obiettivi previsti dal Piano di miglioramento della loro scuola. Infine, la quarta parte è dedicata alla valutazione espressa in seguito da parte del nucleo di valutazione e contiene eventuali consigli di miglioramento.

Dal punto di vista dello sviluppo della propria identità professionale sembra centrale proprio la seconda parte, quella che finora non era obbligatoria e oggetto vero e proprio di valutazione esterna. Ciò può portare da parte dei singoli dirigenti a sottovalutarla e a percepire nel tempo l'impegno richiesto come di natura burocratico-amministrativo, anche perché, come abbiamo precedentemente precisato, le scritture di sé e quelle documentarie redatte per altri hanno natura e finalizzazioni ben diverse.

## 7. Portfolio digitale e open badges

In questi ultimi anni si è vista una certa diffusione di un nuovo strumento di attestazione digitale della propria identità professionale, cioè di presentazione del quadro di competenze che il titolare possiede e del supporto documentale che ne garantisce l'effettività. Tale attestazione è stata denominata "open badge". Essa può essere progettata ed emessa sia dai singoli, sia da istituzioni formative (scuole, università, istituti di formazione tecnica e professionale, servizi di aggiornamento e perfezionamento professionale), sia da organismi di servizi informatici, come in Italia dal Cineca di Bologna o in ambito internazionale da Mozilla. In sintesi queste attestazioni dovrebbero facilitare, da parte delle aziende, il reperire persone in grado di rispondere alle loro esigenze di personale, da parte dei singoli il rendersi presente con le proprie qualificazioni nel vasto mondo del lavoro. Il tutto facilitato dalla fruizione di ambienti di comunicazione digitali veloci e universali, e dalla sintetica, ma valida, descrizione della propria identità professionale, espressa in forme agevolmente comprensibili.<sup>157</sup>

Questa nuova forma di documentazione di sé sembra rappresentare uno sviluppo di esigenze spesso evidenziate da altre forme documentarie. Si possono ricordare i Libretti formativi italiani, l'Europass, il Supplemento al Diploma Universitario; non ultimo il Portfolio delle competenze, specialmente se redatto in forma digitale. Uno dei possibili sviluppi dell'utilizzo degli open badges sta proprio nel loro collegamento a una base documentaria e certificativa più estesa e dettagliata, quale può essere data proprio da un ePortfolio ben strutturato e facilmente richiamato, quando utile o necessario, anche in forme automatiche da opportuni link.

In alcune sedi universitarie statunitensi erano state introdotte forme di badge consistenti in immagini o icone, che rappresentano micro credenziali di competenze padroneggiate, a esempio in ambito tecnologico o linguistico. Si facilitava così l'immediata individuazione di soggetti che possiedono tali competenze, a condizione che sia ben chiaro il significato evocato da ogni singola icona. In questo caso è stato facile inserire nell'ePortfolio dello studente o del diplomato una sezione denominata *badging*, estraibile quando utile o necessario.<sup>158</sup>

In prospettiva più generale si sta muovendo l'Università statunitense di Notre Dame dell'Indiana con il progetto innovativo E2B2.<sup>159</sup>

È stato così possibile affermare da parte del Direttore dei servizi per lo sviluppo dell'ePortfolio da parte degli studenti di quella università:

*«If digital badges are going to be evidence-based, stackable, and transferable then the ePortfolio platform is not only best optimized to take stock and provide*

---

<sup>157</sup> <http://www.eportfolio.eu/articles/activites/open-passport-reinventing-eportfolio-open-badges>

<sup>158</sup> Cfr. a esempio quanto proposto dalla Bay Path University: <https://www.baypath.edu/academics/undergraduate-programs/eportfolio-digital-badging/>

<sup>159</sup> <https://eportfolio.nd.edu/digital-badges/>

*evidence for earning digital badges but it is also the most logical space to sport and showcase them».*<sup>160</sup>

In Italia gli open badges sono stati introdotti da varie Università<sup>161</sup>, in particolare ciò è stato fatto dall'Università di Padova, in modo tale che sarebbe facile collegarli con i portfolio degli studenti. Infatti così viene presentato l'open badge: un attestato digitale, composto da una parte grafica (un'immagine) con l'aggiunta di alcune specifiche. Un vero e proprio attestato virtuale a cui vengono allegate informazioni aggiuntive (metadati) che indicano una competenza acquisita (o un'abilità o un obiettivo raggiunto), il metodo utilizzato per verificarla, l'indicazione di chi l'ha rilasciata e l'identità di chi l'ha conquistata. Queste informazioni risultano leggibili da tutte le applicazioni che leggono l'Open Badge, in modo da poterle rendere parte integrante del CV personale, risultando così spendibili in vari ambiti (ricerca di impiego, *recruiting* da parte delle aziende ecc.). Secondo gli organizzatori gli studenti apprezzano e ricercano gli Open Badges perché: possono pubblicarli sui loro social media, nei CV elettronici; aumentano la *web reputation* di chi li considera utili a fini di reclutamento; aumentano la visibilità e la *web reputation* di chi li emette.<sup>162</sup>

## 8. Conclusione

Certamente l'utilizzazione del portfolio digitale o ePortfolio apportano elementi di maggiore flessibilità, di migliore apertura alla condivisione, di più estesa possibilità di arricchire quanto raccolto di documenti di vario tipo come video, fotografie, brani sonori, ecc. Comunque da un punto formativo rimane centrale nella sua valorizzazione la funzione di appoggio alla riflessione critica sulla propria esperienza, funzione condivisa con i vari diari e portfoli cartacei. Così esso rimane indispensabile nella valutazione sia formativa, sia sommativa della competenze effettivamente acquisite dai vari soggetti. Vorrei tuttavia concludere questo panorama con una funzione dell'ePortfolio che sta avendo sempre più importanza nella propria vita professionale: fare da supporto documentario nei colloqui di lavoro.

Sempre è necessario che ciascuno non solo sia consapevole delle proprie competenze e qualità identitarie dal punto di vista professionale, ma anche sia in grado di presentare se stesso e tali qualità nella varie transizioni lavorative. Riuscire a convincere gli interlocutori che si è in grado di svolgere le mansioni previste da una certa posizione lavorativa implica anche che si sappia predisporre una base documentaria che evidenzia tali qualità in concreto, a testimonianza che non si tratta

---

<sup>160</sup> <https://sites.google.com/site/ndeeresources/support/blog/what-is-a-digital-badge>

<sup>161</sup> Ad es. dall'Università La Bicocca di Milano: [https://www.unimib.it/open\\_badge](https://www.unimib.it/open_badge)

<sup>162</sup> <https://www.unipd.it/open-badge>

solo di parole, ma di effettive capacità operative. Gestire agevolmente un supporto digitale significa saperlo adattare alle varie possibili funzioni, prefigurando sezioni specificatamente strutturate per esse.

Val la pena, infine, ricordare che alla fine di un percorso di certificazione delle competenze ciascuno dovrebbe essere in grado di predisporre una documentazione adeguata di quelle possedute, ad esempio attraverso video di processi operativi messi in atto, descrizioni anche grafiche di prodotti realizzati e dei procedimenti attuati per essi, motivando poi adeguatamente le scelte effettuate, ecc. Sembra infatti che non sia facilmente percorribile, in sede di colloqui di accertamento, la strada che consiste nel tentare di convincere gli interlocutori delle proprie competenze ricorrendo solo a narrazioni orali, anche perché ciò implicherebbe notevoli capacità comunicative e retoriche.

# **Coltivare l'identità professionale mediante lo sviluppo delle competenze comunicative orali e scritte**

---

### **1. Introduzione**

Nella costruzione della propria identità professionale gioca un ruolo fondamentale un insieme di competenze comunicative orali e scritte. La Raccomandazione europea relativa allo sviluppo delle competenze chiave del 2006, come quella del 2018, elenca come fondamentali la capacità di comunicare nella lingua madre sia oralmente, sia per iscritto e quella parallela di farlo in altre lingue. Il discorso vale per i processi di apprendimento permanente in generale, ma è evidente che questo ambito di competenza richiede una specializzazione costante e sistematica riferibile al proprio ambito di identità professionale. Così si può parlare di competenze comunicative orali e scritte di natura specificamente professionale.

In questo quadro di riferimento può essere immediatamente evocata la questione relativa alle cosiddette “scritture professionali”. In ogni attività lavorativa è presente a vari livelli e modalità di attuazione l'esigenza di redigere testi sia a livello personale, sia a livello pubblico, perché destinati ad altri interlocutori. Questi ultimi testi spesso si presentano come obbligatori. Si possono citare così: varie tipologie di curriculum vitae destinati a interlocutori diversi; relazioni, rapporti, rendicontazioni da presentare periodicamente; progetti, piani e programmi operativi e di sviluppo; lettere, messaggi, avvisi e comunicazioni di varia tipologia; valutazioni, diagnosi, perizie, trattamenti da mettere in campo, suggerimenti operativi o terapeutici; ecc., ecc. Scritture tutte per le quali in genere non c'è stata una preparazione sistematica né a livello scolastico e/o universitario, né a livello di formazione iniziale o continua.

Parallelamente occorre prendere in considerazione l'ambito della comunicazione orale sia dal punto di vista dello sviluppo della propria professionalità, sia da quello dell'interazione interpersonale al fine di promuovere la propria riflessività. Da quest'ultimo punto di vista nei capitoli precedenti si è evidenziata l'importanza delle “scritture di sé”, sia nel caso dell'apprendimento esperienziale, sia nella redazione di diari, nell'elaborare bilanci di competenze, nel redigere un portfolio di competenze. Occorre anche ricordare come intimamente legata alle varie forme di scrittura professionale sta la questione dell'autovalutazione e della valutazione del proprio operato.

## 2. Dalle competenze chiave alle competenze professionali

La Raccomandazione del Consiglio Europeo circa le competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018: indica l'ambito delle "Competenze alfabetiche funzionali".

"La competenza alfabetica funzionale indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo. Il suo sviluppo costituisce la base per l'apprendimento successivo e l'ulteriore interazione linguistica. A seconda del contesto, la competenza alfabetica funzionale può essere sviluppata nella lingua madre, nella lingua dell'istruzione scolastica e/o nella lingua ufficiale di un paese o di una regione.

### *Conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legati a tale competenza*

Tale competenza comprende la conoscenza della lettura e della scrittura e una buona comprensione delle informazioni scritte e quindi presuppone la conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio. Ciò comporta la conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle caratteristiche principali di diversi stili e registri della lingua.

Le persone dovrebbero possedere l'abilità di comunicare in forma orale e scritta in tutta una serie di situazioni e di sorvegliare e adattare la propria comunicazione in funzione della situazione. Questa competenza comprende anche la capacità di distinguere e utilizzare fonti di diverso tipo, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare ausili, di formulare ed esprimere argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto. Essa comprende il pensiero critico e la capacità di valutare informazioni e di servirsene.

Un atteggiamento positivo nei confronti di tale competenza comporta la disponibilità al dialogo critico e costruttivo, l'apprezzamento delle qualità estetiche e l'interesse a interagire con gli altri. Implica la consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri e la necessità di capire e usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile."

Questa prospettiva di apprendimento permanente di competenze orali e scritte va approfondita, tenendo conto delle esigenze che emergono nella pratica professionale relativa ai vari ambiti lavorativi. Ad esempio professionalità come quella dei docenti ai vari livelli di scolarità o di formazione, oppure professionalità di tipo consulenziale rivolte sia a singoli, sia a gruppi, implicano specifiche capacità comunicative orali al fine di svolgere il proprio lavoro in maniera valida ed efficace; mentre qualità comunicative specificatamente diverse sono richieste per le attività professionali di tipo relazionale tipiche del mondo sanitario, come quelle proprie di medici e infermieri. Eppure sembra che nei percorsi formativi non si dia grande spazio a un

loro sviluppo consapevole, anche perché molti pensano che esse si acquisiscano con la pratica in maniera del tutto informale. Sembra, invece, che esse costituiscano una parte essenziale della propria identità professionale e richiedano, ai fini di un loro adeguato sviluppo, una pratica sistematica e controllata.

Analogo discorso può essere fatto per le competenze relative alla redazione di scritture professionali, soprattutto quando esse sono destinate alla comunicazione pubblica, alla documentazione, o a forme di rendicontazione. Per l'ambito scolastico scrivono Loredana Perla e Viviana Vinci<sup>163</sup>: «Il saper scrivere professionale è diverso dal 'saper scrivere' inteso in senso lato. Esso è il risultato della maturazione di conoscenze e abilità che, riguardate dalla parte della cattedra, chiedono allo scrivente-insegnante un lavoro di analisi istitutivo di un neo-codice: quello di scrivere per il lavoro di Scuola». E poco più oltre: «Apprendere a scrivere per valutare/valorizzare a fini professionali necessita di uno sforzo cosciente e prolungato di riflessività e di abilità specifiche in assenza delle quali la competenza di scrittura può addirittura giungere a inficiare il risultato finale».

Di conseguenza appare del tutto plausibile dedicare un adeguato spazio di riflessione critica e di proposta formativa a questa componente dalla costruzione della propria identità professionale. Inizieremo affrontando la questione delle scritture professionali, per poi dedicare l'attenzione alle competenze orali comunicative. Ma va anche ricordato come le scritture professionali siano strettamente legate a processi di tipo valutativo, qualche volta anche determinanti ai fini della propria carriera, come nel caso della predisposizione di *Curriculum Vitae* o di rapporti e rendicontazioni riferibili alle proprie responsabilità operative. D'altra parte, le interazioni orali possono essere esplorate sia sul versante formativo, come modalità di attivazione della riflessione critica sul proprio operato e sulla propria esperienza, sia su quello più propriamente comunicativo dal punto di vista professionale.

### 3. Le scritture professionali

In ogni attività professionale è presente l'esigenza di procedere alla redazione di testi di vario genere aventi spesso finalità del tutto differenti. Sono già state considerate scritture private destinate alla riflessione personale o all'organizzazione del proprio tempo e allo sviluppo delle proprie risorse. Gran parte, però, delle scritture professionali assumono la forma di documentazione e/o rendicontazione, soprattutto quando si svolgono funzioni di natura istituzionale e/o pubblica. Documenti che possono essere sia rievocativi, sia propositivi, come progetti educativi o di piani di sviluppo organizzativo e/o economico. Si può fare riferimento anche ad altre forme docu-

---

<sup>163</sup> PERLA L. - V. VINCI, Le scritture professionali per il miglioramento: la ricerca-formazione, in PERLA L. - L. STELLACI, *Valutare per valorizzare, La documentazione per il miglioramento scolastico*, in stampa.

mentali come referti medici e/o psicologici e relative terapie da mettere in atto, perizie professionali di vario genere, ecc. Nell'ambito educativo e scolastico scritture professionali sono fondamentalmente di due tipi: individuali e collettive. Quelle collettive comprendono i vari Piani dell'Offerta Educativa, oggi diventati Piani Triennali dell'Offerta Formativa, i Progetti Educativi e Didattici di Istituto, i Rapporti di autovalutazione, i Piani di miglioramento, ecc. Quelle individuali fanno riferimento soprattutto alle programmazioni curricolari, ai piani didattici, alle valutazioni degli alunni, ecc.

In generale, quindi, le scritture professionali sono tutte quelle scritture che sono previste e prodotte per lo svolgimento di un'attività lavorativa. In qualche modo nella loro promozione si incontrano tra loro due dimensioni della propria competenza, quella personale e quella per il lavoro, in una sintesi che risponde sia ai bisogni del singolo, sia ai bisogni dell'organizzazione.<sup>164</sup> Loredana Perla, riferendosi all'attività formativa soprattutto scolastica, prospetta quattro tipologie di scritture professionali: a) scritture di tipo documentale; b) scritture di esplicitazione del sapere pratico; c) scritture come sostegno ai processi formativi professionali; d) scritture come ricerca sul "fare formazione". Il riferimento teorico sottostante è quello che considera il sapere professionale come una costruzione che si sviluppa nel contesto dell'attività pratica attraverso forme prevalentemente di natura narrativa. Ciò deriva dal fatto che, come abbiamo già notato, molte conoscenze prendono corpo nel contesto dell'agire professionale e sono di natura tacita e non formalizzabili secondo principi, regole, quadri concettuali astratti.<sup>165</sup>

Il fatto che il sapere pratico di natura professionale assuma in gran parte le caratteristiche della conoscenza tacita descritta da Michael Polanyi<sup>166</sup>, sembra potersi spiegare tenendo conto della sedimentazione di quanto sperimentato nell'agire del concreto delle situazioni lavorative. Usando le categorie interpretative della competenza nel pensare elaborate da Aristotele, si tratta di conoscenze che derivano dal ripetersi delle scelte dettate dalla saggezza pratica, dall'intuizione di soluzioni rispondenti a problemi emergenti nella complessità del contesto reale, di sviluppi nell'arte di progettare, realizzare e valutare artefatti umani. Ne derivano abiti o disposizioni all'azione che si attivano nell'affrontare le varie situazioni concrete. Il loro consolidamento nel tempo è favorito dalla progressiva consapevolezza delle loro caratteristiche, consapevolezza che deriva dalla riflessione critica.

Quanto alle scritture di natura documentale, che assumono la forma di rendicontazione del proprio agire e dei suoi risultati, esse possono essere considerate da

---

<sup>164</sup> PERLA L., La scrittura professionale, in PERLA L. (a cura di) *Scritture professionali. Metodi per la formazione*, Bari, Progedit, 2012, p. 10.

<sup>165</sup> PERLA L., Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri, *Mizar*, 2015, 1, pp. 9-21.

<sup>166</sup> POLANYI M., *The Tacit Dimension*, New York, Anchor Books, 1966; tr. it. *La conoscenza inespresa*, Roma, Armando, 1979.

due punti di vista assai differenti. Il primo è di natura istituzionale, e spesso assume un'accentuazione prevalentemente burocratica. Ad esempio, nella Pubblica Amministrazione sono state introdotte norme riguardanti le cosiddette rendicontazioni e valutazioni delle "performance" dei vari attori presenti in essa e dei differenti settori nel loro complesso (Legge 15/2009). In tale disposizioni si introducono sia piani di sviluppo, sia rapporti triennali relativi agli obiettivi da conseguire. Il secondo punto di vista è più direttamente connesso con pratiche di natura riflessiva: la redazione e rilettura della documentazione diventano occasioni di analisi critiche, di ripensamenti e di riprogettazioni del proprio agire.

Recentemente è stata sottolineata, soprattutto nell'ambito scolastico, l'importanza di una rendicontazione sociale che non assuma esclusivamente forme istituzionali imposte centralmente in modo uniforme a fini di controllo e comparabilità, ma si apra alla condivisione con i fondamentali portatori di interessi: le famiglie, gli studenti, il personale docente e quello tecnico-amministrativo, le reti di scuole, gli enti pubblici territoriali, ecc.<sup>167</sup> Giungere a una documentazione adeguata non solo ai fini amministrativi, ma anche sociali, implica non poche capacità gestionali, ma soprattutto di redazione di testi validi ed efficaci ai fini comunicativi e valutativi da parte di tutti i soggetti interessati.

#### **4. Scritture professionali e processi di valutazione o di autovalutazione**

Emerge così chiaramente come le varie forme di scrittura documentale assumano un ruolo assai importante ai fini delle attività di valutazione e di autovalutazione del proprio operato e di quello svolto dalla istituzione nella quale si è inseriti. Nel contesto scolastico questo ambito ha avuto uno sviluppo assai rilevante da quando si è accentuata l'esigenza di render conto da parte delle istituzioni educative e formative della qualità e dell'efficacia dei propri progetti e relative realizzazioni a causa dell'impegno economico e finanziario chiesto alla comunità.

In Italia, anche sull'onda di sviluppi internazionali, si sono moltiplicate negli ultimi anni richieste e forme di valutazione di quanto il sistema scolastico riesca a portare a termine. Agenzie internazionali come l'IEA o l'OCSE hanno da decenni realizzato periodicamente verifiche della qualità dei risultati scolastici ottenuti in alcuni ambiti disciplinari e a diversi livelli o di età o di scolarità. L'Italia ha partecipato a queste indagini internazionali in gran parte di natura comparativa. Da quando nel 1989 è stata pubblicato il *Regolamento dell'autonomia scolastica nell'ambito organizzativo, didattico, di ricerca e sperimentazione* si è sempre più accentuata l'esigenza di una adeguata rendicontazione dei risultati ottenuti attraverso tale autonomia. Così dal 2000 è iniziata l'attività di valutazione degli esiti scolastici da parte

---

<sup>167</sup> Associazione Nazionale per la Ricerca Scientifica sul Bilancio Sociale, *La rendicontazione sociale degli istituti scolastici*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

dell'INVALSI prima su base campionaria, poi censuaria. Si è giunti così a rendere obbligatoria da parte delle Istituzioni Scolastiche e formative il cosiddetto *Rapporto di Valutazione* interna, e in relazione esso, il *Piano di Miglioramento*.

Occorre anche dire che la consapevolezza di quanto impegnativa sia nel corso della propria attività professionale l'esigenza di competenza nel redigere le varie forme di scrittura di testi destinati alla loro resa pubblica si è solo recentemente evidenziata in tutta la sua urgenza e centralità. Occorre pertanto ribadire come nei percorsi formativi di base e di quelli più avanzati spesso siano del tutto assenti attività destinate specificatamente a sviluppare tale competenza. E questo vale per gran parte degli ambiti professionali. In questo contesto da parte di molte agenzie formative straniere si stanno moltiplicando i corsi teorico-pratici relativi proprio allo sviluppo delle conoscenze e abilità nei riguardi della scrittura professionali.

La conseguenza fondamentale derivante da queste tendenze ormai consolidate è che diventa sempre più urgente considerare ai fini dello sviluppo della propria identità professionale considerare il ruolo sempre più importante della competenza nello scrivere e nella scrivere in maniera da rispondere alle esigenze della propria professione.

## **5. L'interazione orale a livello professionale**

Anche nel caso dell'interazione tra le persone a livello orale occorre distinguere tra conversazioni svolte e livello di prestazione professionale e interazioni destinate alla propria formazione in particolare come aiuto alla riflessione. Nel primo caso si può trattare di lezioni scolastiche o universitarie, di colloqui a livello medico o psicologico, di discorsi da tenere in pubblico, ad esempio in ambito sindacale. Tutte queste forme di comunicazione orale implicano specifiche specializzazioni.

Per chiarire l'importanza di questo aspetto della professionalità esaminiamo una delle problematiche di chi per esigenze professionali deve normalmente interagire oralmente in pubblico; infatti, in vari soggetti possono manifestarsi problemi di natura ansiogena. Impegnarsi in una professione che si basa proprio su questo tipo di interazione richiede attenta valutazione preventiva e, se si decide di inoltrarsi in essa, fare i conti con processi di controllo di quella che viene definita tecnicamente "ansia di parlare in pubblico". Un primo aiuto diagnostico può essere un semplice questionario di auto-percezione come questo che si riferisce direttamente all'imbarazzo e al disagio che si prova quando si deve affrontare un pubblico più o meno numeroso per esporre le proprie proposte o le proprie argomentazioni. Un certo numero di soggetti, infatti, prova in queste situazioni uno stato di tensione nervosa eccessiva, anche quando si è preparato in maniera approfondita. In attività professionali che implicano spesso il dover intervenire in circostanze analoghe, tale tipo di reazione emozionale può interferire in maniera consistente con i risultati attesi o almeno sottoporre il soggetto a forme di stress assai intense.

Quando si manifesta un'autovalutazione che evidenzia un grado elevato di ansia di parlare in pubblico è opportuno studiare la maniera di progettare un percorso formativo o auto-formativo che miri a contrastare tale tendenza e a riportare il livello di tensione nervosa entro limiti ragionevoli. Da questo punto le varie teorie psicologiche suggeriscono percorsi o di desensibilizzazione progressiva o di modifica dei pensieri ansiogeni che spesso ne sono alla base. Occorre anche precisare che un livello medio di ansietà è del tutto normale, soprattutto se il pubblico è numeroso, oppure ci si trova di fronte a persone non conosciute o, ancora, a interlocutori pregiudizialmente contrari alle proprie idee o argomentazioni.

Gli item che entrano a far parte di un questionario di autovalutazione a suo tempo sperimentato<sup>168</sup>, elencati nell'ordine secondo cui lo caratterizzano, sono i seguenti:

- ✓ *Quando parlo in pubblico, mi sento imbarazzato*
- ✓ *Mi sento molto a disagio durante un intervento in pubblico, anche quando sono ben preparato*
- ✓ *Quando parlo in pubblico, mi capita di sudare e tremare anche se l'ambiente è confortevole*
- ✓ *Prima di iniziare un discorso in pubblico, mi sento molto teso*
- ✓ *Mi sento nervoso, quando parlo di fronte a persone che non conosco*
- ✓ *Cerco di evitare le situazioni in cui debbo parlare in pubblico*

Sul piano del coinvolgimento degli altri nell'attivare discorsi o lezioni rivolte a un pubblico più o meno numeroso vanno tenute presenti altre specifiche competenze. Ad esempio, in un questionario analogo al precedente le competenze di natura comunicativa prese in considerazione sono state soprattutto di tipo attivo, cioè riguardavano l'elaborazione e la proposizione di discorsi, il fornire conoscenze e spiegazioni, il coinvolgerli nelle proprie argomentazioni. Si tratta di risvegliare l'attenzione su alcuni aspetti della competenza comunicativa al fine di sollecitare un impegno nello svilupparli sulla base di un insieme di specifiche strategie.

- ✓ *Quando introduco termini nuovi o difficili, ne spiego con cura il significato*
- ✓ *Quando devo presentare un documento arrivo con il discorso preparato in maniera da sostenere adeguatamente la mia posizione*
- ✓ *Pongo delle domande per sollecitare l'attenzione e la riflessione dei miei ascoltatori*
- ✓ *Coinvolgo gli interlocutori stimolando la loro partecipazione*
- ✓ *Preparo la scaletta del mio discorso in tre blocchi, apertura, svolgimento, conclusioni*
- ✓ *Verifico se gli altri hanno ben compreso quanto dico loro*
- ✓ *Controllo se ho capito bene quello che mi viene detto o spiegato*

---

<sup>168</sup> PELLERÉY M. - F. ORIO, *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni (QPCC)*, Roma, Edizioni Lavoro, 2001.

Più complesso, ovviamente, è il problema dello sviluppo di una competenza professionale specifica nello svolgere colloqui di natura orientativa, di sostegno a momenti di difficoltà psicologica, soprattutto a livello decisionale, o a carattere terapeutico. In questi casi esistono ormai veri e propri percorsi formativi che spesso si avvalgono di strumenti di registrazione sonora e visiva dei propri comportamenti, ai fini di una loro valutazione rispetto a griglie di analisi della qualità dell'interazione interpersonale.

## **6. L'interazione orale a livello di guida, sostegno alla riflessione critica.**

La prospettiva formativa che qui viene richiamata è rivolta a facilitare l'attivazione e lo sviluppo di un pensiero riflessivo, che valorizzi specificamente le categorie del senso e della finalizzazione esistenziale in quanto perno dello sviluppo della propria identità personale e professionale secondo quanto indicato da Guichard. In questa direzione sono varie le forme di facilitazione dell'insorgere del pensiero riflessivo indicate nella letteratura.

In primo luogo va ricordato il confronto sistematico con un animatore, mediante forme di *coaching* o di *mentoring*. Questi può guidare con una certa continuità il soggetto, sia nel caso che uno stato problematico e di insoddisfazione sia già presente in lui, sia in quello in cui l'attivazione del pensiero riflessivo parta da una sollecitazione data dell'animatore come il porre un problema, descrivere una situazione o un caso, mettere in luce una contraddizione o una incoerenza, ecc. Mentkowski indica alcune possibili modalità di intervento, sollecitanti la riflessione critica. I formatori dovrebbero, insieme con i loro destinatari, osservare sistematicamente e cogliere gli elementi caratterizzanti della loro prestazione professionale dal punto di vista del suo senso e del suo eventuale miglioramento basato su una più profonda comprensione del ruolo professionale che fa da riferimento. Si tratta di mettere in atto strategie di riflessione critica a partire da domande come "*che cosa so fare e come posso fare questo*", per sollecitare l'evocazione del quadro di riferimento entro cui si colloca l'azione in oggetto, le conoscenze e gli schemi di azione implicati. Si tratta di un primo livello di riflessione come presa di consapevolezza da un punto di vista superiore della propria azione e prestazione professionale.<sup>169</sup>

Successivamente l'impegno del formatore è più diretto a sollecitare la riflessione prima e durante l'azione. La domanda è "*che cosa posso scegliere tra le diverse possibilità e configurazioni del mio ruolo professionale ai fini di un miglioramento delle mie prestazioni*". Il collegamento tra prestazione in atto, ruolo da svolgere e categorie valutative della qualità del proprio agire attiva una forma di apprendimento riflessivo. Questo ha certamente bisogno spesso di appoggiarsi a nuove conoscenze e nuove prospettive di significato, che porta al terzo momento, più personale e coin-

---

<sup>169</sup> MENTKOWSKI M. AND ASSOCIATES, *Learning that lasts: Integrating learning, development, and performance in college and beyond*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.

volgente: “*chi sono e chi dovrei diventare*”. In questa fase emerge la prospettiva di impegnarsi in un apprendimento autonomamente progettato e realizzato sulla base di una apertura di orizzonti e di possibilità di sviluppo di sé.

L'interazione tra formatore e partecipante al processo formativo assume allora il ruolo di un dialogo facilitatore di una riflessione critico-prospettica, di una apertura a nuovi possibili sé, all'impegno nel cercare di mettere in atto le condizioni per poter conseguire una nuova identità professionale, più ricca e consapevole. Se teniamo conto della prospettiva evocata da Dewey e cioè che il pensiero riflessivo, anche di questo tipo, emerge in un contesto di incertezza generata da una difficoltà, da un blocco, da una forma più o meno profonda di crisi, da uno stato problematico, allora possiamo valorizzare le proposte di dialogo facilitatore avanzate da Bailey.<sup>170</sup> Questi sollecita in primo luogo la presa di coscienza dello stato problematico aiutando a decifrarlo e a circoscriverne i caratteri e le esigenze. In questo caso si possono ripercorrere le tappe precedentemente delineate nei processi di soluzione di problemi.

Tale interazione ha anche i caratteri di relazione di aiuto, nella quale si attua un vero e proprio scambio reciproco con un ruolo centrale giocato da un ascolto attivo, che tenga conto non solo di una valorizzazione dei pensieri partecipanti, ma anche miri a contenere le loro ansie e le loro preoccupazioni. Ciò, dal punto di vista del processo di soluzione di problemi, svolge un ruolo importante per rilanciare considerazioni, intuizioni, riflessioni. «Ecco perché nella grande tradizione monastica era importante il direttore spirituale, e nella psicanalisi lo psicanalista: è necessario qualcuno che divenga un principio di realtà rispetto agli infingimenti in cui cade l'io nella sua ricerca di profondità».<sup>171</sup>

Una seconda forma di sollecitazione si basa su modalità di narrazione biografica dirette a una ricostruzione della propria identità narrativa secondo i suggerimenti di P. Ricoeur.<sup>172</sup> Egli distingue nel concetto di identità due diverse accezioni, complementari tra loro, che rispondono a due diverse domande: «*che cosa sono io*» e «*chi sono io*». La prima, relativa all'identità espressa dal termine *idem*, può essere messa in crisi dalla dispersione e frammentarietà dell'esperienza, sviluppando una dissociazione interiore, che invoca però una risposta alla seconda, relativa quest'ultima all'identità espressa dal termine *ipse*. L'identità narrativa si viene a costituire nell'interazione tra le due identità, quella della sedimentazione anteriore, della constatazione della dispersione, e quella prospettica, della promessa e dell'impegno rivolto al futuro che aspira alla coesione. «La persona si designa essa stessa nel tempo come unità narrativa di una vita che riflette la dialettica della coesione e della dispersione, che l'intreccio media».<sup>173</sup>

Al fine di mantenere l'impegno prospettico di una identità profonda del sé occorrono:

---

<sup>170</sup> BAILEY J.R. ET ALII, A model for reflective pedagogy, *Journal of Management Education*, 1997, 21, 2, pp. 155-167.

<sup>171</sup> NATOLI S., *Guida alla formazione del carattere*, Brescia, Morcelliana, 2006, p. 43.

<sup>172</sup> RICOEUR P., *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano, 1988.

<sup>173</sup> RICOEUR P., *Persona, comunità e istituzioni* (a cura di A. Danese), Edizioni Cultura della Pace, Firenze, 1994, p. 78.

un'adeguata *stima di sé*, come fiducia nella capacità di mantenere la propria parola; la cura o sollecitudine per l'altro, recettore della nostra parola; l'*aspirazione a vivere in istituzioni giuste*.<sup>174</sup> Le ultime due esigenze derivano dal fatto che: «[...] ciascuna storia di vita, lungi dal chiudersi in se stessa, si trova intrecciata con tutte le storie di vita con le quali ciascuno è mescolato. In un certo senso, la storia della mia vita è un segmento della storia di altre vite umane, a cominciare da quella dei miei genitori, continuando per quella dei miei amici e – perché no – dei miei avversari». <sup>175</sup> Analoghe osservazioni si possono trovare in Agostino di Tagaste del quale si cita spesso il detto «*rientra in te stesso, è dentro l'uomo che abita la verità*»; ma non si completa la sua sentenza con il seguito: «*e se scopri la tua mutevole natura trascendi te stesso*»<sup>176</sup>.

In genere, anche questa pratica può essere facilitata e resa più feconda se ci si confronta con un altro, o, meglio, se si è guidati da un esperto. L'esigenza e la possibilità di recuperare se stesso nel contesto di una rilettura attenta di una storia di vita personale aggrovigliata a mille altre storie è legata, secondo molte indicazioni <sup>177</sup>, al dispiegarsi di un racconto autobiografico. «Il narratore si racconta avvertendo un impulso di carattere emozionale ed affettivo, costitutivo della mente, alla autoriflessione, alla descrizione, alla interpretazione degli eventi che ha vissuto o che sta vivendo. L'autobiografia [...] non concerne soltanto il passato: compare ogni qualvolta il protagonista del racconto trascenda il puro esperire della propria vita e le rivolga (si rivolga) delle domande». <sup>178</sup> Il soggetto diventa così un ricercatore di se stesso, delle proprie ragioni esistenziali, della trama profonda che sottende la propria vicenda personale. Si tratta di una vera e propria «*pedagogia della memoria*», che considera la vita interiore come un luogo euristico privilegiato.

Una terza modalità di azione valorizza il ruolo del dialogo e del confronto con altri. Assai interessante può essere l'attività svolta da gruppi di riflessione sull'esperienza, che attraverso forme appropriate di narrazione ne esplorano le possibili concettualizzazioni. Analoga funzione possono svolgere gruppi centrati su processi di soluzione di problemi che siano riferibili facilmente al proprio contesto umano o professionale. La fase di problematizzazione deriva proprio dall'emergere delle diverse posizioni e interpretazioni assunte nei riguardi delle situazioni e dei fatti evocati e delle differenti interpretazioni di avvenimenti ed esperienze sia individuali che collettive. Anche in questi casi può essere preziosa la presenza di un animatore che sia in grado di integrare quanto presentato dai partecipanti, di sostenere il loro approfondimento, di offrire ulteriori elementi o categorie interpretative, di evidenziare limiti o banalizzazioni eccessive.

---

<sup>174</sup> *Ibidem*, pp. 86-87

<sup>175</sup> *Ibidem*, pp. 93-94

<sup>176</sup> «Noli foras ire, in teipsum redi: in interiore homine habitat veritas; et si tuam naturam mutabilem inveneris transcende teipsum» (Sant'Agostino, *De vera religione*).

<sup>177</sup> DEMETRIO D., *Raccontarsi. L'Autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano, 1996.

<sup>178</sup> D. DEMETRIO, *Pedagogia della memoria. Per se stessi e per gli altri*, Roma, Meltemi, 1998, pp. 107-108.

## 7. Conclusione

Gran parte delle esemplificazioni circa la rilevanza dello sviluppo delle competenze nello scrivere professionalmente e nell'interagire oralmente hanno avuto come campo applicativo il mondo della scuola e della formazione. Tuttavia è abbastanza evidente che in tutte le attività di natura professionale si presentano esigenze analoghe. Basti qui pensare a un colloquio ai fini di una possibile assunzione lavorativa. Essere in grado di presentare se stessi, le proprie conoscenze, competenze, motivazioni e aspirazioni sia in forma scritta, sia in forma orale risulta essenziale ai fini valutativi. Ad esempio poter presentare un buon portfolio delle competenze sapendolo convalidare con una altrettanto valida sua valorizzazione implica buona capacità documentale, ma anche capacità comunicativa orale altrettanto valida ed efficace.

È possibile obiettare che l'uso del termine "comunicazione" a livello orale e scritto sia un po' riduttivo rispetto al processo comunicativo vero e proprio, processo assai complesso e impegnativo che implica la considerazione di tutti gli interlocutori coinvolti e dei molteplici dinamismi che ciascuno di essi attiva o meno in tale contesto. Qui si è riletto uno degli aspetti della comunicazione che si appoggia su competenze linguistiche di base che comunque entrano in gioco: scrittura e oralità sono dimensioni ormai caratterizzanti qualunque professionalità ed è nostra opinione che nel tempo esse assumeranno sempre più incidenza nell'esplicazione dei propri ruoli lavorativi.

# L'identità professionale del docente e la sua costruzione

### 1. Introduzione

La figura professionale del docente nella scuola italiana secondo il contratto nazionale è la stessa da molti anni, anche se nella realtà si sono avuti notevoli cambiamenti nelle attese delle famiglie, come del Paese. In particolare, come nell'ambito di molte altre professioni, è emersa l'importanza di alcune dimensioni personali della sua competenza. Nella nostra analisi inizieremo con una presentazione di ciò che nel Contratto di Lavoro Nazionale viene presentato come profilo del docente e di ciò che viene richiesto come prestazioni specifiche. In seguito esploreremo alcuni apporti fondamentali provenienti dalla ricerca internazionale per giungere a una presentazione delle esigenze che sembrano caratterizzare l'impegno odierno di un docente.

Occorrerebbe rileggere tutta la precedente documentazione dal punto di vista specifico della costruzione della propria identità professionale da parte dei docenti, ricordando che tale costruzione si innesta su quella dedicata allo sviluppo della propria identità personale. Difficilmente, infatti, si può pensare a una professionalità adeguatamente matura di questo tipo, che non si innesti nella più profonda prospettiva di senso esistenziale del professionista. Ne deriverebbe una dissociazione che non farebbe bene né alla singola persona, né al contesto lavorativo nel quale essa svolge la sua attività. D'altra parte, occorre anche ricordare che ogni persona sperimenta nella sua vita una pluralità di appartenenze; ritrovare un equilibrio di partecipazione competente e consapevole a tale molteplicità di riferimenti aiuta anche a vivere meno drammaticamente difficoltà, sconfitte e delusioni che possono segnare anche emotivamente in maniera profonda la propria esistenza in uno di essi.

Inoltre, la professionalità del docente è caratterizzata da una complessa interazione tra competenze culturali, competenze educative, competenze sociali e competenze specificatamente didattiche. Spesso si parla di mediazione come caratteristica peculiare dell'azione professionale dell'insegnante. Ciò era già presente in Tommaso d'Aquino, che individuava nella capacità di rappresentare, mediante segni adeguati allo stato di preparazione del discente, quanto questi doveva apprendere e far suo. Oggi si parla di mediatori (enattivi, iconici, analogici e simbolici) come strumenti fondamentali da saper gestire in maniera valida e produttiva in questo processo complesso di interazione tra docente e allievi. Il cammino formativo richiede, quindi, un complesso processo di integrazione tra le varie competenze richieste, cammino nel quale la pratica e la riflessione critica ne costituiscono componenti insostituibili e cruciali. Le varie scritture personali possono aiutare in questa impresa, e in particolare il portfolio digitale.

## 2. Il Contratto Nazionale di Lavoro

Nel Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro dei docenti<sup>179</sup> viene distinta la funzione docente dal suo profilo professionale, anche se evidentemente le due descrizioni sono intimamente connesse. Per quanto riguarda la funzione docente viene detto che essa: «[...] realizza il processo di insegnamento/apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni, sulla base delle finalità e degli obiettivi previsti dagli ordinamenti scolastici definiti per i vari ordini e gradi dell'istruzione» (art. 26,1). La legge attualmente in vigore relativa al sistema educativo italiano, cioè la Legge 53 del marzo 2003, all'art. 2 afferma: «a) è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea; b) sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea». Queste finalità generali vengono poi precisare per i vari livelli scolastici attraverso Indicazioni Nazionali o attraverso Linee guida per la elaborazione da parte delle singole scuole del Piano dell'Offerta Formativa e dei loro curricula d'apprendimento.

Tale funzione docente d'altra parte: «si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti; essa si esplica nelle attività individuali e collegiali e nella partecipazione alle attività di aggiornamento e formazione in servizio» (art. 26,2). Inoltre: «In attuazione dell'autonomia scolastica i docenti, nelle attività collegiali, attraverso processi di confronto ritenuti più utili e idonei, elaborano, attuano e verificano, per gli aspetti pedagogico-didattici, il piano dell'offerta formativa, adattandone l'articolazione alle differenziate esigenze degli alunni e tenendo conto del contesto socio-economico di riferimento, anche al fine del raggiungimento di condivisi obiettivi qualitativi di apprendimento in ciascuna classe e nelle diverse discipline. Dei relativi risultati saranno informate le famiglie con le modalità decise dal collegio dei docenti» (art. 26,3).

Di qui deriva la delineazione del profilo professionale dei docenti che viene presentato nell'articolo seguente in questo modo: «Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica». L'articolo poi precisa che: "I contenuti della prestazione professionale del personale docente si definiscono nel

---

<sup>179</sup> Cfr. CCNL Comparto Scuola Nazionale 18 aprile 2018.

quadro degli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola» (art. 27).

Nel corso degli anni sono stati realizzati vari approfondimenti di quanto descritto dal profilo professionale dei docenti. Ad esempio, promossa dall'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna e dall'allora IRRE della stessa Regione nel 2004, è stata elaborata una proposta di lettura complessiva della professionalità docente che unifica i materiali presentati dalle diverse associazioni professionali. In tale proposta venivano individuate cinque aree di competenza professionale.

1) Area dei saperi disciplinari (l'insegnante "colto"), relativa alla conoscenza aggiornata e approfondita delle discipline oggetto d'insegnamento, alla loro valenza formativa, alle loro relazioni con gli altri saperi disciplinari.

2) Area pedagogica (l'insegnante "riflessivo"), relativa alla conoscenza delle caratteristiche e dei problemi tipici dell'età degli alunni, ai condizionamenti operati dall'ambiente socio-culturale, e alla cura delle dinamiche relazionali proprie del processo di insegnamento-apprendimento.

3) Area metodologico-didattica (l'insegnante "pratico"), relativa alla concreta mediazione didattica attraverso la quale il processo di insegnamento-apprendimento realizza i propri obiettivi e ottimizza la propria efficacia formativa.

4) Area organizzativa (l'insegnante "collaborativo"), relativa alla funzione sociale dell'insegnante, al suo ruolo come membro di una comunità di lavoro organizzata in molteplici livelli, che lui stesso contribuisce a indirizzare e organizzare e con la quale quotidianamente si relaziona.

5) Area della ricerca, della sperimentazione e dell'innovazione (l'insegnante "ricercatore"), connessa alla ricerca metodologica propria della professione, che porta l'insegnante a progettare e sperimentare strumenti e percorsi innovativi rendendoli patrimonio della comunità scolastica e contribuendo al miglioramento della qualità dell'insegnamento.

### **3. Le indicazioni del MIUR sulla formazione continua dei docenti**

Il Decreto 797 del 2016 emanato dal MIUR ha riproposto un quadro di riferimento per lo sviluppo dell'identità professionale dei docenti.<sup>180</sup> In tale decreto viene citata la Legge 107/2015, comma 124, per indicare come la formazione in servizio del personale docente sia da considerarsi "*obbligatoria, permanente e strutturale*" e orientata al loro miglioramento professionale continuo. Le aree di sviluppo professionale considerate sono le seguenti: a) possesso ed esercizio delle competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche in relazione ai traguardi di competenza ed agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti scolastici; b) possesso ed esercizio delle com-

---

<sup>180</sup> D.M. 797 del 19 ottobre 2016: *Piano Nazionale per la Formazione dei Docenti 2016-2019*.

petenze relazionali e organizzative in relazione alla migliore gestione dell'insegnamento e degli ambienti di apprendimento; c) partecipazione responsabile all'organizzazione scolastica, al lavoro collaborativo in rete, anche assicurando funzioni di coordinamento e animazione; d) cura della propria formazione in forma di ricerca didattica, documentazione, riflessione sulle pratiche, diffusione di esperienze di eccellenza.

Successivamente, sempre nel Decreto, si descrivono più dettagliatamente tre macro-aree, aree considerate poi nel Profilo della competenze per i neo-assunti dell'Indire:

1. Area delle competenze relative all'insegnamento (**didattica**):
  - a. progettare e organizzare le situazioni di apprendimento con attenzione alla relazione tra strategie didattiche e contenuti disciplinari;
  - b. Utilizzare strategie appropriate per personalizzare i percorsi di apprendimento e coinvolgere tutti gli studenti, saper sviluppare percorsi e ambienti educativi attenti alla personalizzazione e all'inclusione;
  - c. osservare e valutare gli allievi;
  - d. valutare l'efficacia del proprio insegnamento.
2. Area delle competenze relative alla partecipazione scolastica (**organizzazione**):
  - e. lavorare in gruppo tra pari e favorirne la costituzione sia all'interno della scuola che tra scuole;
  - f. partecipare alla gestione della scuola, lavorando in collaborazione con il dirigente e il resto del personale scolastico;
  - g. informare e coinvolgere i genitori;
  - h. contribuire al benessere degli studenti.
3. Area delle competenze relative alla propria formazione (**professionalità**):
  - i. approfondire i doveri e i problemi etici della professione;
  - j. curare la propria formazione continua;
  - k. partecipare e favorire percorsi di ricerca per innovazione, anche curando la documentazione e il proprio portfolio.

Un ulteriore documento è stato proposto dal MIUR nell'aprile del 2018.<sup>181</sup> Ad esso abbiamo già fatto cenno nel sesto capitolo, ma conviene riprendere in questo contesto quanto il gruppo di esperti nominati dal Ministero ha indicato e cioè i dodici specifici standard di competenza professionale intesi come "spinta alla crescita professionale continua, piuttosto che una prescrizione normativa da accertare". Tali standard vengono considerati all'interno di cinque dimensioni professionali fondamentali: cultura, didattica, organizzazione, istituzione/comunità, cura della professione.

#### **A. Cultura:**

1. *conoscenze culturali e disciplinari* dei saperi che sono "oggetto" di insegnamento;

---

<sup>181</sup> MIUR, Direzione Generale per il Personale Scolastico, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio, Documenti di lavoro*.

2. *competenze metodologico-disciplinari* (quindi capacità di analizzare, descrivere, trattare i “saperi” in ordine alla loro insegnabilità, in relazione alle diverse età evolutive).

**B. Didattica:**

3. *insegnamento pianificato e strutturato per l'apprendimento*, padronanza delle strategie didattiche per un insegnamento efficace; capacità di gestire risorse digitali e strumenti (es. libri di testo), costruzione di ambienti di apprendimento, metodologie innovative;
4. *strategie didattiche per sostenere l'apprendimento (di tutti gli studenti)*;
5. *metodi e strategie di valutazione per promuovere l'apprendimento*;
6. *gestione delle relazioni e dei comportamenti in classe per favorire l'apprendimento*, capacità relazionali come capacità di costruire relazioni positive con gli allievi, di coinvolgerli nell'apprendimento, di ascolto, comunicazione, feedback.

**C. Organizzazione:**

7. *modalità di partecipazione all'esperienza professionale organizzata a scuola*, coinvolgimento nei processi di autovalutazione, miglioramento, rendicontazione;
8. *capacità di lavoro collaborativo* tra docenti, nel contesto della classe, del dipartimento, anche nelle dimensioni verticali.

**D. Istituzione/Comunità:**

9. *padronanza del contesto professionale*, con le sue regole, routine, responsabilità; conoscenza delle dimensioni normative e regolamentari; partecipazione al sistema delle relazioni, delle decisioni e delle relazioni professionali;
10. *capacità di instaurare rapporti positivi* con genitori, partner istituzionali e sociali, saper vivere il rapporto con il territorio e la comunità come risorsa positiva.

**E. Cura della professione:**

11. *alimentare la propria competenza attraverso una permanente partecipazione ad esperienze di formazione*, da intendersi come attività formative corsuali o azioni di ricerca, formazione, documentazione, nella scuola e nel territorio, in presenza od on line, liberamente o in programmi istituzionali;
12. *sviluppo della propria professionalità*, con disponibilità ad assumere funzioni e responsabilità all'interno e all'esterno della scuola, nelle dimensioni didattiche, formative, organizzative, previa opportuna formazione e training.

Viene anche indicato come una successiva elaborazione consentirà di tradurre ogni standard in descrittori, in rubriche, eventualmente in livelli, contestualizzati per specifici settori scolastici. Vengono poi richiamati alcuni temi trasversali che dovrebbero essere oggetto di una specifica trattazione come:

- ✓ le **competenze nelle lingue**: riferite a tutti i docenti, ma anche ai docenti che desiderano impegnarsi nell'insegnamento in lingua di parti della loro disciplina, e in maniera approfondita agli insegnanti di lingua;
- ✓ le **competenze digitali**, non come contenuto specialistico, ma come “strumenti del mestiere” per arricchire la qualità dell'ambiente di apprendimento;

- ✓ **L'attenzione all'inclusione** e alle diversità, da intendersi non come professionalità specifica per allievi con bisogni speciali, ma come atteggiamento professionale “normale” in grado di “modulare” l'intervento in relazione alle caratteristiche individuali.

Alle descrizioni precedenti provenienti da documenti istituzionali italiani possiamo aggiungere indagini e sintesi elaborate in varie parti del mondo. Ad esempio nella formazione degli insegnanti nel mondo statunitense è oggi presente un'attenzione particolare allo sviluppo di qualità personali, denominate disposizioni, che riguardano alcune dimensioni fondamentali della professionalità docente. Tra le più frequenti nei progetti delle istituzioni, accreditate a tal fine, si possono citare: empatia, dedizione, onestà, equità, rispetto per sé e per gli altri, efficacia comunicativa, flessibilità. Spesso esse vengono raggruppate secondo tre grandi categorie: competenze relazionali, competenze comunicative, etica professionale. Nel seguito presentiamo due significative proposte; una ormai ben nota, ma sempre in via di aggiornamento, quella nel Consorzio InTASC statunitense; la seconda pubblicata nel 2014 dal Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport della Repubblica e Cantone Ticino (Svizzera).

Possiamo, infine, aggiungere come Bandini, Calvani, Falaschi e Menichetti abbiano passato in rassegna oltre al modello InTASC, quelli elaborati da Perrenoud, da Danielson, dal Ministero dell'Educazione francese, dallo Stato del Québec, per giungere a una sintesi che ha guidato il loro lavoro di indagine sul profilo professionale dei tirocinanti. Sono state individuate quattro aree di competenza fondamentali: Valori e atteggiamenti, Conoscenza e comprensione, Interazione didattica, Comunità professionale e formazione.<sup>182</sup>

#### 4. Lo studio del Consorzio statunitense InTASC

Il Consorzio InTASC (*Interstate Teacher Assessment and Support Consortium*) svolge azioni di supporto alle politiche educative dei diversi Stati. Nel 1992 aveva iniziato una indagine relativa a quelli che venivano chiamati standard professionali che dovevano caratterizzare i futuri docenti. Dopo anni di ricerca e approfondimento ha presentato un documento che descrive secondo quattro grandi aree di competenza dieci standard professionali che dovrebbero caratterizzare gli insegnanti della scuola dell'infanzia, come della scuola primaria e della scuola secondaria, il cosiddetto sistema K 12, che comprende sia il *Kindergarden*, sia i dodici gradi scolastici statunitensi. Ciascuno di questi standard è caratterizzato da un insieme di comportamenti,

---

<sup>182</sup> BANDINI G. - CALVANI A. - FALASCHI E. - MENICHETTI L., Il profilo professionale dei tirocinanti del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI, *Formazione, Lavoro, Persona*, 2015, V, 15, pp. 89-104.

da un quadro di conoscenze essenziali, e da alcune disposizioni interne fondamentali. Alcune scelte terminologiche caratterizzano poi il documento. La parola studente (*student*) è stata sostituita normalmente dal termine “apprendente” (*learner*) per indicare il carattere attivo che questi deve assumere, la parola classe (*classroom*) è stata sostituita dal termine ambiente di apprendimento (*learning environment*) per segnalare che un apprendimento può avvenire in ogni tipo di contesto.

*1) Prima area di competenze: l'apprendente e l'apprendimento.*

Standard #1: Lo sviluppo dell'apprendente. L'insegnante comprende come gli apprendenti crescono e si sviluppano, riconoscendo che le modalità di apprendimento e di sviluppo variano individualmente tra le aree cognitive, linguistiche, sociali, emozionali e fisiche, e progettando e realizzando esperienze di apprendimento appropriate e sfidanti.

Standard #2: Differenze nell'apprendimento. L'insegnante utilizza la comprensione delle differenze individuali e delle diverse culture e comunità per assicurare ambienti di apprendimento inclusivi che mettano in grado ciascun apprendente di raggiungere alti livelli di apprendimento.

Standard #3: Ambienti di apprendimento. L'insegnante lavora insieme ad altri per creare ambienti di apprendimento che aiutino l'apprendimento individuale e collettivo e che incoraggino interazioni sociali positive, impegno attivo nell'apprendimento e auto-motivazione.

*2) Seconda area di competenze: i contenuti.*

Standard #4: Conoscenze contenutistiche. L'insegnante comprende i concetti centrali, modalità di indagine, e struttura della(e) disciplina(e) che insegna e crea esperienze di apprendimento che rendano la disciplina accessibile e significativa agli apprendenti al fine di padroneggiarne il contenuto.

Standard #5: Applicazioni del contenuto. L'insegnante comprende come connettere concetti e usare differenti prospettive per impegnare gli apprendenti nel pensiero critico, nella creatività, e nella collaborazione a risolvere problemi riferibili a problematiche locali e globali autentiche.

*3) Terza area di competenze: la pratica didattica.*

Standard #6: Valutazione. L'insegnante comprende e usa molteplici metodi di valutazione per impegnare gli apprendenti nella loro crescita, nel monitorare i loro progressi, nel guidare sia l'insegnante stesso, sia l'apprendente nel prendere decisioni.

Standard #7: Progettazione didattica. L'insegnante progetta l'attività istruttiva al fine di aiutare ciascuno studente nel conseguire rigorosi obiettivi di apprendimento, valorizzando conoscenze all'area di contenuti, al curriculum, alle abilità cross-disciplinari, alla pedagogia, insieme a conoscenze relative agli apprendenti e al contesto comunitario.

Standard #8: Strategie didattiche. L'insegnante comprende e usa una varietà di strategie didattiche al fine di incoraggiare gli apprendenti e sviluppare comprensioni

profonde dell'area di contenuti e delle loro connessioni, e per costruire competenze nell'applicare le conoscenze in modo significativo.

#### 4) *Quarta area di competenze: responsabilità professionale.*

Standard #9: Apprendimento professionale a pratica etica. L'insegnante si impegna nell'apprendimento professionale continuo e utilizza le evidenze nel valutare continuamente la sua pratica, particolarmente gli affetti delle sue scelte e azioni sugli altri (apprendenti, famiglie, altri professionisti, comunità), e adatta la pratica per rispondere ai bisogni di ciascun apprendente.

Standard #10: Leadership e collaborazione. L'insegnante cerca appropriati ruoli e opportunità di leadership per prendersi la responsabilità dell'apprendimento degli studenti, collaborare con gli apprendenti, le famiglie, i colleghi, gli altri professionisti scolastici, e i membri della comunità per assicurare la crescita degli apprendenti e promuovere la professione.

## 5. Il quadro delineato nel Canton Ticino

Il documento elaborato a cura del Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport della Repubblica e Cantone Ticino (Svizzera) nel 2014 riassume e integra quanto nel corso degli anni è stato sviluppato da parte di vari organismi interessati e ora è esso "è inteso come referente per tutte le attività inerenti alla professionalità degli insegnanti in Ticino". Il documento traccia sia il profilo personale dell'insegnante, sia quello professionale, precisandone anche i compiti istituzionali. Ai fini della nostra indagine selezioniamo il quadro delle competenze professionali individuato che si articola in competenze disciplinari, competenze in materia di insegnamento e apprendimento, competenze di pianificazione, organizzazione e svolgimento delle lezioni, meta-competenze e pratica riflessiva, competenze nell'uso e nella gestione di risorse digitali per l'apprendimento (RDA), sviluppo e adeguamento delle competenze durante la carriera professionale.

### *Competenze disciplinari:*

- ✓ l'insegnante conosce in modo adeguato i contenuti che insegna e li sa collocare in un quadro più ampio, comprendente in particolare riferimenti alla realtà vissuta dagli allievi;
- ✓ è in grado di situare i contenuti che insegna in un quadro epistemologico, storico e culturale in modo tale da saperne evidenziare le premesse e le implicazioni;
- ✓ si mantiene aggiornato rispetto ai progressi della disciplina che insegna, delle metodologie didattiche a essa relative, alla ricerca in materia condotta a livello accademico e applicato;
- ✓ sa preparare percorsi di apprendimento differenziati per allievi con diverse capacità e attitudini, in maniera tale da condurli a utilizzare in modo ottimale le loro potenzialità;

- ✓ ha una visione chiara dei concetti-chiave delle discipline che insegna, tale da consentirgli di favorire la comprensione delle tematiche da parte degli allievi;
- ✓ nel settore della FP, in particolare per gli insegnanti di materie tecniche e professionali, dispone di competenze aggiornate e corrispondenti alle modalità in uso nei contesti aziendali.

*Competenze in materia di insegnamento e apprendimento:*

- ✓ l'insegnante conosce i fondamenti delle scienze dell'educazione e li sa mettere in relazione con lo sviluppo dei meccanismi concreti di costruzione degli apprendimenti all'interno dell'aula scolastica, collocando i propri interventi didattici all'interno di tale prospettiva;
- ✓ è informato dei risultati della ricerca in ambito educativo per quanto riguarda tematiche rilevanti per l'apprendimento da parte degli allievi;
- ✓ conosce le diverse possibilità per far giungere gli allievi all'apprendimento e le applica in maniera differenziata secondo gli obiettivi mirati;
- ✓ sa osservare gli allievi e la classe come gruppo, rilevandone le dinamiche più importanti e utilizzando tali informazioni in modo appropriato per migliorare i risultati e il comportamento, a livello individuale e collettivo;
- ✓ valuta in modo valido e con regolarità vari aspetti legati ai processi di insegnamento apprendimento e alla vita in classe, ricorrendo in modo appropriato alle diverse funzioni della valutazione;
- ✓ sa collocare adeguatamente la valutazione all'interno di processi e dinamiche volti al miglioramento e alla crescita individuale e collettiva in classe e nell'istituto scolastico;
- ✓ è in grado di raccogliere e interpretare dati riguardanti situazioni rilevanti ai fini dell'apprendimento e/o della socializzazione degli allievi, condividendo i risultati con i colleghi e sviluppando riflessioni appropriate;
- ✓ conosce e padroneggia l'uso di varie tipologie di mediatori dell'apprendimento: lo spazio, i materiali, le situazioni problematiche, i progetti.

*Competenze di pianificazione, organizzazione e svolgimento delle lezioni:*

- ✓ l'insegnante è in grado di condurre ogni allievo e ogni persona in formazione a conseguire almeno degli obiettivi minimi rispetto alle tematiche dei piani di studio e di formazione. In particolare, partendo dalla conoscenza della classe e dalle sue percezioni, osserva, ascolta e rileva le potenzialità degli allievi e le loro debolezze già durante la fase di apprendimento, adeguando il corso delle lezioni a tali aspetti;
- ✓ sa organizzare opportunità di apprendimento diversificate a dipendenza delle potenzialità e delle caratteristiche dei vari allievi, in modo tale che ognuno di essi abbia la possibilità concreta di vivere dei successi;
- ✓ interpreta correttamente sintomi di difficoltà e disagio nell'apprendimento manifestati dagli allievi e dà delle risposte in chiave preventiva a questi fenomeni, coinvolgendo, in seguito, se necessario, le istanze competenti;

- ✓ sa agire in un contesto d'interdisciplinarietà, integrando le conoscenze disciplinari con quelle appartenenti al tipo "contigue" e/o "affini e con la tecnologia";
- ✓ adatta o crea metodologie adeguate per l'insegnamento dei diversi temi curricolari.

*Competenze in materia di socializzazione e relazione:*

- ✓ l'insegnante tiene conto nella propria azione educativa e delle teorie relative all'apprendimento sociale ed emozionale;
- ✓ sviluppa una conoscenza adeguata degli allievi, delle loro attitudini e capacità e della loro personalità, mediante l'ascolto e l'osservazione, in base alla quale pianifica i propri interventi didattici ed educativi;
- ✓ instaura un rapporto con l'allievo basato sull'accettazione e sul desiderio di comprendere, valorizzandone la soggettività e incrementandone la socialità;
- ✓ aiuta l'allievo nella presa di coscienza dei propri saperi e delle proprie emozioni;
- ✓ sa gestire adeguatamente gruppi di alunni tenendo conto delle loro caratteristiche individuali e relazionali;
- ✓ costruisce una relazione positiva con gli allievi, basata sul mutuo rispetto e sulla condivisione di valori positivi;
- ✓ pratica in modo adeguato l'ascolto attivo;
- ✓ possiede e utilizza adeguatamente conoscenze valide rispetto alle dinamiche familiari che possono aiutare o frenare l'apprendimento dell'allievo;
- ✓ comunica e si pone in relazione in modo efficace con gli alunni e le famiglie, mettendoli in grado di comprendere i percorsi di apprendimento;
- ✓ suggerisce alle famiglie le modalità migliori per sostenere i propri figli nelle attività di studio a domicilio.

*Meta-competenze e pratica riflessiva:*

- ✓ l'insegnante è in grado di riflettere criticamente e costruttivamente sul proprio modo di porsi e di sviluppare la propria professionalità conseguentemente;
- ✓ sa riflettere sugli aspetti disciplinari e didattici relativi al proprio campo di competenza e li struttura in modo più approfondito ed efficace sulla base di una conoscenza e di una comprensione che estende costantemente;
- ✓ sa apprendere dai propri errori e si rende conto che il proprio sapere è comunque limitato;
- ✓ sa disimparare quando è necessario (cambio di paradigmi, di metodologie, di strumenti).

*Competenze nell'uso e nella gestione di risorse digitali per l'apprendimento (RDA):*

- ✓ l'insegnante padroneggia da un punto di vista tecnico le RDA a disposizione e le utilizza in modo appropriato nell'ambito della propria azione d'insegnamento;
- ✓ è capace di sviluppare le competenze medialità degli allievi in funzione di una loro crescita culturale e individuale, facendo sì che questi sviluppino l'attitudine a servirsi di tali strumenti in modo doppiamente efficace (dominio allo stesso tempo tecnico e intellettuale sulle macchine).

*Sviluppo e adeguamento delle competenze durante la carriera professionale:*

- ✓ l'insegnante accoglie in modo positivo e costruttivo la possibilità di sviluppare la propria professionalità;
- ✓ si rende conto, mediante procedimenti di riflessione, autovalutazione e valutazione da parte di terzi, dei propri punti forti e deboli, facendo un bilancio delle proprie competenze e definendo i propri bisogni formativi;
- ✓ ha una percezione adeguata delle risorse e delle possibilità a disposizione per sviluppare le proprie competenze, ed è quindi in grado di utilizzare tale bilancio delle risorse per pianificare il proprio percorso di apprendimento/sviluppo professionale nel tempo.

## **6. Il docente, futuro o in servizio, è il primo artefice e responsabile dello sviluppo della propria identità professionale**

Giustamente è stato scritto che: «Il primo artefice della progettazione della propria professionalità è il docente stesso, professionista riflessivo secondo Schön, consapevole del proprio ruolo, in grado di promuovere e autoregolare il proprio processo di apprendimento, sia a livello individuale, sia attraverso comunità di pratica e reti di pratica».<sup>183</sup> L'ambito di competenza legato alla capacità di progettazione (autodeterminazione) e di conduzione (autoregolazione) del proprio sviluppo professionale implica la consapevolezza di quanto ne costituisce personalmente il senso e la prospettiva che guida le scelte fondamentali da fare, le aspirazioni profonde che animano il proprio io, gli obiettivi che si intendono conseguire, le competenze già acquisite e quelle da acquisire, le motivazioni già presenti e quelle da conquistare.

Lo sviluppo della capacità di auto-regolazione è stata studiata in maniera originale a suo tempo da Vygotskij. La sua prospettiva è stata valorizzata soprattutto nel contesto educativo dei primi anni di vita e dei periodi di apprendimento scolastici, ma essa si presenta ancora assai feconda anche per quanto riguarda lo sviluppo della propria identità professionale, in particolare nell'ambito della docenza. Risulta quindi utile ripercorrere alcune delle sue impostazioni fondamentali, valorizzandole proprio nel delineare i processi di autoregolazione del proprio apprendimento professionale di docente.

Vygotskij mette in luce come la capacità di autoregolazione emerga durante una fase critica dello sviluppo umano, nella quale si integrano competenze riferibili a funzioni cognitive superiori, mentre si evidenzia un particolare impegno di auto-apprendimento e di comprensione profonda (Lange, p. 37). Queste competenze cognitive sono descritte come comportamenti deliberati, intenzionali e volitivi, che abi-

---

<sup>183</sup> BANDINI G. - CALVANI A. - FALASCHI E. - MENICETTI L., Il profilo professionale dei tirocinanti del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI, *Formazione, Lavoro, Persona*, 2015, V, 15, p. 89.

litano il soggetto a sperimentare un crescente controllo della propria crescita e sviluppo. Tali competenze di ordine auto-regolativo, come tutte le funzioni intellettuali di ordine superiore, trovano la loro origine in un sistema di interazioni sociali complesso. Solo in seguito, dopo un'attenta loro revisione critica, analisi e interpretazione, esse sono interiorizzate come costituenti il proprio quadro cognitivo evolutivo di tipo interpretativo, teorizzante, e generativo. Ciò porta progressivamente ad un uso indipendente di tali funzioni, quando applicabili in contesti pratici. L'autoregolazione non sembra emergere spontaneamente dunque, in quanto è sollecitata, guidata e nutrita formalmente e informalmente dal contesto sociale e culturale. Occorre però aggiungere, per evitare interpretazioni deterministiche, che i soggetti umani hanno certamente le potenzialità necessarie per lo sviluppo di tali funzioni cognitive superiori, ma per tale incremento hanno bisogno di ambienti socio-culturali favorevoli. In questa direzione è stato decisivo l'apporto di Sen con la sua teoria della *capability* o capacitazione.

Un esempio significativo che conferma questa impostazione è costituito dalla capacità di riflessione critica nei riguardi delle proprie esperienze sia di apprendimento, sia di lavoro. Per attivare e rendere fecondo tale processo riflessivo, occorre che il contesto formativo lo stimoli, lo guidi e lo sostenga per un congruo periodo di tempo fino a che il soggetto giunga a essere in grado di metterlo in moto e a condurlo proficuamente in modo autonomo. Anche in questo caso si evidenzia come una modalità centrale di sviluppo della propria capacità di autoregolazione è costituita da forme di dialogo interiore che si attivano di fronte alle differenti situazioni incontrate. Attraverso una vivida rappresentazione mentale delle esperienze vissute si può attivare come uno sdoppiamento di sé, che consente di esaminare criticamente le proprie azioni e i propri comportamenti, cercandone un'interpretazione utile e un miglioramento futuro. È quanto hanno sviluppato in maniera sistematica sia Argyris e Schön con l'approccio del cosiddetto apprendimento a doppio circuito (*double-loop*), sia da David Kolb con il concetto di apprendimento esperienziale.

È interessante notare che il contesto socio-culturale evocato da Vygotskij nel caso dello sviluppo della propria identità professionale può essere quello di una comunità di pratica o di apprendimento. L'interazione con colleghi più preparati o più informati, o più motivati facilita l'attivazione di forme di riflessione critica relativa alla propria situazione e alla possibilità di andare oltre e così impegnarsi a migliorare da qualche punto di vista. L'interiorizzazione di discorsi, di comportamenti, di modalità d'agire o di reagire permette di utilizzare modelli di confronto rispetto a quanto già acquisito.

## **7. L'ePortfolio nella costruzione dell'identità professionale dei docenti**

La prospettiva di una costruzione progressiva dell'identità professionale del docente a partire dalla formazione iniziale per poi svilupparsi nel corso della propria

carriera richiede, come spesso sottolineato, una pari progressiva assunzione della capacità di governo di sé in tale impresa. Al cuore di tale processo stanno i processi riflessivi, il saper ritornare sulla propria esperienza in maniera da attribuirle senso e prospettare ulteriori possibilità di miglioramento. L'utilizzo del portfolio digitale o ePortfolio sembra costituire uno dei supporti fondamentali in tale impegno. Ormai sono numerose non solo le esperienze realizzate in proposito, bensì anche le ricerche sistematiche messe in campo nei vari Paesi. Nei loro rapporti allegati a questa indagine sia Dariusz Grzadziel, sia Enrica Ottone forniscono ampia documentazione in proposito. Qui vogliamo solo riprendere alcuni orientamenti fondamentali emersi dall'insieme di questa documentazione.

In primo luogo occorre segnalare come l'utilizzo valido e fecondo di un ePortfolio ai fini dello sviluppo di quella che è stata definita l'arte della riflessione implichi un cammino di apprendimento, che va accompagnato, fin dall'inizio, con grande cura e attenzione. Il pericolo è quello di farne una esperienza di natura ripetitiva, se non burocratica. La guida e il sostegno dei singoli futuri docenti, come di quelli neo-assunti deve all'inizio essere assai forte e sistematico. In particolare occorre attivare forme di feedback che caratterizzino da vicino il loro cammino in maniera efficace: mettendo bene in evidenza sia i loro progressi, sia le loro inadeguatezze. Occorre, cioè, favorire il passaggio progressivo da motivazioni estrinseche, esterne al loro impegnarsi, quali possono essere date dai suggerimenti o prescrizioni dei loro formatori, a motivazioni intrinseche, che derivano dalla constatazione del crescere della propria competenza.<sup>184</sup>

Tutto ciò porta a considerare il percorso che porta a un utilizzo valido e motivato dell'ePortfolio nel processo di sviluppo della propria identità professionale come un apprendistato pratico e cognitivo. Pratico, perché occorre saper valorizzare uno strumento di natura digitale in maniera sistematica e controllata, cosa che qualche volta può costituire un ostacolo anche per la consuetudine nell'uso solo informale dei media digitali; cognitivo perché occorre imparare a riflettere in maniera sempre più attenta e approfondita sia sulle proprie esperienze di apprendimento, sia su quelle pratiche. E, come in ogni apprendistato, l'ideale è avere di fronte modelli a cui ispirarsi e con cui confrontarsi nel dispiegarsi del proprio percorso di crescita. In questo, come ormai abbastanza ben verificato, il costituirsi di una comunità di pratica e di riflessione aiuta non poco a procedere in questo cammino.

Il pericolo, come più volte segnalato, sta nel considerare la compilazione del proprio portfolio digitale come un impegno di natura puramente documentale, vissuto come un adempimento obbligatorio con riscontri di tipo burocratico-amministrativo. Una buona pratica formativa dovrebbe, invece, condurre il formando ad assumere una capacità di autovalutazione continua dei propri progressi nella

---

<sup>184</sup> BECKERS J. et alii, Walking the tightrope with an e-portfolio: imbalance between support and autonomy hamper self-directed learning, *Journal of vocational education & learning*, August 2018.

pratica riflessiva.<sup>185</sup> A questo fine può essere utile la costruzione condivisa di un riferimento adeguato, come può essere una rubrica che indichi gli ambiti fondamentali di riflessione e i livelli progressivi di competenza nel farlo. Spesso vengono indicate come categorie fondamentali il contenuto conoscitivo, gli aspetti pedagogici, quelli professionali e quelli tecnologici.<sup>186</sup>

## 8. Conclusione

Nel quadro di competenze che via via è stato delineato sia a livello ministeriale italiano o straniero, sia nell'ambito di ricerche internazionali spesso non si mette l'accento su un complesso di conoscenze, abilità e atteggiamenti da integrare e mobilitare in maniera funzionale e che facciano riferimento alle cosiddette *soft skills*. Recentemente, tuttavia, anche nell'ambito della preparazione alla professionalità docente e nella descrizione delle caratteristiche peculiari di esse si insiste proprio su di esse. Ad esempio, nella formazione degli insegnanti nel mondo statunitense è oggi presente un'attenzione particolare allo sviluppo di qualità personali, denominate disposizioni, che riguardano alcune dimensioni fondamentali della professionalità docente. Tra le più frequenti nei progetti delle istituzioni, accreditate a tal fine, si possono citare: empatia, dedizione, onestà, equità, rispetto per sé e per gli altri, efficacia comunicativa, flessibilità. Spesso esse vengono raggruppate secondo tre grandi categorie: competenze relazionali, competenze comunicative, etica professionale.<sup>187</sup> La centralità della formazione dei docenti di quelle che normalmente oggi vengono chiamate *soft skills* è spesso richiamata negli studi dei vari Paesi.<sup>188</sup>

---

<sup>185</sup> PARKES K.A. - DREDGER K.S. - HICKS D., ePortfolio as a Measure of Reflection Practice, *International Journal of ePortfolio*, 2013, 3, 2, pp. 99-115.

<sup>186</sup> Cfr il modello TPACK proposto e sviluppato da [www.tpack.org](http://www.tpack.org).

<sup>187</sup> Cfr. a esempio il Codice di condotta dei docenti statunitense. <https://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Fitness-to-Teach/Code-of-Professional-Conduct-for-Teachers.pdf>

<sup>188</sup> NGAN TANG K., The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions, *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 2018.

## Conclusione generale

---

La costruzione dell'identità professionale si presenta, dunque, come un'impresa che si innesta nella stessa identità della persona umana. Questa emerge nel tempo se le sue potenzialità trovano ambienti e influenze educative positive. Le riflessioni che in questi ultimi decenni hanno sviluppato Amartya Sen e Martha Nussbaum si ricollegano a una lunga tradizione aristotelico-tomista che vede nello sviluppo di un organismo virtuoso la fioritura della persona umana: un intreccio tra virtù intellettuali e virtù morali, tra competenze nel pensare e nell'agire. Certo, inizialmente un contesto comunitario favorevole orienta e sostiene tale sviluppo, ma ben presto occorre che il soggetto diventi consapevole di esserne lui il primo responsabile. Spesso, però, il contesto familiare e sociale nel quale si vive può inibire, distorcere o rendere difficile una crescita equilibrata e progressiva.

Inoltre, oggi si è sempre più consapevoli che nella prima infanzia si radicano molte di quelle competenze elementari che permettono di diventare capaci di governare se stessi. Esse vengono denominate funzioni esecutive elementari e costituiscono nel loro intreccio il traliccio di appoggio per poter operare scelte di vita e di futuro valide e poi perseguite con costanza e sistematicità. La guida educativa in questa impresa può aiutare ad acquisire quegli abiti o disposizioni fondamentali nel pensare, nell'agire e nell'interagire che permettono poi di andare oltre, di puntare a competenze esistenziali più elevate. Così l'identità personale viene a costituirsi come il progressivo emergere e fiorire di una ricchezza nascosta da coltivare con cura nel contesto educativo al fine di porre le basi del maturare di una persona libera e responsabile, che si identifica nel tempo con una prospettiva ricca di senso e di pienezza. In questa ottica la propria identità professionale viene a costituirne un perno insostituibile.

Abbiamo constatato come la costruzione della propria identità professionale implica lo sviluppo intrecciato di un insieme di competenze. Da quelle più generali e personali, spesso denominate *soft skills*, tra le quali si evidenziano in particolare la coscienza, il gusto di un lavoro ben fatto, l'apertura all'esperienza; a quelle culturali e tecnologiche di base, come le competenze linguistiche, scientifiche e digitali; a quelle più specificatamente legate a un ambito professionale. Per ognuna di queste categorie di competenze nel tempo vanno sviluppati abiti o disposizioni stabili di comportamento, che possono essere in questa prospettiva definiti abiti professionali. Si tratta di tendenze a pensare e ad agire che, date particolari circostanze, si attivano anche automaticamente, e che costituiscono come una seconda natura, quella che caratterizza nel tempo una piattaforma fondamentale, che permette di andare oltre il livello già conseguito, quasi un patrimonio di professionalità di base che consente di scegliere attività lavorative stabili, se ciò è possibile, o muoversi con più disinvoltura nel quadro delle opportunità che via via si possono presentare, come di qualificarsi

ulteriormente in riferimento a nuove richieste professionali. Lo sviluppo di questi abiti professionali è stato esaminato in varie forme. Ad esempio, Philippe Perrenoud ha valorizzato in questa prospettiva il concetto piagetiano di schema d'azione: «[...] ciò che in un'azione, è trasferibile, generalizzabile e differenziabile da una situazione alla successiva».<sup>189</sup>

L'abito professionale generale sarebbe così costituito dall'insieme degli schemi di percezione, di valutazione, di pensiero e d'azione che caratterizzano il nostro agire professionale: “*una grammatica generatrice delle pratiche*”.<sup>190</sup> Questo patrimonio derivante dalla pratica e orientato alla pratica, è stato esaminato sotto il profilo di conoscenze tacite o inesprese, e spesso inesprimibili; non un saper fare, ma un sapere sulla e per la pratica. Seguendo tuttavia la tradizione aristotelico-tomista occorre distinguere nel formarsi di questi abiti se ciò deriva da una pura e semplice ripetizione di comportamenti, magari sollecitati dal contesto di vita o di lavoro, oppure se si tratta di una scelta personale, di un progetto di costituzione della base fondamentale dalla propria identità personale e professionale. In questo secondo caso entra in gioco lo studio, la riflessione critica, un approfondimento adeguato delle esigenze di sviluppo di sé come organismo virtuoso orientato a un ideale di riferimento sia esistenziale, sia professionale. Un livello di consapevolezza che permette, se ritenuto necessario, anche di intervenire per depotenziare o modificare tale patrimonio per adeguarlo a nuove e urgenti esigenze, riuscendo a coniugare così stabilità e cambiamento. In altre parole, si è in grado di cogliere la differenza tra sollecitazioni che attivano schemi d'azione costituenti già il proprio repertorio di riferimento e situazioni nuove e complesse che richiedono riflessione critica, approfondimento adeguato, studio attento fino ad esigere modifiche radicali nel complesso dei nostri abiti professionali.

Si è tentato di descrivere tale cammino nello sviluppo di una identità professionale, considerando il passaggio progressivo da un livello iniziale di competenza a uno di competenza elevata. I fratelli Dreyfus, a esempio, hanno prefigurato cinque livelli di competenza professionale che portano dal principiante al vero esperto.<sup>191</sup> Si tratta di un progresso che va da comportamenti di natura ripetitiva e applicativa di norme, procedure, principi o modelli di riferimento fino ad azioni guidate da capacità autonoma di risposta competente e pertinente rispetto a situazioni complesse, inedite e diverse tra loro. Si parte dal *livello del principiante*. Il soggetto tende a seguire regole e principi comunicati dall'esterno senza tener conto in modo adeguato del contesto in cui opera; egli si presenta in genere privo di flessibilità e di esperienza. Nell'ambito dell'apprendimento da un modello il principiante tende a osservare con

---

<sup>189</sup> PERRENOUD P., Il lavoro sull'“habitus” nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza, in PAQUET L. - ALTET M. - CHARLIER E. - PERRENOUD P. (Eds), *Formare gli insegnanti professionisti*, Roma, Armando, 2006, p. 175.

<sup>190</sup> BOURDIEAU P., *Per una teoria della pratica*, Milano, Cortina, 2003.

<sup>191</sup> DREYFUS H.L. - S.E. DREYFUS, *Mind over machine*, New York, The Free Press, 1986.

cura la persona più esperta di lui, a cercare di ricordare i suoi comportamenti e a imitarli, rimanendo assai ripetitivo nel suo agire. Ne segue un comportamento segnato da lentezza e numerosi errori. È questa una prima base esperienziale che richiede dal principiante un'attenta riflessione sulle ragioni delle proprie incertezze, sulle differenze tra procedura messa in atto e situazione determinatasi, sui risultati ottenuti e le ragioni di possibili esiti insoddisfacenti, sulle possibili forme di adattamento migliorativo. Segue il *livello del principiante avanzato*. Il soggetto riesce a collegare quanto studia, o ha studiato, con l'esperienza che sta progressivamente sviluppando nel contesto della sua attività e a selezionare i comportamenti da adottare a partire da una iniziale capacità di tener conto delle esigenze peculiari della diversità delle singole situazioni problematiche. Il principiante diventa sempre più sensibile alla situazione concreta che deve affrontare e alle esigenze di adattamento degli schemi d'azione già posseduti sia nel senso di una loro flessibilizzazione, sia in quello di una loro modificazione in base alle variazioni delle condizioni presenti. Si viene formando una base esperienziale anche se ancora limitata sia quanto a numero, sia quanto a variabilità. Nell'apprendere da un modello ci sono i primi tentativi di muoversi in maniera meno rigida e meno ripetitiva rispetto ai comportamenti osservati e interiorizzati.

Si giunge a un *livello della competenza*. Le prestazioni sono basate su principi abbastanza generali derivati non solo dallo studio, ma soprattutto dall'esperienza, e sanno adattarsi in maniera congruente alle diverse circostanze. I soggetti sanno specificare, in modo adeguato rispetto ai casi particolari affrontati, gli obiettivi della loro azione e i mezzi per raggiungerli. Si è giunti a un livello di equilibrio tra l'attivazione e il coordinamento delle risorse disponibili in termini di conoscenze e abilità a partire dalle richieste del compito da svolgere e dalla comprensione critica di tali richieste. In altre parole si viene a determinare una relazione feconda tra quanto si sa, si sa fare e si sa essere e quanto viene richiesto dall'attività da svolgere. Il ponte o la mediazione tra il soggetto e il compito è dato proprio dall'inquadramento delle esigenze poste dall'attività e dalla individuazione di quanto egli da solo e con l'aiuto di altri può mettere in gioco per rispondervi. Nell'apprendimento da un modello ci si muove in maniera più autonoma anche se ciò avviene in contesti ancora abbastanza vicini a quelli osservati e interiorizzati nel o nei modelli di riferimento. A un *livello di competenza avanzata* si ha una notevole capacità di inquadrare le situazioni da affrontare, cogliendole nella loro complessità, e riconoscendo analogie e differenze che esse hanno con situazioni simili affrontate nel passato. A questo livello entra in gioco in maniera essenziale sia il repertorio di esperienze accumulate e il patrimonio ben organizzato di saperi e di saper fare acquisito nel tempo, sia la capacità di cogliere in maniera puntuale e corretta la specificità della sfida presente. Questa può sollecitare una riposta ormai piuttosto agevole perché essa è abbastanza familiare, o stimolare una riflessione critica anche assai penetrante. La ricerca psicologica ha evidenziato il ruolo delle conoscenze possedute e della loro organizzazione non tanto logica, quanto funzionale sia per inquadrare le situazioni, dando loro un

significato sufficientemente chiaro e preciso, sia per impostare una risposta positiva alle sollecitazioni presenti. Rispetto all'intelligenza discorsiva si ha un appoggio sempre più puntuale all'intelligenza intuitiva, o *insight*. Nell'apprendimento da modelli si riesce ormai ad agire in maniera autonoma e si evoca quanto osservato e interiorizzato precedentemente solo occasionalmente, soprattutto in situazioni di incertezza o difficoltà. Infine al *livello dell'esperto* il soggetto riesce a cogliere agevolmente il quadro completo e articolato delle situazioni da affrontare e di conseguenza a decidere e ad agire in modo fluido, appropriato e senza sforzo. Un apporto alla comprensione della dinamica psicologica che sta alla base di tali comportamenti viene dalle ricerche della Gestalt sul ruolo delle capacità intuitive degli esperti solutori di problemi. Questi sono sensibili alle sollecitazioni provenienti dalla configurazione degli elementi informativi e di fatto pronti a cogliere quella che è stata definita una "buona forma", cioè una configurazione coerente e ben strutturata, che non solo permette di comprendere la questione e la situazione in oggetto, ma anche di intervenire in essa in modo appropriato ed efficace. Prevale decisamente l'intuizione o *insight*, che riesce a "intus legere" a leggere dentro le situazioni in maniera agevole e pertinente. Nell'apprendimento da modelli ormai si fa riferimento solo al proprio patrimonio di esperienze e loro concettualizzazione.

Se si pensa all'attività di insegnamento come a una specifica forma di professionalità, occorre delineare con chiarezza l'insieme delle competenze che sono richieste per poterla esplicare in maniera valida e produttiva. È quanto si è tentato di fare in questi ultimi decenni. L'impressione però è che non si tenga conto sufficientemente del fatto che proprio per il suo carattere sociale e culturale tale professione è soggetta a cambiamenti anche profondi. Questi derivano non solo dalle evoluzioni sociali che portano a mutamenti anche drammatici nella composizione delle classi o comunque dell'insieme degli studenti con cui si deve interagire, basti pensare alla percentuale sempre più elevata di studenti di lingue, culture e riferimenti religiosi differenti. Notevoli cambiamenti segnano gli stessi contenuti di insegnamento, soprattutto in alcuni ambiti disciplinari, per non parlare delle attese sociali, a cui abbiamo già accennato, che superano i soli processi istruttivi. Ricordo una riunione ministeriale per la definizione dei contenuti di insegnamento della matematica alla quale partecipavano anche alcuni insegnanti. In essa si prospettava l'importanza di considerare argomenti di logica, probabilità e statistica come caratterizzanti aspetti culturali essenziali del cittadino. La reazione dei docenti fu unanime: nella nostra formazione universitaria non abbiamo mai dovuto affrontare tali questioni. Non avevano colto la natura di un ruolo e di un'identità professionale.

## Riferimenti bibliografici e sitografici

---

- ASSOCIAZIONE NAZIONALE PER LA RICERCA SCIENTIFICA SUL BILANCIO SOCIALE, *La rendicontazione sociale degli istituti scolastici*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- AUSUBEL D.P., *Educazione e processi cognitivi*, Milano, FrancoAngeli, 1978.
- BAILEY J.R. et alii, A model for reflective pedagogy, *Journal of Management Education*, 1997, 21, 2, pp. 155-167.
- BALDACCINI M., *Trattato di Pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012.
- BALDACCINI M., Il realismo e la ricerca educativa, in CORBI E. - S. OLIVERIO, (a cura di), *Realtà tra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Lecce, Pensa multimedia, 2013, pp. 81-89.
- BANDINI G. - CALVANI A. - FALASCHI E. - MENICETTI L., Il profilo professionale dei tirocinanti del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI, *Formazione, Lavoro, Persona*, 2015, V, 15, pp. 89-104.
- BANDURA A., *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs. Prentice Hall, 1986.
- BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1997.
- BATTISTA J. - R. ALMOND, The development of meaning in life, *Psychiatry*, 1973, 36, pp. 409-427.
- BAY M. - GRZADZIEL D. - PELLERAY M., *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Roma, CNOS-FAP, 2010.
- BECKERS J. et alii, Walking the tightrope with an e-portfolio: imbalance between support and autonomy hamper self-directed learning, *Journal of vocational education & learning*, August, 2018. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13636820.2018.1481448>
- BERNAUD J. et alii, *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso della vita e del lavoro nell'orientamento professionale*, Trento, Erickson, 2015.
- BERNASCONI L. - BERNASCONI M. - DELORENZI D. - POLITO M., *La pratica riflessiva e il diario di formazione*, Roma, Editori Riuniti, 2017.
- BIESTA G.J.J., *The rediscovery of teaching*, New York, Routledge, 2017.
- BOURDIEAU P., *Per una teoria della pratica*, Milano, Cortina, 2003.
- BROWN A., A dynamic model of occupational identity formation, in BROWN A. (ed.), *Promoting vocational education and training: European perspectives*, Tampere: University of Tampere, 1997, pp. 59-67.
- BROWN A. - J. BIMROSE, Model of learning for career and labour market transitions, *Research in Comparative and International Education*, 2014, 9, pp. 270-286.
- BROWN A. - J. BIMROSE, Identity development, in HARTUNG P.J. - SAVICKAS M.L. - WALSH W.B., (Eds.), *APA Handbook of career intervention*, Volume 2: Applications, Washington, DC, US: American Psychological Association, 2015, pp. 241-254.
- BROWN S.D. - R.W. LENT (a cura di), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, 2005, p. 43.
- BUTERA F. - C. DARNON, Competence assessment, social comparison, and conflict resolution, in ELLIOT A.J. - DWECK C.S. - YEAGER D.S. (Eds.), *Handbook of competence and motivation*, 2nd ed., New York, The Guilford Press, 2017, pp. 192-213.
- CAMPBELL M. - K.E. ZEGWAARD, Developing Critical Moral Agency Through Workplace Engagement, in KENNEDY M. - BILLET S. - GHERARDI S. - GREALISH L. (Eds.), *Practice-based Learning in Higher Education*, Dordrecht, Springer, 2015, pp. 47-64.
- CAPRARA G.V. - BARBARANELLI C. - BORGOGNI L., *BFQ Big Five Questionnaire*, Firenze, OS, 2005.
- CARLINI A. (a cura di), *L'Istruzione e la Formazione Professionale (IeFP) nell'esperienza degli imprenditori. Studi di caso*, INAPP, Roma, 2017.
- CARRÉ P. - MOISAN A. - POISSON D., *L'autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, Paris, PUF, 2002.
- CAZA B.B. - S.J. CREARY, The construction of professional identity, *The Scholarly Commons*, Cornell University, 2016.

- CEDEFOP, *Navigating difficult waters: learning for career and labour market transitions*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2014.
- CHRISTIANSEN C.H., Defining lives: Occupation as identity. An essay on competence, coherence and the creation of meaning, *American Journal of Occupational Therapy*, 1999, 53, pp. 547-558.
- CONSIGLIO EUROPEO, *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- COSTA A.L. - B. KALLICK, *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*, Roma, LAS, 2007.
- CROCETTI E. - PRATI F. - RUBINI F., The interplay of personal and social identity, *European Psychologist*, 2018, 23, 4, p. 306.
- DA RE A., La nozione di professione e la riscoperta delle virtù nell'etica contemporanea, in DA RE A., *La saggezza possibile. Ragioni e limiti dell'etica*, Fondazione Lanza-Gregoriana Editrice, Padova, 1994, pp. 197-221.
- DE CORTE E., L'apprendimento Constructive, Self-regulated, Situated, and Collaborative (CSSC), come veicolo per l'acquisizione della competenza adattiva, *Scuola Democratica*, 2012, 5, pp. 30-51.
- DECI E.L. - R.M. RYAN, *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, Plenum, New York, 1985.
- DEMETRIO D., *Raccontarsi. L'Autobiografia come cura di sé*, Milano, Cortina, 1996.
- DEMETRIO D., *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Roma, Meltemi, 1998.
- DEWEY J., *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- DI FABIO A., Career Adapt-Abilities Scale: proprietà psicometriche della versione italiana per giovani adulti, *Counseling*, 2016. [www.rivistedigitali.ericsson.it/counseling/archivio/vol-9-n-1/article/career-adapt-abilities-scale-proprietari-psicometriche-della-versione-italiana-per-giovani-adulti/](http://www.rivistedigitali.ericsson.it/counseling/archivio/vol-9-n-1/article/career-adapt-abilities-scale-proprietari-psicometriche-della-versione-italiana-per-giovani-adulti/)
- DI MAGGIO I. - GINEVRA M. C. - NOTA L. - FERRARI L. - SORESI S., Career Adapt-Abilities Scale-Italia Form: Psychometric properties with Italian preadolescents, *Journal of Vocational Behavior*, 2015, 91, pp. 46-53.
- DOMENICI G. - G. MORETTI, *Il portfolio dell'allievo*, Roma, Anicia, 2006.
- DÖRRENBÄCHER L. - F. PERELS, More is more? Evaluation of interventions to foster self-regulated learning in college, *International Journal of Educational Research*, 2016, 78, pp. 50-65.
- DREYFUS H.L. - S.E. DREYFUS, *Mind over machine*, New York, The Free Press, 1986.
- DUHIGG C., *La dittatura delle abitudini*, Milano, Corbaccio, 2013.
- EUROPEAN UNION, *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2011.
- FABRE M., *Penser la formation*, Paris, PUF, 1995.
- FRISANCO M., L'attuazione dei percorsi sperimentali, in FRISANCO M. (a cura di), *Da qualificati a tecnici. La sperimentazione dei quarti anni di diploma professionale in alternanza formativa nella Provincia di Trento*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 110-112.
- FULLER A.R., *Insight into value: an exploration of the premises of a phenomenological psychology*, State University of New York, New York 1990.
- GALIMBERTI U., "In un mondo senza senso", *La Repubblica*, 6 gennaio 2006, p. 41.
- FOUCAULT M., *L'ermeneutica del soggetto*, Milano, Feltrinelli, 2003.
- GARDNER H., *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, Milano, Feltrinelli, 2001.
- GARDNER H., *GoodWork. Theory and Practice*, Cambridge, 2010. <http://thegoodproject.org/publications/books>
- GARCIA HOZ V., *La práctica de la educación personalizada*, Madrid, Rialp, 1988.
- GERGEN K., *Social Construction in Context*, London, Sage, 2001.
- GIDDENS A., *Le conseguenze della modernità*, Bologna, Il Mulino, 1994.
- GREENE J., *Self-regulation in Education*, New York, Routledge, 2018.
- GREGORI-GIRAIT E. - J.L. MENÉNDEZ-VARELA, Validity of the learning portfolio: analysis of a portfolio proposal for the university, *Instructional Science*, 2015, 43, pp. 1-7.
- GRZADZIEL D., Metodologia di lavoro con l'ePortfolio nella didattica universitaria. Bilancio di competenze alla fine del primo ciclo di studi, *Orientamenti Pedagogici*, 64, 3, pp. 583-604.

- GUICHARD J., Ruolo delle teorie di costruzione professionale e costruzione di sé nel life designing, *Items*, 15, 2010, pp. 1-4.
- GUICHARD J., Reflexivity in Life Designing interventions: comments on life and career design dialogues, *Journal of Vocational Behavior*, 2016, 97, pp. 78-83.
- HATTIE J., *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, New York, Routledge, 2009.
- HECKMAN J.J. - HUMPHRIES J.E. - KAUTZ T., *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*, Chicago, University of Chicago Press, 2014.
- HECKMAN J.J. - T. KAUTZ, *Formazione e valutazione del capitale umano*, Bologna, Il Mulino, 2016.
- IBARRA H., Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation, *Administrative Science Quarterly*, 1999 (44), 4, pp. 764-791.
- HOLLAND J.L., *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*, Odessa, Psychological Assessment Resources, 1997.
- HOLLAND J.L. et alii, *My Vocational Situation*, 1980, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- HOLLAND J.L. - JOHNSTON G.A. - ASAMA N.F., The Vocational Identity Scale: a Diagnostic and Treatment Tool, *Journal of Career Assessment*, 1993, 1, pp. 1-11.
- HOLLY M.L., *Keeping a personal-professional journal*, Victoria, Deakon University, 1984.
- HOLLY M.L. - C.S. MACLOUGHLIN, *Perspectives on teacher professional development*, London, Falmer Press, 1989.
- HÖFFE O., *Etica. Un'introduzione*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 2016.
- JARVIS P., *Learning to be a person in society*, London, Routledge, 2009.
- KENNEDY M., BILLET S., GHERARDI S., GREALISH L., *Practice-based Learning in Higher Education*, Dordrecht, Springer, 2015, pp. 47-64.
- KERJEAN A., *Le caractère plus importante que le CV*, Paris, Éditions d'Organisation, 2003.
- KIELNHOFER G. (Ed.), *Model of human occupation, Theory and application*, 4<sup>th</sup> Ed., Baltimore, Lippincott Williams and Wilkins, 2008.
- KIELNHOFER G., Dimensions of doing, in KIELNHOFER G. (Ed.), *Model of human occupation: Theory and application*, 4<sup>th</sup> ed., Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins, 2008, pp. 101-109.
- GRZADZIEL D., Metodologia di lavoro con l'ePortfolio nella didattica universitaria. Bilancio di competenze alla fine del primo ciclo di studi, *Orientamenti Pedagogici*, 64, 3, pp. 583-604.
- IBARRA H., Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation, *Administrative Science Quarterly*, 1999 (44), 4, pp. 764-791.
- LA ROCCA C., ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario, in *Italian Journal of Educational Research*, 2015, 8,14, pp. 157-174.
- ISFOL, *Dall'autovalutazione dell'occupabilità al progetto professionale*. Isfol Research Paper n. 30/2016.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation, 2000.
- MAGGIORI C. - ROSSIER J. - SAVICKAS M.L., Career Adapt-Abilities Scale-Short Form (CAAS-SF): Construction and Validation, *Journal of Career Assessment*, 2017, 25, 2, pp. 312-325.
- MEIRIEU P., *Pédagogie: Le devoir de résister*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2007.
- MANDLER G., *Mind and Body*, New York, Northon, 1984.
- MARTELENGO G., Apprendistato per la qualifica professionale. L'esperienza piemontese, *Skill*, 2016, 2, p. 30.
- MCLEOD D. - A. COWIESON, Discovering credit where credit is due: Using autobiographical writing as a tool for voicing growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2001, 7, 3, pp. 239-256.
- MEIRIEU P., *Pédagogie: Le devoir de résister*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2007; BIESTA G., *The rediscovery of teaching*, New York, Routledge, 2017.
- MENTKOWSKI M. AND ASSOCIATES, *Learning that lasts: Integrating learning, development, and performance in college and beyond*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.
- MEZIROW J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991.
- MEZIROW J. et alii, *Learning as Transformation*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.
- MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci, 2003.

- NATIONAL RESEARCH COUNCIL, *Education for life and work, Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*, Washington, DC, The national Academies Press, 2012.
- NATOLI S., *Guida alla formazione del carattere*, Morcelliana, Brescia, 2006.
- NAUTA M.M., The Development, Evolution, and Status of Holland's Theory of Vocational Personalities: Reflections and Future Directions for Counseling Psychology, *Journal of Counseling Psychology*, 2010, 57, 1, pp. 11-22.
- NGAN TANG K., The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions, *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 2018.
- PALMER R. R., The teaching is a profession?, *Phi Delta Kappa*, 1953, 34, 4, pp. 139-142.
- PAPA FRANCESCO, *Amoris laetitia*, n. 304 e nota 348.
- PAQUET L. - ALTET M. - CHARLIER E. - PERRENOUD P. (Eds), *Former des enseignants professionnels*, 3<sup>me</sup> Ed, Bruxelles, De Boek, 2001.
- PARIS S. - L. AYRES, *Becoming Reflective Students and Teachers*, Washington, DC, American Psychological Association, 1994.
- PARKES K.A. - DREDGER K.S. - HICKS D., ePortfolio as a Measure of Reflection Practice, *International Journal of ePortfolio*, 2013, 3, 2, pp. 99-115.
- PELLERER M., *Educare*, Roma, Las, 1999.
- PELLERER M. - F. ORIO, QPCC, *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni*, Roma, Edizioni Lavoro, 2001.
- PELLERER M., *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia, 2006.
- PELLERER M. et alii, *Imparare a dirigere se stessi*, Roma, CNOS-FAP, 2013.
- PELLERER M., *La forza della realtà nell'agire educativo*, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, June 2014, pp. 63-81.
- PERLA L. - V. VINCI, Le scritture professionali per il miglioramento: la ricerca-formazione, in PERLA L. - L. STELLACI, *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento scolastico*, in stampa.
- PERLA L., La scrittura professionale, in PERLA L. (a cura di) *Scritture professionali. Metodi per la formazione*, Bari, Progedit, 2012, pp. 1-31.
- PERLA L., Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri, *Mizar*, 2015, 1, pp. 9-21.
- PERRENOUD P., Il lavoro sull'"habitus" nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza, in PAQUET L. - ALTET M. - CHARLIER E. - PERRENOUD P. (Eds), *Formare gli insegnanti professionisti*, Roma, Armando, 2006, p. 175.
- PHELAN S. - E.A. KINSELLA, *Occupational identity: Engaging socio-cultural perspective*. [https://www.researchgate.net/publication/233099013\\_Occupational\\_identity\\_Engaging\\_socio-cultural\\_perspectives](https://www.researchgate.net/publication/233099013_Occupational_identity_Engaging_socio-cultural_perspectives) [accessed Sep 21, 2017].
- POLANYI M., *La conoscenza inespresa*, Roma, Armando, 1983.
- POSTIC M. - J.M. DE KETELE, *Osservare le situazioni educative*, Torino, SEI, 1993.
- POSTHOLM M.B., *Teachers developing practice: reflection as a key activity*, *Teaching and Teacher Education*, 2008, 24, 7, pp. 1717-1728.
- POSTHOLM M.B., Reflective teaching in educational settings: an approach theory and research on reflection, *Educational Research*, 2018, 60, 4, pp. 427-444.
- QUAGLINO G.P., *Scritti sulla formazione* 3, 1991-2002, Milano, FrancoAngeli, 2006.
- REALE G. (a cura di), *Platone, tutti gli scritti*, 2<sup>a</sup> ed, Milano, Rusconi, 1991.
- REY B., *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996.
- RICOEUR P., *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano, 1988.
- RICOEUR P., *Soi-même comme un autre*, Éditions du Seuil, Paris, 1990.
- RICOEUR P., *Persona, comunità e istituzioni* (a cura di A. Danese), Edizioni Cultura della Pace, Firenze, 1994.
- ROUSSEAU J.J., *Emilio o dell'educazione*, Edizione integrale a cura di E. Nardi, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- RUFFINI C. - V. SARCHIELLI, Approccio sequenziale o narrativo? La consulenza di processo nel bilancio di competenze, *Professionalità*, 2003, 75, pp. 9-17.

- SAVICKAS M.L., Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In BROWN D. et alii (Eds.), *Career choice and development*, 4<sup>a</sup> ed., Jossey-Bass, San Francisco, 2002, pp. 149-205.
- SAVICKAS M.L., The theory and practice of career construction, in BROWN S.D. - R.W. LENT (a cura di), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, 2005, pp. 42-70.
- SAVICKAS M.L., *Career counselling*, Washington, D.C., American Psychological Association, 2011 (traduzione italiana a cura di DI FABIO A.M., Trento, Erickson, 2014).
- SAVICKAS M.L. - J. GUICHARD, Reflexivity in Life Designing interventions, *Journal of Vocational Behavior*, 2016, 97, pp. 1-2.
- SAVICKAS M.L. - E.J. PORTFELI, Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries, *Journal of Vocational Behavior*, 2012, 80, pp. 661-673.
- SAVICKAS M.L. - PORTFELI E.J. - HILTON T.L. - SAVICKAS S, The Student Career Construction Inventory, *Journal of Vocational Behavior*, 2018, 106, pp. 138-152.
- SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo*, Bari Dedalo, 1993.
- SCHUNK D. - J. GREENE (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*, 2<sup>nd</sup> ed., New York, Routledge, 2018.
- SKORIKOV V.B. - F.W. VONDRACEK, Occupational identity. In SCHWARTZ S. - LUYCKX K. - VIGNOLES V. (eds.), *Handbook of Identity Theory and Research*, New York, Springer, 2011, pp. 693-714.
- TRIACCA S., *Strumenti per l'ePortfolio*, in RIVOLTELLA P.C. (a cura di), *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia, 2013, pp. 201-219.
- WENGER E., *Comunità di pratica*, Milano, Cortina, 2006.
- WERTHEIMER M., *Il pensiero produttivo*, Firenze, Editrice Universitaria, 1965.
- WONG P.T.P. - P.S. FRY (Eds.), *The human quest for meaning. A handbook of psychological research and clinical applications*, Mahwah, Erlbaum, 1998.
- WONG P.T.P. (Ed.), *The human quest for meaning. Theories, research, and applications*, New York, Routledge, 2012.
- ZABALZA BERAZA M.A., *I diari di classe: uno strumento per lo sviluppo professionale dell'insegnante*, Torino, UTET, 2001.
- ZEICHNER K.M. - D.P. LISTON, *Reflecting teaching: An introduction*, Mahwah, Erlbaum, 1996.
- ZIMMERMAN B.J., Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance, in ZIMMERMAN B.J. - D.H. SCHUNK (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York, Routledge, 2011, pp. 49-64.

Parte Seconda A)

**L'USO DELL'ePORTFOLIO COME  
STRUMENTO DI FORMAZIONE PROFESSIONALE  
INIZIALE E IN SERVIZIO**

***A) Un modello di ePortfolio per l'apprendimento  
e lo sviluppo dell'identità professionale  
in contesto formativo universitario***

---

ENRICA OTTONE

---

***B) Il Portfolio digitale nella Formazione Professionale  
degli insegnanti***

---

DARIUSZ GRZADZIEL

---

# Un modello di ePortfolio per l'apprendimento e lo sviluppo dell'identità professionale in contesto formativo universitario

---

## INDICE della parte seconda A

<b>Introduzione</b> .....	177
<b>1. L'ePortfolio nella formazione universitaria</b> .....	178
<b>2. Le ragioni per l'introduzione dell'ePortfolio</b> .....	182
<b>3. La costruzione del modello</b> .....	185
<b>4. La finalità e gli obiettivi</b> .....	187
<b>5. Le strategie e gli strumenti</b> .....	188
<b>6. L'articolazione del percorso</b> .....	191
<b>7. Le pagine dell'ePortfolio</b> .....	197
7.1. La presentazione iniziale.....	198
7.2. Gli apprendimenti.....	202
7.3. Le competenze.....	206
7.4. I valori e i principi etici.....	210
7.5. Il bilancio finale.....	212
<b>8. La procedura e gli strumenti di valutazione</b> .....	213
<b>9. La sperimentazione del modello</b> .....	219
<b>10. Gli ePortfolio di un gruppo di educatori</b> .....	221
10.1. La mia presentazione.....	222
10.2. I miei apprendimenti.....	226
10.3. Le mie competenze.....	229
10.4. I miei valori e principi.....	235
10.5. La valutazione finale.....	238
<b>11. L'esperienza di un gruppo di insegnanti</b> .....	241
11.1. La scrittura di sé.....	241
11.2. La riflessione sulle competenze.....	243
<b>12. Conclusione</b> .....	245
<b>Bibliografia</b> .....	247

## Introduzione

---

L'ePortfolio o portfolio digitale è indicato tra le pratiche che possono avere un forte impatto a vari livelli nel contesto della formazione universitaria.<sup>192</sup> Molto diffuso nelle istituzioni accademiche in Australia, negli Stati Uniti e nel Canada, nell'ultimo decennio è stato maggiormente valorizzato a livello universitario anche in alcuni Paesi dell'Europa e in Italia.

Nell'ambito dell'orientamento e della Formazione Professionale dei giovani e degli adulti l'ePortfolio è valorizzato a sostegno dell'apprendimento permanente, per l'elaborazione del piano di sviluppo personale e del bilancio di competenze, nelle esperienze di transizione lavorativa per promuovere l'occupabilità.<sup>193</sup> In contesto professionale, nella ricerca del lavoro, nell'inserimento e nel reinserimento lavorativo e nella selezione del personale è ancora poco sfruttato.<sup>194</sup> È sempre più diffuso, invece, nei percorsi di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti,<sup>195</sup> e comincia ad essere utilizzato anche nelle esperienze di aggiornamento dei docenti universitari.<sup>196</sup> Stanno emergendo anche esperienze di utilizzo dell'ePortfolio in ambito cooperativo,<sup>197</sup> in contesto di apprendimento non formale con i giovani<sup>198</sup> e nel lavoro educativo con persone che si trovano in situazioni di disagio, come ad esempio gli immigrati e i giovani NEET (*Not engaged in Education, Employment or Training*).<sup>199</sup>

---

<sup>192</sup> EYNON B. - GAMBINO L.M. - KUH G.D. (a cura di), *High-Impact ePortfolio Practice: A Catalyst for Student, Faculty, and Institutional Learning*, Sterling (VA), Stylus 2017.

<sup>193</sup> Una delle prime esperienze italiane significative nell'ambito dell'orientamento professionale e del supporto nelle transizioni lavorative è l'ePortfolio Bil.Co (Centro di Bilancio delle Competenze, Orientamento Professionale e Servizi al Lavoro) del CIOFS-FP del Piemonte: <https://www.eportfolio-bilco.it>. Cf. DONATO E. - S. RASELLO, *L'e-Portfolio: strumento per la gestione delle transizioni professionali*, in *Formazione Orientamento Professionale (FOP)* (2011)1-2, pp. 72-87.

<sup>194</sup> GIOVANNINI M.L. - A. ROSA, *L'ePortfolio come strumento a supporto dell'apprendimento permanente e dell'occupabilità: potenzialità ed elementi critici*, in DOZZA L. - S. ULIVIERI (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 538.

<sup>195</sup> In Italia lo strumento, indirizzato ai docenti neoassunti e in formazione, è concepito come un sistema dossier professionale che il docente può usare per la documentazione e la riflessione sui percorsi formativi e professionali. Cf. MIUR, D.M. n. 850 del 27/10/2015 (art. 11); MIUR, D.M. n. 984 del 14/12/2017 (art. 7).

<sup>196</sup> Un'esperienza italiana recente di utilizzo dell'ePortfolio in un percorso di formazione in servizio dei docenti universitari è stata realizzata all'Università di Torino. Cf. BRUSCHI B. - E. TORRE, *Innovazione della didattica universitaria e ICT*, in *Form@re* 16(2018)1, pp. 170.

<sup>197</sup> In Italia un esempio è fornito in: SERBATI A. - A. SURIAN (a cura di), *Bilancio e portfolio delle competenze: percorsi in ambito cooperativo*, Padova, Cleup, 2011.

<sup>198</sup> PETKOV R. - LICHEVA E. - GLOUSHKOV O., *E-portfolio as a tool for self-awareness, communication, social activism and career development manual*, Sofia, Student Computer Art Society, 2011.

<sup>199</sup> Il percorso ESPaR - *European Skills Passport for Refugees* è stato ideato per i migranti che hanno inoltrato richiesta in Italia per il riconoscimento dello status di rifugiato. Cf. BOERCHI D. (a cura

In questo contributo presento un modello di ePortfolio progettato per sostenere e promuovere l'apprendimento e lo sviluppo dell'identità professionale negli studenti universitari che si stanno formando per svolgere la professione di educatore in ambito socio-educativo o che già lavorano in tale ambito. Descrivo il modello, gli esempi creati da chi scrive nell'ambiente online *Mahara*<sup>200</sup> e gli strumenti formativi e di tutoraggio predisposti per supportare lo studente nelle fasi di progettazione, costruzione e valutazione del proprio ePortfolio. Spiego le ragioni delle scelte operate ed espongo le modifiche, i miglioramenti e gli adattamenti che sono stati apportati al modello nei primi tre anni di sperimentazione. Gli studenti che, fino al mese di dicembre 2018, hanno utilizzato il modello per costruire il proprio ePortfolio sono stati 177.<sup>201</sup>

## 1. L'ePortfolio nella formazione universitaria

La letteratura internazionale sull'ePortfolio ha preso l'avvio alla fine degli Anni Novanta del secolo scorso e negli ultimi anni è nuovamente in crescita. In molti avvertono l'esigenza di fare il punto sulle potenzialità, sulle criticità e sulle sfide emergenti nelle ricerche.<sup>202</sup>

Le *potenzialità* dell'introduzione dell'ePortfolio nella didattica universitaria che sono state maggiormente evidenziate dagli autori riguardano vari aspetti che si riferiscono alla promozione della capacità di autodirezione nell'apprendimento e nello sviluppo personale e professionale dello studente. Le possibilità di impiego sono molte e variegate. Ad esempio, un docente può usare l'ePortfolio all'interno di un corso per proporre attività di apprendimento a distanza in combinazione con la didattica in aula e per interagire con lo studente offrendo facilmente un *feedback* e una valutazione sul lavoro svolto.<sup>203</sup> L'Istituzione può introdurre l'ePortfolio per tutti gli studenti, prevedendo una formazione iniziale sugli aspetti teorici e pratici, ad esempio un seminario introduttivo, e fornendo una guida individuale e/o di gruppo

---

di), *ESPaR: Il manuale*, Milano, Educatt, 2018. Un altro esempio è l'ePortfolio per i giovani NEET del progetto SAVE – *Self Awareness, Evaluation and Motivation System Enhancing Learning and Integration to prevent and contrast ESL and NEET* che è stato predisposto. Cf. VETTRAINO L. et alii, *Self-Awareness and Motivation Contrasting ESL and NEET Using the SAVE System*, in KHOSROW-POUR M., *Encyclopedia of Information Science and Technology*, Fourth Edition, Hershey (PA), IGI Global 2018, pp. 1559-1568.

<sup>200</sup> *Mahara* è un ambiente online *open source* per creare ePortfolio. Cf. <https://mahara.org/>

<sup>201</sup> I dati si riferiscono a dicembre 2018. Nell'Anno Accademico 2018-2019, altri 70 studenti stanno utilizzando il modello. Inoltre una versione cartacea del modello è stata inserita come strumento di valutazione finale per gli iscritti ad un corso intensivo di qualificazione per l'esercizio della professione di educatore professionale socio-pedagogico in modalità e-learning.

<sup>202</sup> KENNELLY E. et Alii, *Guidance for ePortfolio Researchers: A case Study with Implications for the ePortfolio Domains*, in *International Journal of ePortfolio* 6(2016)2, pp. 117-125; KAHN S., *E-Portfolios: A Look at Where We've Been, Where We Are Now, and Where We're (Possibly) Going*, in *Peer Review* 16(2014)1, 1.

<sup>203</sup> YANCEY K.B., *Grading ePortfolios: Tracing Two Approaches, Their Advantages, and Their Disadvantages*, in *Theory into Practice*, 54(2015)4, pp. 301-308.

da parte di un docente tutor allo scopo di promuovere l'apprendimento e lo sviluppo di un insieme di competenze strategiche trasversali (riflessività, metacognizione, pensiero critico, autovalutazione).<sup>204</sup> Oppure, lo studente può essere sollecitato a sviluppare autonomamente il proprio ePortfolio sulla base di alcuni esempi forniti dall'Istituzione per documentare il proprio percorso di apprendimento durante l'intero il ciclo di studio.<sup>205</sup>

Gli esempi forniti illustrano solo in parte la varietà di esperienze realizzate. A seconda della finalità formative, dei risultati attesi, del modello e degli strumenti che l'istituzione predispone, lo studente universitario può servirsi dell'ePortfolio per uno o più dei seguenti scopi:

- ✓ descrivere e documentare i propri apprendimenti e i progressi realizzati in una prospettiva di apprendimento permanente;
- ✓ raccogliere riflessioni, documenti e progetti e condividerli con i colleghi e il docente;
- ✓ documentare e autovalutare le competenze sviluppate;
- ✓ prospettare il proprio piano di sviluppo personale e professionale;
- ✓ descrivere e documentare il proprio percorso di crescita personale e professionale;
- ✓ presentarsi a un futuro datore di lavoro.

I risultati delle numerose ricerche realizzate in questi ultimi anni mettono in luce le potenzialità dello strumento, ma i risultati non sono facilmente confrontabili poiché fanno riferimento a modelli di ePortfolio che sono stati sviluppati in vari contesti e usati per scopi differenti con destinatari diversi.<sup>206</sup> Se si analizzano i modelli di ePortfolio diffusi in contesto universitario si constata che, insieme ad alcuni aspetti comuni, le esperienze di utilizzo sono molto variegate. La varietà di scopi e modelli era già presente nella versione cartacea del portfolio, ma con la versione digitale si è ampliata ulteriormente.

Le *criticità* si riscontrano in relazione a vari aspetti. Ne presento due: il tempo e le competenze tecniche. Gli autori evidenziano le difficoltà inerenti il tempo che è richiesto agli studenti per la costruzione dell'ePortfolio e il tempo che è necessario al docente tutor per accompagnare tutto il processo (predisporre gli strumenti, formare le competenze, comunicare con gli studenti, restituire un *feedback*, valutare il risultato finale e il processo) soprattutto nei corsi con un alto numero di studenti. Altre difficoltà sono dovute alla mancanza di adeguate competenze digitali sia da

---

<sup>204</sup> Si veda ad esempio l'esperienza del *Bronx Community College* della *City University* di New York (CUNY). GETMAN E.J. - K. CULKIN, *High-Impact Catalyst for Success: ePortfolio Integration in the First-Year Seminar*, in EYNON B. - L.M. GAMBINO (a cura di), *Catalyst in Action: Case Studies of High-Impact ePortfolio Practice*, Sterling (VA), Stylus, 2018.

<sup>205</sup> Un'esperienza finlandese di utilizzo semi-autonomo dell'ePortfolio da parte degli studenti universitari è stata presentata da Anne-Maria Korhonen della *Hank University of Applied Sciences*, alla sedicesima conferenza internazionale ePIC 2018.

<sup>206</sup> KENNELLY B. et alii, o.c., *Guidance*, pp. 117-125.

parte degli studenti sia da parte dei docenti e dei tutor e alla necessità di predisporre ambienti online che facilitino il lavoro da entrambe le parti, ma anche alla carenza di aule didattiche adatte a svolgere attività collaborative che prevedono un'interazione tra gli studenti.<sup>207</sup>

La formazione dei docenti universitari soprattutto sugli aspetti delle strategie di insegnamento/apprendimento emerge come principale *sfida* soprattutto nelle esperienze in cui l'ePortfolio è stato inserito nel percorso formativo di tutti gli studenti.<sup>208</sup> Si rileva la necessità di ripensare l'agire didattico in funzione di un insegnamento volto a promuovere la capacità dello studente di autodirigersi nell'apprendimento, di un approccio che sostenga lo studente nell'integrare gli apprendimenti.<sup>209</sup> In particolare, se ci si addentra nel lavoro di costruzione dell'ePortfolio, le criticità riguardano la necessità di competenze, strumenti e risorse per accompagnare gli studenti nel processo riflessivo, nello scrivere autobiografico e nello sviluppo delle *soft skill*.<sup>210</sup>

Molte esperienze si incentrano maggiormente sul processo (più che sul risultato finale) e sulle competenze che lo studente può sviluppare nel progettare, costruire e valutare l'ePortfolio. Uno tra i primi modelli che si colloca in questa linea di valorizzazione del processo di progettazione e costruzione dell'ePortfolio è quello sviluppato da Helen Barret che si è dedicata a diffonderne l'utilizzo tra gli insegnanti.<sup>211</sup> Di recente sono stati pubblicati alcuni studi che raccolgono le esperienze ormai consolidate dell'uso dell'ePortfolio in ambito universitario in Australia,<sup>212</sup> negli Stati Uniti e nel Canada,<sup>213</sup> ma anche in altri contesti.<sup>214</sup>

In Italia, a livello universitario, l'ePortfolio è stato oggetto di sperimentazione a partire dalla seconda metà degli Anni Duemila sulla scia delle esperienze che si stavano consolidando in ambito internazionale, anche come sviluppo di esperienze precedenti di utilizzo del portfolio non digitale con studenti lavoratori e neolaureati.<sup>215</sup> Alcune Uni-

---

<sup>207</sup> BRUSCHI B. - E.M. TORRE, o.c., *Innovazione*, pp. 168.

<sup>208</sup> Potrebbe essere formativo chiedere ai docenti stessi di realizzare il proprio ePortfolio professionale. Si veda ad esempio l'ePortfolio di Helen Barret: <https://sites.google.com/site/helenbarrett-portfolio/home>

<sup>209</sup> EYNON B. - L.M. GAMBINO, *Professional Development for High-Impact ePortfolio Practice*, in *Peer Review* 18(2018)3, pp. 4-8.

<sup>210</sup> YANCEY K.B., *Grading*, o.c., pp. 301-308; GIOVANNINI M.L., *TECO all'Università: quali usi e funzioni?*, in *Giornale italiano della ricerca educativa* 9(2016)16, pp. 37-57.

<sup>211</sup> BARRETT H., *Create Your Own Electronic Portfolio Using Off-the-Shelf Software to Showcase Your Own or Student Work, Learning & Leading with Technology* (2000), pp. 15-21, <http://electronicportfolios.org/portfolios/LLwTApr00.pdf>, <https://electronicportfolios.org/>

<sup>212</sup> ROWLEY J. (a cura di), *ePortfolios in Australian Universities*, Singapore, Springer, 2017.

<sup>213</sup> EYNON B. - GAMBINO L.M. - KUH G. (a cura di), *High-Impact*; EYNON B. - L.M. GAMBINO (a cura di), *Catalyst in Action: Case Studies of High-Impact ePortfolio Practice*, Sterling (VA), Stylus, 2018.

<sup>214</sup> In un volume del 2017 curato da due ricercatori e docenti della *Hong Kong Baptist University* è presentato il modello di ePortfolio e la sperimentazione volta a promuovere l'uso dello strumento da parte dei docenti per la valutazione degli studenti. CHAUDHURI T. - B. CABAU (a cura di), *E-Portfolios in Higher Education: A Multidisciplinary Approach*, Singapore, Springer, 2017.

<sup>215</sup> Un esempio è quello dell'Università di Padova, con il *Portfolio dei risultati di apprendimento* per il riconoscimento delle competenze degli studenti lavoratori e il *Portfolio delle competenze* per i

versità italiane, dopo un periodo di sperimentazione, lo hanno introdotto nei percorsi di formazione degli insegnanti per promuovere lo sviluppo dell'identità professionale e nei corsi di perfezionamento o master come strumento di valutazione in itinere e finale. Alcune istituzioni, inoltre, hanno promosso esperienze di utilizzo dell'ePortfolio nell'ambito dei servizi di orientamento professionale per i neolaureati. La tabella n. 1 contiene alcuni esempi di utilizzo dell'ePortfolio con gli studenti e i neolaureati nel contesto delle università italiane. Nella colonna centrale, dove è stato possibile reperire l'informazione, è indicato l'anno di avvio della sperimentazione (cf. Tab. n. 1).

Un'esperienza interessante dal punto di vista dell'utilizzo dell'ePortfolio con un intento valutativo è tutt'ora in corso presso Università Pontificia Salesiana di Roma. È stata promossa da Dariusz Grzadziel a partire dall'Anno Accademico 2016-2017 con un gruppo volontario di studenti universitari del primo ciclo e si concluderà nell'Anno Accademico corrente 2018-2019.<sup>216</sup>

**Tab. 1 - Esempi di utilizzo dell'ePortfolio con gli studenti in alcune Università italiane**<sup>217</sup>

UNIVERSITÀ	TIPDI UTILIZZO DELL'EPORTFOLIO (EP)	PUBBLICAZIONI
Bicocca di Milano	ePortfolio per lo sviluppo della capacità di autodirezione nell'apprendimento universitario per gli studenti del corso di laurea magistrale in Sociologia (A.A. 2004-2005)	Dal Fiore, Gui, 2005; Gui-Pozzi, 2006; Gui et alii, 2008.
Macerata	ePortfolio per lo sviluppo professionale nella formazione iniziale e continua degli insegnanti	Rossi, Giannandrea, 2006; Rossi, Magnoler, Giannandrea, 2008; Rossi, Magnoler 2015.
Padova	ePortfolio per il bilancio di competenze, l'autodirezione dell'apprendimento e lo sviluppo professionale degli studenti e dei laureati (A.A. 2010-2011)	Galliani 2004; Galliani, Zaggia, Serbati, 2011.
Bologna	ePortfolio per lo sviluppo professionale nel contesto universitario e dell'orientamento professionale	Giovannini, Moretti, 2010; Giovannini, Riccioni, 2011; Giovannini, 2018.

(segue a pag. 182)

neolaureati dell'Ateneo. ZAGGIA C. - A. SERBATI, *Portfolio delle competenze*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011. Il fascicolo è allegato al volume: GALLIANI L. - ZAGGIA C. - SERBATI A. (a cura di), *Adulti all'Università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011.

<sup>216</sup> GRZADZIEL D., *L'ePortfolio nei processi formativi e orientativi universitari. Bilancio delle competenze alla fine del primo ciclo di studi realizzato con il software Mahara*, in PELLEREY M. et Alii (a cura di), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*, Roma, CNOS-FAP - MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, 2018, pp. 49-74.

<sup>217</sup> L'elenco di esempi di utilizzo dell'ePortfolio nel contesto universitario italiano è stato elaborato sulla base dei contributi reperiti, intende fornire un primo quadro della situazione italiana e non ha la pretesa di essere esaustivo. I riferimenti bibliografici sono stati ordinati secondo la data di pubblicazione delle ricerche dalla meno recente a quella più recente. Non sono state inserite tutte le esperienze note e sono state trascurate le esperienze di utilizzo dell'ePortfolio nei corsi di perfezionamento o master.

Bolzano	ePortfolio per lo sviluppo professionale degli insegnanti nella formazione iniziale	Chianese, 2011; Chianese, 2016; Ravanelli, 2017.
Roma Tre	ePortfolio per orientare e accompagnare gli adulti a riconoscere l'apprendimento esperienziale pregresso. ePortfolio all'interno del corso di "Didattica dell'orientamento" per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario	Di Rienzo, 2013; La Rocca, 2015.
Torino	ePortfolio per il lavoro (A.A. 2015-2016) ePortfolio per la formazione in servizio dei docenti universitari (A.A. 2017-2018)	Ricchiardi, Coggi, 2016; Bruschi, Torre, 2018.

Nella letteratura esistente ci sono molte ricerche sull'impatto che l'ePortfolio può avere sull'autodirezione nell'apprendimento e sullo sviluppo dell'identità professionale degli studenti che lo utilizzano, sono meno gli studi in cui sono analizzate le condizioni di efficacia dal punto di vista delle metodologie, delle strategie e delle azioni formative che possono essere messe in atto dagli insegnanti e dai tutor per implementare modelli e strumenti che supportino gli studenti nella progettazione e nella costruzione dell'ePortfolio a sostegno dello sviluppo effettivo della capacità di autodirezione nell'apprendimento e dello sviluppo professionale.

La questione che intendo esplorare è la seguente: *“a quali condizioni l'ePortfolio può essere considerato uno strumento efficace per promuovere l'autodirezione di sé nell'apprendere in contesto formativo universitario in vista dello sviluppo personale e professionale?”*

L'ePortfolio in sé è uno strumento versatile, si presta a molti usi. È necessario precisare a quali condizioni l'ePortfolio può essere considerato a tutti gli effetti una pratica che ha un forte impatto nella formazione universitaria.<sup>218</sup> A mio parere, la prima condizione per l'introduzione dell'ePortfolio è che risponda ai bisogni formativi effettivi degli studenti e che il modello e gli strumenti forniti agli studenti siano coerenti con gli obiettivi del percorso formativo universitario. La sfida, come ho già evidenziato, non è tecnologica, ma pedagogica. Sono auspicabili: un progetto ampio che coinvolga tutto il corpo docente, non uno solo o alcuni docenti, una formazione specifica di tutto il personale docente, una riflessione più accurata sulla strategia di apprendimento/insegnamento dell'istituzione.

## 2. Le ragioni per l'introduzione dell'ePortfolio

Nell'attuale contesto sociale ed economico, in particolare nell'ambito delle professioni educative, le traiettorie professionali sono sempre più frammentate e complesse e richiedono: apertura, flessibilità e gestione consapevole di sé; capacità di

<sup>218</sup> EYNON B. - L.M. GAMBINO, o.c., *Professional*, pp. 4.

osservare la realtà con occhi nuovi, di progettare identità professionali aperte al cambiamento, di assumere la responsabilità delle proprie decisioni di sviluppo professionale e di disporsi a realizzarle con costanza.<sup>219</sup> Nello spazio europeo l'attenzione all'apprendimento permanente riconosce un insieme di competenze chiave personali, sociali, civiche, imprenditoriali che sono fondamentali per lo sviluppo della resilienza, della capacità di adattarsi ai cambiamenti, di partecipare pienamente nella società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro.<sup>220</sup>

L'istanza di promuovere negli studenti lo sviluppo di un insieme di competenze personali generali o trasversali necessarie a saper gestire se stessi nello studio e nel lavoro in vista della realizzazione personale e dell'occupabilità è sempre più avvertita anche nei contesti universitari. Si tratta di formare persone e professionisti che posseggano, oltre alle competenze culturali e specialistiche (*hard skill* generiche e specifiche) anche competenze personali trasversali (*soft skill*) già a partire dal contesto universitario.<sup>221</sup>

Michele Pellerey, nell'introdurre il rapporto di ricerca in cui è inserito il presente contributo, sulla base di recenti studi sull'identità in ambito psicologico propone di considerare l'identità professionale come una delle componenti dell'identità sociale, la quale è strettamente connessa con quella personale.<sup>222</sup> L'autore ritiene che lo sviluppo di un'adeguata e consapevole identità professionale già nel momento della formazione iniziale sia necessario e auspicabile per la crescita integrale della persona, oltre che per l'occupabilità, in quanto «[...] essa costituisce una fonte essenziale di significati e di prospettive esistenziali personali, un vero e proprio quadro di riferimento per la definizione di un concetto di sé e per lo sviluppo della propria autostima. Tutto ciò influisce sul benessere psicologico e sulla motivazione a crescere nelle proprie competenze e ad affrontare le sfide presenti del mondo del lavoro, con evidenti ricadute sulla maniera di agire nei contesti lavorativi».<sup>223</sup> L'autore individua gli aspetti fondamentali per lo sviluppo della dimensione professionale in alcune qualità

---

<sup>219</sup> PELLEREY M., *Lo sviluppo di un'etica professionale coerente con il contesto lavorativo odierno*, in *RASSEGNA CNOS* 33(2017)1, pp. 50-51.

<sup>220</sup> *La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, riafferma il diritto all'apprendimento permanente e fornisce un quadro aggiornato di competenze chiave per il cittadino europeo. <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9009-2018-INIT/it/pdf> (28/01/2019).

<sup>221</sup> La ricerca di strumenti efficaci di valutazione e promozione delle competenze personali generali o soft skills in una prospettiva di orientamento che prende l'avvio già nell'età dell'infanzia è alla base della presente ricerca coordinata da PELLEREY M., *Soft skill e orientamento professionale*, Roma, CNOS-FAP - MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI 2017. Un esempio recente è il percorso introdotto nell'Università di Torino (PassporTest): RICCHIARDI P. - F. EMANUEL, *Valutare le soft skill in Università*, in *ECPS - Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* 18(2018), pp. 21-53. Un altro esempio è presentato in: CIAPPEI C. - M. CINQUE, *Soft Skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

<sup>222</sup> PELLEREY M., o.c., *Introduzione al presente Rapporto*.

<sup>223</sup> PELLEREY M., *Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale*, in *RASSEGNA CNOS* 34(2018)1, p. 48.

umane come la coscienza, la capacità di far bene e con passione il proprio lavoro, la capacità di autoregolarsi e di autodeterminarsi, in una parola nella capacità di autodirigere se stessi nello studio e nel lavoro.<sup>224</sup>

La ricerca di strumenti efficaci di valutazione e di promozione della capacità di autodirigere se stessi nello studio e nel lavoro che è alla base della ricerca presentata in questo volume ha individuato nell'ePortfolio uno strumento e una metodologia efficace.

Il Portfolio, in versione cartacea o elettronica, è usato da decenni in ambito formativo e orientativo con molteplici intenti: documentazione, presentazione e valutazione degli apprendimenti; piano di sviluppo personale e bilancio delle competenze; presentazione dei propri artefatti in contesto formativo e professionale; interazione e scambio tra studenti e con il docente.<sup>225</sup>

L'introduzione dell'ePortfolio in contesto formativo universitario consente di promuovere processi riflessivi e di avviare percorsi di riconoscimento e di sviluppo del sé professionale e personale.<sup>226</sup> Il lavoro di progettazione e costruzione dell'ePortfolio si configura «[...] come un vero e proprio processo di apprendimento, in grado di sostenere la riflessione sulle proprie esperienze formative, lavorative e di vita, di accrescere la consapevolezza di sé e delle proprie competenze (comunque e ovunque acquisite) e di promuovere la capacità di progettare e dirigere in modo autonomo ed efficace il proprio sviluppo professionale e personale».<sup>227</sup> L'elaborazione dell'ePortfolio può abilitare la persona ad «[...] osservare la realtà con occhi nuovi, al fine di prospettare per il proprio futuro una pluralità di sé possibili e non solo un chiaro e distinto sé ideale; diventare in qualche modo imprenditore del proprio futuro in un contesto aperto e dinamico, cercando di conoscere nella sua problematicità e caoticità il mondo che ci circonda per elaborare un proprio progetto, costruire una propria identità professionale certo aperta al cambiamento, ma sotto la scelta e il controllo personale, assumendo la responsabilità delle proprie decisioni, affrontandone costruttivamente e con volitiva costanza i passi realizzativi».<sup>228</sup>

L'ePortfolio può stimolare lo studente a riflettere sulle proprie competenze in modo da abilitarlo a saperle esplicitare in modo chiaro, opportuno ed efficace nel momento del colloquio di lavoro; può essere utile a riflettere in profondità su cosa inserire nel proprio *curriculum vitae*, operazione che richiede una consapevolezza delle proprie motivazioni e competenze, e della loro spendibilità in relazione al futuro datore di lavoro a cui ci si rivolge. Lo studente nel costruire il proprio ePortfolio è stimolato e sostenuto nell'impegno di esercitarsi a scrivere in modo chiaro e a

---

<sup>224</sup> PELLERER M., o.c., *Lo sviluppo*, p. 49; ID., o.c., *Soft skill*, pp. 24-28.

<sup>225</sup> OTTONE E., *L'ePortfolio*, o.c., pp. 24-25.

<sup>226</sup> L'esperienza è ormai consolidata a livello internazionale nell'ambito della formazione degli insegnanti. HOPPER T.F. et alii, What is a Digital Electronic Portfolio in Teacher Education? A Case Study of Instructors' and Students' Enabling Insights on the Electronic Portfolio Process, in *Canadian Journal of Learning and Technology*, 44(2018)2, pp. 1-20.

<sup>227</sup> GIOVANNINI M.L. - A. ROSA, *L'ePortfolio*, o.c., pp. 537.

<sup>228</sup> PELLERER M., *Lo sviluppo*, o.c., pp. 50-51.

comunicare in modo efficace, anche attraverso la scelta accurata delle immagini. La documentazione dell'esperienza di tirocinio (per lo studente) o di un'esperienza lavorativa (per il professionista) attraverso la scrittura, ad esempio con il diario di tirocinio o professionale, implica di saper redigere un testo scritto e il lavoro richiesto dallo scrivere attiva un processo riflessivo e genera esso stesso un apprendimento che emerge dal riflettere sull'esperienza.<sup>229</sup>

Nel contesto dell'orientamento e dello sviluppo professionale si assegna una crescente importanza alla metodologia del racconto autobiografico incentrato su alcuni aspetti della propria formazione e della propria storia professionale allo scopo di aiutare la persona a riconoscere e a valorizzare le competenze professionali specifiche, quelle culturali e tecnologiche e quelle personali generali che la persona ha acquisito in contesti formali, non formali e informali. La riflessione che la persona compie nel ricostruire e narrare le proprie esperienze formative, di lavoro e di vita permette di riconoscere, esplicitare e valorizzare quei saperi, anche taciti che, pur non riconosciuti attraverso il conseguimento di un titolo nell'ambito dell'apprendimento formale, sono diventati parte del bagaglio di competenze personali.<sup>230</sup>

I risultati ottenuti nei primi tre anni di sperimentazione del modello qui presentato consentono di affermare che nell'esperienza condotta da chi scrive la riflessione degli studenti non si è incentrata solo su aspetti inerenti l'identità professionale ma si è allargata ad aspetti personali e ha condotto i partecipanti ad una maggiore consapevolezza dell'importanza di continuare ad utilizzare la riflessione sistematica su di sé, sui propri apprendimenti, sul proprio agire in contesto formativo e lavorativo. I partecipanti hanno riconosciuto che l'utilizzo dell'ePortfolio è stata l'occasione per fare il punto sul proprio percorso formativo, professionale e di vita e disporsi a scegliere di intraprendere nuove direzioni di sviluppo professionale e personale.

### 3. La costruzione del modello

Il modello di ePortfolio che è presentato in questo contributo è stato strutturato alla fine del 2015 dopo aver compiuto un'analisi di varie esperienze e modelli da cui sono stati tratti alcuni elementi che sono poi stati combinati in relazione agli obiettivi formativi, ai bisogni rilevati e al contesto in cui è stato implementato.<sup>231</sup> La sperimentazione del modello è stata avviata nell'Anno Accademico 2015-2016 con

---

<sup>229</sup> PELLERER M., *Dal diario*, o.c., pp. 45-57; SALERNI A. - SPOSETTI P. - SZPUNAR G., *La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario*, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica* 8(2013)2, pp. 9-26; BERNASCONI L. et alii, *La pratica riflessiva e il diario di formazione*, Roma, Editori riuniti, 2017; MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.

<sup>230</sup> DI RIENZO P., *Contesti formativi e metodi biografici di apprendimento per l'analisi delle competenze*, in *Epale Journal* (2017)1, pp. 20-24.

<sup>231</sup> OTTONE E., *L'ePortfolio degli apprendimenti. Un'esperienza di valorizzazione dell'ePortfolio in funzione formativa con gli studenti universitari*, in PELLERER M. et Alti (a cura di), *Strumenti e*

un gruppo di studenti universitari del primo ciclo ed è tutt'ora in corso in due sedi: a Roma e a Modena.<sup>232</sup>

Il modello di ePortfolio dello studente si presenta come un insieme ordinato e collegato di pagine web in cui lo studente (sulla base di alcuni strumenti forniti dal docente) raccoglie, organizza e presenta informazioni e documenti che attestano gli apprendimenti, le esperienze, gli interessi, i valori e i progetti di sviluppo personale e professionale.<sup>233</sup> La progettazione e la costruzione del Portfolio può consentire allo studente di accrescere la consapevolezza della propria traiettoria professionale e della sua evoluzione; può stimolarlo a raccogliere e connettere esperienze di apprendimento in ambito sia formale sia non formale e informale, a ricercare e ad unire evidenze per documentare gli apprendimenti sviluppati e a riprogettare il proprio percorso formativo.<sup>234</sup>

Il modello è concepito in funzione formativa e orientativa. Nel momento della presentazione iniziale il docente descrive allo studente la valenza personale dello strumento, ma chiede anche allo studente di prospettare una valenza sociale, cioè di predisporre il proprio ePortfolio come uno strumento che immagina di poter utilizzare in seguito per presentarsi in contesto lavorativo, lo invita cioè a mettere in atto un'attività dialogica non solo con sé, ma con un interlocutore esterno a cui immagina di poter inoltrare il proprio ePortfolio.

La scelta di proporre uno strumento composto da un numero ristretto di pagine e di sezioni abbastanza strutturate, pur lasciando la possibilità (e suggerendola) di modificare le pagine e di aggiungerne altre facoltative, da un lato è coerente con l'obiettivo di aiutare lo studente a mettere a fuoco nella riflessione alcuni aspetti essenziali e a selezionare le informazioni più significative in modo chiaro ed efficace, dall'altro risponde all'esigenza concreta di facilitare e rendere possibile da parte del docente il poter restituire un *feedback* immediato a tutti gli studenti nel corso del lavoro in relazione a ciascuna sezione. Uno dei criteri di valutazione finale consiste nel considerare la coerenza e l'unitarietà tra le parti dell'ePortfolio e questa operazione risulterebbe difficile e gravosa per il docente che ha il compito di valutare il risultato finale se l'ePortfolio fosse troppo ampio.

Il modello base dell'ePortfolio è stato ideato e introdotto inizialmente da chi scrive in relazione ad alcune attività formative del corso di studio come strumento e metodologia che avrebbe potuto rispondere ad alcune difficoltà riscontrate nel gruppo degli studenti del primo ciclo sulla base dell'individuazione di alcuni bisogni formativi.<sup>235</sup> Elenco i principali:

---

*metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*, Roma, CNOS-FAP - MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, 2018, pp. 23-47.

<sup>232</sup> Le prime esperienze sono state condotte da chi scrive con gli studenti del Corso di Laurea triennale in *Scienze dell'Educazione e della Formazione* della Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» di Roma e dell'Istituto Superiore affiliato «G. Toniolo» di Modena.

<sup>233</sup> OTTONE E., o.c., *L'eportfolio*, p. 26.

<sup>234</sup> OTTONE E., *L'ePortfolio*, o.c., pp. 23-47.

<sup>235</sup> *Ivi*, pp. 27.

- ✓ l'esigenza di conoscere meglio se stessi come studenti e futuri professionisti e di identificare i propri punti di forza e di debolezza;
- ✓ la scarsa propensione a dedicare un tempo adeguato di riflessione sull'insieme degli apprendimenti;
- ✓ la scarsa consapevolezza dell'unitarietà degli apprendimenti sviluppati in contesto universitario;
- ✓ la difficoltà a far interagire teoria e pratica, in particolare nel tirocinio, e la fatica a considerare le implicanze pratiche degli apprendimenti sviluppati;
- ✓ la necessità di connettere le competenze sviluppate in contesto formativo con quelle sviluppate in altri contesti professionali e di vita;
- ✓ la difficoltà nel saper definire i propri obiettivi di apprendimento e identificare i propri interessi professionali;
- ✓ la difficoltà nell'elaborare un progetto di sviluppo in un ambito professionale come quello socio-educativo che presenta molti sbocchi lavorativi;<sup>236</sup>
- ✓ la fatica ad argomentare in modo chiaro, sintetico ed efficace, a documentare e a scrivere di sé;
- ✓ la scarsa attitudine, soprattutto in coloro che non hanno esperienze lavorative, a interrogarsi sulle implicanze pratiche dell'etica e della deontologia professionale.

#### 4. La finalità e gli obiettivi

La finalità generale dell'esperienza consiste nel promuovere la crescita professionale dello studente futuro professionista e del professionista che intraprende un percorso di formazione come studente lavoratore.

Il modello di *ePortfolio* è stato predisposto allo scopo di:

- ✓ consentire la raccolta, la selezione, l'organizzazione e la presentazione critica delle evidenze degli apprendimenti sviluppati in ambito formativo e professionale per comprendere, rileggere e documentare le competenze acquisite;
- ✓ promuovere una riflessione approfondita sulla propria esperienza formativa e professionale presente e passata per individuare i tratti salienti della propria identità professionale e prospettare le direzioni di sviluppo;
- ✓ stimolare a fare il punto sulle proprie competenze e sulla propria identità professionale e a ri-progettare il proprio percorso di sviluppo per una migliore progettualità futura e una crescita della propria professionalità.<sup>237</sup>

Gli obiettivi sono stati formulati in termini di risultati attesi. Al termine del per-

---

<sup>236</sup> L'esperienza della supervisione del tirocinio mi ha permesso di constatare che gli studenti, studiando la figura dell'educatore professionale e accostando i vari sbocchi professionali possibili nell'ambito socio-educativo, si trovano di fronte a prospettive differenti rispetto alla scelta iniziale e modificano il loro progetto.

<sup>237</sup> OTTONE E., *L'ePortfolio*, o.c., pp 27.

corso di progettazione e costruzione del proprio ePortfolio lo studente dovrebbe aver maturato le seguenti competenze:

- ✓ una maggiore consapevolezza dei propri apprendimenti e di alcuni aspetti dell'identità professionale e personale (competenze, valori e principi etici);
- ✓ la capacità di riconoscere gli apprendimenti più significativi sviluppati in ambito formale, non formale e informale e di saper individuare le evidenze dei propri apprendimenti;
- ✓ la disposizione a riflettere sulla propria esperienza formativa e professionale in ordine alla ricomprensione e allo sviluppo della propria identità professionale;
- ✓ la capacità di raccogliere, selezionare, organizzare, documentare e presentare le proprie competenze professionali e personali in modo chiaro, sintetico ed efficace;
- ✓ la conoscenza delle funzioni principali della piattaforma Mahara e la capacità di utilizzarle per costruire il proprio ePortfolio.

Oltre a questi risultati si potranno rilevare anche altre competenze non dichiarate riguardanti la capacità di organizzare, sintetizzare, documentare, scrivere di sé. Inoltre, anche attraverso l'utilizzo di strumenti di autovalutazione, si potrà rilevare se c'è stato uno sviluppo di un insieme di competenze che implicano l'integrazione di varie dimensioni: cognitiva e metacognitiva, motivazionale e affettiva, etica e sociale, tecnica.

Ad esempio, si potrà valutare se il lavoro sull'ePortfolio ha consentito di accrescere la propensione ad affrontare in modo adeguato i compiti evolutivi per prepararsi e partecipare al ruolo lavorativo e ad adattarsi alle richieste impreviste dovute ai cambiamenti del mondo del lavoro e delle condizioni lavorative. Questo aspetto può essere esplorato utilizzando il *Questionario per l'adattabilità professionale* (QAP) di Mark L. Savickas ed Erik J. Porfeli, nella versione tradotta e adattata da Pellerey e colleghi accessibile sulla piattaforma [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it).<sup>238</sup>

## 5. Le strategie e gli strumenti

Le strategie e gli strumenti formativi che sono stati predisposti per accompagnare gli studenti nel lavoro di progettazione e costruzione dell'ePortfolio si incentrano su due aspetti principali:

- ✓ la valorizzazione della scrittura di sé e della riflessione personale prima dell'azione e nel corso dell'azione di progettazione e di costruzione dell'ePortfolio;
- ✓ la guida di un docente o un tutor che fornisce conoscenze, strumenti, una struttura di *scaffolding*, sostiene la motivazione, restituisce un *feedback* e il confronto con i colleghi di corso in aula e a distanza attraverso la piattaforma online.

---

<sup>238</sup> SAVICKAS M.L. - E.J. PORFELI, *Career adaptabilities scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries*, in *Journal of Vocational Behavior* 80(2012)3, pp. 661-673. Lo strumento, nell'adattamento italiano del *Questionario per l'Adattabilità Professionale* (QAP) di Michele Pellerey (2017) è disponibile sulla piattaforma: <http://www.competenzestrategiche.it/>.

Il modello è strutturato per favorire la riflessione *sull'azione* e *nel* corso dell'azione e valorizza la scrittura di sé come strumento e metodologia.

Nel quotidiano, nella attività di studio (per lo studente), così come nella attività lavorativa (per il professionista), la persona spesso non riesce ad esprimere a parole ciò che sa, poiché il suo conoscere è in gran parte implicito nel suo agire: il suo conoscere è nell'azione stessa. L'attività cognitiva che mette in atto nel suo agire è più ampia di ciò che riesce ad esprimere. L'agire di tipo riflessivo nel corso dell'azione, che Donald Schön ha individuato analizzando i processi di conoscenza e di apprendimento che si attivano nell'agire professionale, può essere ampiamente stimolato nel lavoro di costruzione dell'ePortfolio.<sup>239</sup>

La costruzione dell'ePortfolio si basa principalmente sulla narrazione scritta di sé. Come già in altre esperienze, come ad esempio il diario del tirocinio, l'ePortfolio coinvolge lo studente in una esperienza di scrittura di sé che «[...] rappresenta un mezzo/strumento di trasmissione, ma anche di elaborazione poiché consente sia di fissare i contenuti, esperienze, pensieri, sia di tornarci sopra, avviando una duplice riflessione. Si riflette, infatti, mentre si scrive, *in azione* – selezionando i contenuti da riportare e decidendo come organizzarli, collegarli e connetterli tra loro – e si riflette dopo aver scritto, *sull'azione* – rileggendo e ripensando l'esperienza fissata su carta e riportata in forma concreta e trasferibile».<sup>240</sup>

La guida del docente o del tutor in tutte le fasi del percorso è fondamentale nell'esperienza descritta. All'inizio il docente o il tutor presenta il progetto e motiva al lavoro; durante il percorso guida il gruppo e sostiene e monitora il lavoro di ciascuno studente; al termine restituisce una valutazione del processo e del risultato ottenuto da ciascuno.

La presentazione all'inizio del percorso è essenziale per suscitare negli studenti la volontà e la motivazione a partecipare.<sup>241</sup> Il lavoro di ideazione e costruzione dell'ePortfolio richiede tempo e impegno ed è importante e necessario promuovere e sostenere la motivazione soprattutto nella fase di avvio del lavoro.

La motivazione deve essere sostenuta durante tutto il lavoro, ma soprattutto nella fase di avvio, perché quando lo studente comincia a lavorare per elaborare l'ePortfolio, dedica del tempo a selezionare e a scrivere il contenuto, in genere, a poco a poco arriva a percepire l'ePortfolio come un lavoro personale e c'è una crescita della motivazione intrinseca.<sup>242</sup> In alcuni casi, secondo l'esperienza di chi scrive, nel

---

<sup>239</sup> SHON D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [The Reflexive Practitioner, New York, Basic Books 1983], Dedalo 1993.

<sup>240</sup> CHIANESE G., *Le competenze professionali nel tirocinio: laboratorio di co-costruzione del profilo professionale*, in DOZZA L. - S. ULIVIERI (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 1035.

<sup>241</sup> TOSH D. et Alii, *Engagement with Electronic Portfolios: Challenges from the Student Perspective*, in *Canadian Journal of Learning and Technology* 31(2005)3, 1. <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/rt/prinFRIENDLY/26492/19674> (24/01/2019).

<sup>242</sup> Per motivare gli studenti all'inizio del percorso il lavoro di progettazione e costruzione dell'ePortfolio è stato presentato come obbligatorio in relazione ad corso di Etica e deontologia professio-

momento della valutazione finale lo studente, rivedendo tutto il processo, prende coscienza del percorso di crescita e di sviluppo della propria identità professionale e del valore dell'ePortfolio innanzitutto per sé.<sup>243</sup>

Il docente fornisce gradualmente tutte le informazioni necessarie e presenta:

- ✓ il quadro teorico in generale (un inquadramento sull'uso formativo dell'ePortfolio e sulla scrittura autobiografica);
- ✓ gli aspetti relativi alle varie sezioni dell'ePortfolio (la valutazione e la promozione degli apprendimenti e delle competenze, con particolare attenzione alle soft skill; la dimensione etica della professionalità; il quadro di competenze della figura professionale);
- ✓ il prospetto con le fasi di lavoro e il cronogramma;
- ✓ il modello di ePortfolio e gli strumenti formativi disponibili sulla piattaforma online.

Inoltre, fornisce allo studente una copia cartacea di un fascicolo introduttivo che descrive la finalità e gli obiettivi, le ragioni, gli strumenti e il modello di ePortfolio. Nel documento sono segnalati il *link* e i dati di accesso alla pagina web di presentazione dell'ePortfolio, che contiene la descrizione del lavoro richiesto e alcune video-presentazioni, una introduttiva al lavoro e altre sei contenenti indicazioni tecniche per gestire le principali funzioni della piattaforma Mahara.<sup>244</sup>

Gli strumenti cartacei consegnanti agli studenti all'inizio dell'esperienza sono i seguenti:

- ✓ una guida alle funzioni di Mahara che contiene le informazioni essenziali che sono necessarie per muoversi nell'ambiente e avviare il lavoro di costruzione dell'ePortfolio;
- ✓ un documento di presentazione delle pagine da realizzare e le indicazioni di base per la stesura del contenuto;
- ✓ gli strumenti di autovalutazione e i criteri di valutazione.
- ✓ una bibliografia essenziale di riferimento.<sup>245</sup>

Per il momento non è ancora stata realizzata una guida per il docente,<sup>246</sup> ma in

---

nale e all'esperienza di Tirocinio. Il percorso ha costituito una parte del carico di lavoro del corso e una parte delle ore di tirocinio che sono state dedicate al lavoro di riflessione sulla propria identità professionale e sul proprio agire nel contesto del tirocinio in ordine al proprio sviluppo professionale. OTTONE E., *L'ePortfolio*, o.c., pp. 27-29.

<sup>243</sup> GIANNANDREA L., *ePortfolio. Documentare la crescita e la riflessione dalla scuola alla formazione permanente*, in DOZZA - ULIVIERI (a cura di), o.c., *L'educazione permanente*, pp. 515.

<sup>244</sup> Le video presentazioni forniscono un tutorial per facilitare il lavoro di costruzione delle pagine web e sono state introdotte nel secondo anno di sperimentazione del modello per rispondere alle difficoltà manifestate dagli studenti e per ridurre il tempo dedicato al supporto tecnico nel lavoro di tutoring individuale a distanza da parte del docente.

<sup>245</sup> Gli esempi di guide per gli studenti (e per i docenti) che forniscono indicazioni, strategie e strumenti formativi sono numerosi in contesto internazionale. Si veda, ad esempio, la guida per gli studenti della *San Francisco State University*: <http://eportfolio.sfsu.edu/>

<sup>246</sup> PENNY L.T. - H.L. CHEN H.L. - ITTELSON J.C., *Documenting Learning with ePortfolios: A Guide*

prospettiva di un coinvolgimento di altri colleghi si renderà necessario predisporre un documento in cui precisare le strategie e le azioni che il docente o il tutor può mettere in atto per fare in modo che l'uso dell'ePortfolio possa realmente favorire la crescita di un insieme di competenze nell'area dello sviluppo personale (dimensioni cognitiva e metacognitiva, affettiva, motivazionale e volitiva), sociale e professionale (scrittura autobiografica, uso di strumenti tecnologici per comunicare, presentazione di sé in contesto professionale).

## 6. L'articolazione del percorso

Il percorso prende l'avvio con la presentazione dal parte del docente o tutor come ho descritto nel punto precedente.

Il percorso è impegnativo e richiede che lo studente sia adeguatamente motivato ad intraprendere un lavoro personale di riflessione su di sé, sulle motivazioni per cui ha scelto il percorso di studi, sugli obiettivi di apprendimento del corso di studio e su quelli di sviluppo professionale in relazione al proprio progetto di vita; esige capacità di riflessione, di analisi e di sintesi; e, non ultimo, competenze tecniche. Innanzitutto lo studente deve comprendere le esigenze del compito e disporsi a realizzarlo con determinazione e perseveranza; stabilire obiettivi, strategie, tempi e azioni personali; quindi deve mettere in atto le strategie, organizzare il lavoro, rispettare le scadenze, monitorare il percorso; infine, deve soffermarsi a riflettere sul processo e sul risultato per valutarlo. Il lavoro richiesto per costruire il proprio ePortfolio richiede quindi allo studente di saper dirigere il proprio agire in funzione dello scopo. Questo processo intenzionale che dovrà essere esplicitato in tutte le sue fasi da parte di chi propone il lavoro, diventa occasione di formazione e di autoformazione per chi lo intraprende. È un processo riflessivo che può essere utile in tutti gli ambiti professionali ma, a mio parere, è tanto più necessario per i professionisti che operano in contesto educativo, socio-educativo e formativo, in particolare insegnanti e educatori che potranno poi a loro volta promuovere processi simili con i loro allievi.

Il processo di progettazione e costruzione dell'ePortfolio da parte dello studente prevede tre fasi o processi che sono presentati allo studente all'inizio del lavoro.

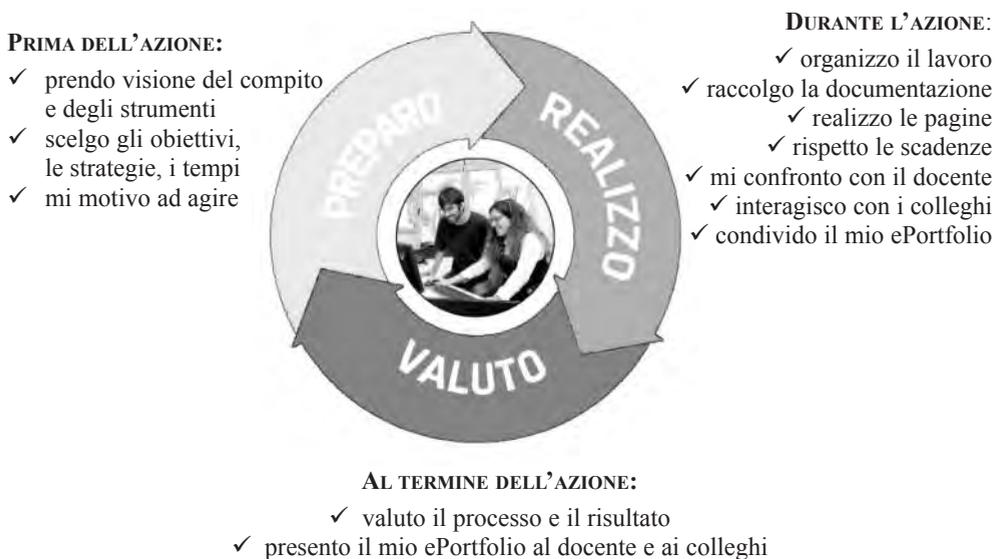
Le tre fasi illustrate nella figura n. 1 descrivono come si struttura il processo della progettazione e della costruzione dell'ePortfolio nel suo insieme, ma anche il tipo di lavoro richiesto nel creare le singole sezioni, non sono quindi da intendersi in sequenza rigida e lineare.<sup>247</sup>

---

for *College Instructors*, San Francisco (CA), Jossey-Bass, 2011. Si veda, ad esempio, la sezione per i docenti del *La Guardia Community College*: <http://eportfolio.lagcc.cuny.edu/faculty.htm>

<sup>247</sup> La figura ripropone la sequenza ciclica in tre fasi dell'azione di autodirezione nell'apprendimento: OTTONE E., *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, Roma, Anicia, 2014, pp. 18-23. Un modello differente è presentato in: <https://eportfolio.sfsu.edu/student#process>

**Fig. 1 - Le fasi del processo di progettazione e costruzione del modello di ePortfolio**



Nelle figure n. 2, 3 e 4 sono riportate le indicazioni fornite agli studenti nella pagina online di presentazione del lavoro in relazione a ciascuna fase del processo.

**Fig. 2 - La prima fase della progettazione dell'ePortfolio: Preparare**

## Preparare

*Prima di iniziare a costruire l'ePortfolio sulla piattaforma Mahara*

1. **Prendi visione** del percorso, dei materiali, degli strumenti, del modello di ePortfolio.
2. **Rifletti** sulle esigenze del compito e **chiarisci l'obiettivo** che ti proponi nel realizzare il tuo ePortfolio:
  - *A che cosa mi serve costruire un mio ePortfolio?*
  - *A chi lo potrei presentare?*
  - *Che cosa mi propongo di raggiungere?*
3. **Programma** il tuo lavoro in relazione al compito e all'obiettivo che ti proponi.
4. **Disponiti** a riflettere sul tuo percorso di apprendimento e sulle competenze che hai sviluppato. Ad esempio, se vuoi realizzare un ePortfolio in cui, come neolaureato, presenterai gli apprendimenti e le competenze che hai sviluppato nel tuo percorso formativo a un datore di lavoro per proporre la tua candidatura, rifletti sulle seguenti domande:
  - *In quale ambito/ambiti vorrei lavorare in futuro?*
  - *Quali competenze dovrebbe possedere un professionista che lavora in questo ambito?*
  - *Quali sono state le esperienze che mi hanno permesso di acquisire conoscenze e competenze per lavorare in questo ambito?*
  - *In che modo posso documentare gli apprendimenti e le competenze che ho sviluppato nel tempo?*
  - *Quali competenze vorrei ancora sviluppare e accrescere in futuro?*
  - *Quali valori e principi etici guidano il mio agire professionale?*

APPROFONDIMENTI: PELLERAY M., *Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale*, in *RASSEGNA CNOS* 34(2018)1, pp. 45-57.

Fonte: OTTONE E., *Guida online*. In: <https://didatticaonline.pfse-auxilium.org/mahara/view/view.php?id=1242>

**Fig. 3 - La seconda fase della progettazione dell'ePortfolio: Realizzare**

## Realizzare

*Durante il lavoro di costruzione dell'ePortfolio sulla piattaforma Mahara*

1. **Organizza** il lavoro di costruzione delle pagine e **mettilo in atto** rispettando le scadenze.
2. **Raccogli e seleziona** i documenti, **elabora** i contenuti, **crea** le pagine del tuo ePortfolio su Mahara e condividile con il docente e con i colleghi di corso.

Per costruire il tuo ePortfolio su *Mahara* puoi copiare la collezione di pagine del **Modello di ePortfolio** che potrai poi modificare liberamente nei contenuti e nella struttura oppure puoi crearne uno nuovo.

Per sviluppare le conoscenze e le abilità tecniche necessarie per realizzare le pagine nell'ambiente online consulta la **Miniguia su Mahara** e le video-presentazioni che sono state organizzate in forma di FAQ.

L'elenco dei video disponibili è il seguente:

- 1) Come iniziare a lavorare su Mahara;
- 2) Come modificare la foto del profilo;
- 3) Come modificare una pagina o videata;
- 4) Come inserire link o file;
- 5) Come inserire il proprio CV;
- 6) Come creare una pagina o una collezione di pagine.

Per sviluppare i contenuti delle pagine segui le indicazioni fornite dal docente, leggi la bibliografia suggerita, consulta le voci del **Glossario** e confrontati con le pagine create come esempio nel **Modello di ePortfolio**. Compila una sezione per volta rispettando le scadenze di consegna stabilite dal docente.

Durante il lavoro potrai sempre confrontarti con il docente e con i colleghi di corso.

Analizza il compito che ti è richiesto in ciascuna pagina e organizza il lavoro come ritieni opportuno. In seguito ti saranno fornite le indicazioni per la costruzione di ogni pagina. Per cominciare, nel riquadro sottostante trovi un esempio di attività che potresti svolgere per costruire la prima pagina.

**Attività 1:** Scrivi un breve testo di presentazione in cui descrivi la tua posizione attuale (di studio e/o di lavoro), l'ambito in cui vorresti lavorare in futuro, le motivazioni per cui vorresti lavorare in tale ambito, le esperienze significative e le competenze che stai sviluppando. Immagina di indirizzarla ad un ipotetico datore di lavoro futuro che potrebbe leggere il tuo ePortfolio e presentane lo scopo e la struttura (cf. esempio).

**Attività 2:** Compila o aggiorna il tuo curriculum vitae. Se lo ritieni utile puoi utilizzare il modello proposto. (cf. esempio in formato Europass).

APPROFONDIMENTI: PELLERÉY M., *Lo sviluppo dell'identità professionale e la presa di consapevolezza delle sue componenti fondamentali* (in corso di pubblicazione).

Fonte: OTTONE E., *Guida online*. In: <https://didatticaonline.pfse-auxilium.org/mahara/view/view.php?id=1242>

Per la costruzione delle singole pagine dell'ePortfolio, oltre al modello di esempio, sono stati predisposti un glossario e un insieme di strumenti informativi e di schede di lavoro che il docente ha messo gradualmente a disposizione dello studente per supportarlo nella riflessione richiesta per elaborare il contenuto delle pagine.

Nella figura n. 4 è riportato il prospetto delle indicazioni contenute nella guida online in relazione all'ultima fase del percorso che consiste nella valutazione finale.

**Fig. 4 - La terza fase della progettazione dell'ePortfolio: Valutare**

### **Valutare**

*Lungo tutto il percorso e alla fine del lavoro di costruzione dell'ePortfolio*

1. **Monitora e valuta** il tuo lavoro di progettazione e costruzione dell'ePortfolio e tieni traccia di quanto stai imparando.
2. Visiona gli ePortfolio dei tuoi colleghi e **commenta** il loro lavoro suggerendo miglioramenti e evidenziando gli aspetti positivi.
3. Al termine, soffermati sul processo che hai realizzato e valuta il risultato finale che hai ottenuto. Puoi servirti dei seguenti strumenti:
  - [Scheda per l'autovalutazione dell'ePortfolio](#)
  - [Traccia per la relazione finale sull'esperienza di progettazione e costruzione dell'ePortfolio](#)
  - [Questionario di valutazione finale dell'esperienza](#)

In futuro, se lo desideri, potrai continuare a modificare il tuo ePortfolio in relazione ai tuoi obiettivi.

Fonte: OTTONE E., *Guida online*. In: <https://didatticaonline.pfse-auxilium.org/mahara/view/view.php?id=1242>

Nella fase iniziale della sperimentazione è stata richiesta la consegna della relazione finale in un file separato dall'ePortfolio che lo studente doveva ultimare dopo aver concluso il proprio lavoro. In seguito, si è ritenuto opportuno valorizzare la relazione finale inserendola come una pagina dell'ePortfolio in modo da rendere maggiormente evidente al lettore dell'ePortfolio il processo di riflessione compiuto dallo studente nel corso del lavoro.

Un esempio di come è stato strutturato concretamente il percorso è descritto nella tabella n. 2. Il prospetto si riferisce all'esperienza condotta da chi scrive nell'Anno Accademico 2016/2017 con un gruppo di studenti lavoratori. In esso sono elencate le azioni messe in atto dal docente e quelle richieste allo studente con l'indicazione dei tempi impiegati lo svolgimento dello stesso.

L'attività di riflessione personale, di scelta e di preparazione dei materiali da inserire in ciascuna pagina dell'ePortfolio, che gli studenti hanno svolto autonomamente, è stata introdotta in aula dal docente. Durante gli incontri in aula il docente ha fornito alcuni concetti base, ha proposto delle attività e ha stimolato il gruppo a confrontarsi, a collaborare, a riflettere sulle difficoltà incontrate e a chiedere aiuto nel caso di difficoltà legate ad aspetti contenutistici o tecnici (cf. Tab. n. 2).

**Tab. 2 - Prospetto del lavoro di costruzione dell'ePortfolio nell'A.A. 2017-2018**

TITOLO DEL COMPITO	AZIONI DEL DOCENTE	AZIONI DELLO STUDENTE	DATA DI CONSEGNA
Creazione della collezione di pagine dal modello di esempio	In aula il 18/3/2017: presenta l'ePortfolio, il percorso, la guida, gli strumenti, il modello. Fornisce le chiavi d'accesso a <i>Mahara</i> .	Accedere a <i>Mahara</i> con <i>username</i> e <i>password</i> fornite dal docente. Visionare la guida e i video di presentazione di <i>Mahara</i> . Creare la propria collezione di pagine copiando il modello fornito sulla piattaforma.	1/4/2017
Costruzione della pag. 1: <i>Presentazione</i>	In aula il 18/3/2017: invita a scrivere un breve testo di autopresentazione.	Scrivere un breve testo di autopresentazione. Preparare o aggiornare il proprio curriculum vitae.	
Costruzione della pag. 2: <i>Apprendimenti</i>	In aula il 7/4/2017: presenta il tema della valutazione delle competenze e degli apprendimenti sviluppati in ambito, formale non formale e informale.	Preparare un elenco delle proprie esperienze di apprendimento organizzate intorno a tre nuclei (apprendimenti formali, non formali e informali). Raccogliere la documentazione inerente tali esperienze (certificati e diplomi conseguiti, open badges, link a blog, pagine di diario, fotografie) Scrivere alcuni esempi di apprendimenti significativi maturati in relazione a ciascun nucleo.	22/4/2017
Costruzione della pag. 3: <i>Competenze</i>	In aula il 7/4/2017: presenta la Scheda Indicatori di competenza e chiede agli studenti di avviare il lavoro di compilazione.	Approfondire il quadro di competenze professionali in relazione alla propria figura professionale. Preparare un elenco delle proprie competenze (hard skill specifiche e generiche e soft skill) e indicare alcune evidenze che ne attestino il possesso. Descrivere una o più competenze in modo dettagliato.	
Costruzione della pag. 4: <i>Valori e principi</i>	In aula il 22/4/2017: introduce il tema dell'etica professionale. Presenta la scheda <i>I miei valori professionali</i> e conduce l'attività.	Descrivere tre valori o principi etici fornendo alcuni esempi di implicanze pratiche nel proprio agire professionale.	6/5/2017

Revisione e consegna definitiva dell'ePortfolio	In aula il 6/5/2017: promuove una discussione sull'uso dell'ePortfolio e sulle difficoltà incontrate.	Rivedere le pagine dell'ePortfolio sulla base delle osservazioni che sono state fornite dal docente ( <i>Facoltativo</i> ). Leggere e commentare qualche ePortfolio dei colleghi.	10/5/2017
Consegna della <i>Relazione finale</i>	Nel colloquio 12/05/2017: restituisce la propria valutazione del lavoro dallo studente.	Scrivere una relazione di 2.000 battute sul lavoro svolto e sul risultato raggiunto e inviare il documento al docente prima dell'esame.	

## 7. Le pagine dell'ePortfolio

Il modello di ePortfolio che è stato fornito agli studenti consiste in un insieme (una collezione) di 5 pagine web che sono collegate tra loro in ordine sequenziale. In ogni pagina è presente un menù a tendina che consente di accedere alle pagine anche in ordine non sequenziale. Nel modello sono state inserite anche altre 3 pagine facoltative che lo studente potrà decidere se realizzare o meno.

Le pagine del modello base sono le seguenti:

1) *Benvenuto o "Mi presento"*, in cui lo studente si presenta in modo sintetico, descrive lo scopo e il contenuto dell'ePortfolio e allega il proprio curriculum vitae aggiornato;

2) *Apprendimenti o Esperienze formative e professionali*, in cui elenca le esperienze di apprendimento più significative negli ambiti formali, non formali e informali e inserisce alcune evidenze degli apprendimenti sviluppati;

3) *Competenze*, in cui fornisce un quadro delle proprie competenze professionali e personali, presenta alcuni esempi di evidenze che attestino lo sviluppo di alcune di esse e prospetta alcune linee di sviluppo professionale;

4) *Valori e principi etici*, in cui delinea alcuni principi e valori che guidano il suo agire professionale;

5) *Relazione finale*, in cui lo studente presenta una riflessione critica sul processo e sui risultati raggiunti nella progettazione e costruzione del proprio ePortfolio.

Le pagine facoltative proposte nel modello sono tre:

6) *Tirocinio*, presenta una o più esperienze di tirocinio;

7) *Agire professionale*, descrive e documenta un esempio di competenza professionale;

8) *Ricerca*, presenta un lavoro di ricerca realizzato in ambito universitario.

Il modello attuale è il risultato di una serie di modifiche e aggiustamenti com-

più su due versioni precedenti dello stesso modello<sup>248</sup> che sono state introdotte a partire dai risultati raccolti e dalle osservazioni fornite dagli studenti stessi. Il modello qui presentato è stato sperimentato nell'anno accademico 2017-2018 ed è tuttora in uso anche se la struttura è aperta ad ulteriori modifiche e integrazioni allo scopo di raggiungere sempre meglio gli obiettivi formativi e di adattare il modello alle esigenze dei diversi gruppi di studenti e professionisti.<sup>249</sup>

Nella figura n. 5 è raffigurata la struttura attuale del modello. La descrizione dettagliata del contenuto di ciascuna pagina web è presentata nei punti che seguono.

**Fig. 5 - La struttura base del modello di ePortfolio**



Come si può vedere dalle frecce, le pagine facoltative 6, 7 e 8 sono collegate attraverso dei link ad alcune delle pagine principali. Lo studente può collegare altre pagine a scelta, ma la collezione principale, che sarà oggetto di valutazione finale da parte del docente, è di 5 pagine.

### 7.1. La presentazione iniziale

La stesura di tutto l'ePortfolio, e in modo particolare della prima pagina dedicata all'autopresentazione, richiede allo stesso tempo il sapersi rivolgere al passato e il saper guardare avanti per individuare quegli aspetti utili a *“rappresentare se stessi verso il lavoro”* in un presente che, in particolare nelle professioni socio-educative, è caratterizzato da una grande precarietà. Non si tratta, cioè di elencare semplicemente le principali esperienze formative e lavorative e di inserire evidenze che le documentino,

<sup>248</sup> Le modifiche che sono state fatte rispetto al modello iniziale sono le seguenti: la pagina *I miei apprendimenti* del modello attuale include in una sola videata due pagine del modello precedente, una per le esperienze formative e l'altra per le esperienze di lavoro, e quelle non professionali. Inoltre sono state inserite le pagine 4 e 5. E le pagine 6 e 8, che facevano parte della struttura del modello iniziale, sono state rese facoltative. OTTONE E., o.c., *L'ePortfolio*, pp. 29-30.

<sup>249</sup> La necessità di revisione e miglioramento *in itinere* del modello è stata rilevata anche in altre esperienze affini e può essere considerata come aspetto di forza piuttosto che di debolezza. CHIANESE, o.c., *Le competenze*, pp. 1039-1040.

ma richiede allo studente o al professionista la capacità di «[...] messa in valore – verso il potenziale sguardo del futuro lettore – del proprio vissuto cognitivo, delle esperienze che ha attraversato e delle continuità/discontinuità che si è trovato ad affrontare».<sup>250</sup>

Nel fornire le indicazioni per la stesura della prima pagina dell'ePortfolio si chiede allo studente di immaginare di proporre la propria candidatura ad un futuro datore di lavoro. La stesura di questa pagina richiede di “rappresentare se stessi verso il lavoro”. Ha quindi un intento orientativo e una valenza innanzitutto personale perché costringe chi scrive a leggere e rileggere la propria storia formativa (e professionale, per chi già lavora), e a chiarire la direzione di sviluppo professionale che vuole intraprendere in relazione all'*immagine di sé come professionista* che si sta profilando, cioè il proprio “*sé professionale*” in formazione.<sup>251</sup>

Il lavoro richiesto può essere occasione di riflessione sulle motivazioni che sono alla base della scelta del proprio percorso di studio, può portare a chiarire i propri obiettivi e ad un incremento della motivazione ad apprendere. Lo studente lo può collegare agli obiettivi del curriculum di studio e alla scelta delle esperienze di tirocinio; il professionista in formazione può risvegliare in sé una progettualità per l'autoformazione in servizio.

La prima pagina web dell'ePortfolio fornita come esempio nel modello contiene i seguenti elementi:

- ✓ il titolo (ad esempio “Benvenuto nel mio ePortfolio” o “Mi presento”) e una breve descrizione dello scopo e del contenuto della pagina;
- ✓ un'immagine di sé, in genere una fotografia;
- ✓ un testo in cui la persona si presenta in modo sintetico;
- ✓ il file del proprio *curriculum vitae* aggiornato (cf. Fig. n. 6 e 7).

La consegna che lo studente riceve per avviare il lavoro di costruzione della pagina è la seguente: «*Scrivi un breve testo di autopresentazione professionale: immagina di presentarti a un professionista per proporre la tua candidatura, delinea il tuo percorso, le motivazioni delle tue scelte in ambito formativo e lavorativo e il tuo progetto di sviluppo professionale. Introduci il contenuto del tuo Portfolio e il tuo curriculum professionale*».

Nel momento introduttivo di presentazione del lavoro il docente o il tutor offre il seguente suggerimento: «*È consigliabile scrivere una prima bozza del contenuto di questa pagina nel momento iniziale del lavoro di progettazione e costruzione dell'ePortfolio perché è utile a chiarire gli obiettivi che ti proponi. Al termine del lavoro, e in qualsiasi momento ti sarà possibile rivedere e modificare il testo per renderlo il più possibile efficace, chiaro e coerente con il resto dell'ePortfolio*».<sup>252</sup>

---

<sup>250</sup> RUFFINO M., *Il mestiere di rappresentarsi verso il lavoro. L'individuo di fronte alla costruzione e al riconoscimento del valore e dell'identità professionale*, in *Sociologia del lavoro* 129(2013), p. 148.

<sup>251</sup> RAVANELLI F., *L'e-portfolio come dispositivo per accompagnare la formazione degli insegnanti nel quadro del PNSD*, in *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche* 8(2017)2, p. 203.

<sup>252</sup> OTTONE E., o.c., *Guida*.

Alla fine del lavoro, prima della consegna definitiva, il docente invita a rivedere la prima pagina e ad inserire gli elementi che consentono a chi legge di cogliere l'unità tra le parti. Inoltre, suggerisce di rivedere il proprio *curriculum vitae* e di arricchirlo e integrarlo con eventuali nuovi aspetti emersi nel lavoro di stesura dell'ePortfolio.

Nella prima pagina web del modello di ePortfolio è stato fornito l'esempio che è riportato nelle figure seguenti. Si è scelto un *layout* semplice su due colonne (Fig. n. 6 e 7).

**Fig. 6 - La pagina web n. 1 del modello di ePortfolio ideato come esempio per l'educatore**

**Benvenuto nel mio ePortfolio**

*In questa pagina web mi presento in modo sintetico a un futuro datore di lavoro, delinea il mio progetto professionale, illustro il contenuto del mio ePortfolio e allego il mio curriculum vitae aggiornato.*

---



**MI PRESENTO**

Sono **Elena Bianchi**, neo-laureata in *Scienze dell'Educazione e della Formazione* (classe di Laurea L-19), indirizzo *Educatore dell'infanzia* alla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» di Roma.

Nel mio percorso di studio e di vita ho coltivato il "*talento di educare*". L'interesse, la motivazione e la passione per le professioni educative con bambini di 0-3 anni sono cresciuti in me oltre che in ambito scolastico e universitario anche attraverso attività di tirocinio, di volontariato e in alcune esperienze lavorative come babysitter. Lo documento in questo ePortfolio nella sezione: **La mia storia formativa e lavorativa**.

Nello studio, nel lavoro con i bambini e in altre esperienze di vita ho sviluppato un insieme di **Competenze** generali e specifiche che intendo valorizzare nel mio progetto di sviluppo professionale. Nella sezione **Tirocinio** ho raccolto alcune **Evidenze** a conferma di tre competenze che considero essenziali per lavorare nei servizi educativi per l'infanzia:

- saper osservare il singolo e il gruppo,
- saper progettare e gestire attività laboratoriali con un gruppo di bambini,
- saper comunicare e collaborare con le altre educatrici e con i genitori.

Attualmente sono iscritta ad una **Laurea Magistrale** che è organizzata con lezioni nel weekend, questo mi permette di iniziare a lavorare e allo stesso tempo di continuare a formarmi e ad approfondire i miei interessi. Nella sezione **Interessi di ricerca** fornisco un estratto del mio lavoro di ricerca sulle capacità attentive nei bambini di 0-3 anni. Ho conosciuto la valenza e l'efficacia delle attività ludiche e laboratoriali nel promuovere lo sviluppo delle funzioni esecutive, in particolare il controllo dell'attenzione.

In questo spazio digitale continuerò a documentare il mio percorso di crescita professionale.

Roma, 8 dicembre 2016

---

**CURRICULUM VITAE**

→ Curriculum vitae di Elena Bianchi (PDF)

Fonte: OTTONE E., o.c., *Modello di ePortfolio per l'educatore professionale*.

I termini evidenziati nel testo della figura n. 6 e 7 indicano la presenza di un link alle pagine del modello alle quali si riferiscono e consentono una navigazione non sequenziale all'interno della collezione di pagine.

**Fig. 7 - La pagina web n. 1 del modello di ePortfolio ideato come esempio per l'insegnante**

<p><b>Benvenuto nel mio ePortfolio</b></p> <p><i>Nel comporre questo breve testo di autopresentazione, ho immaginato di presentarmi a un dirigente di una scuola primaria per proporre la mia candidatura come coordinatrice didattica; ho deciso di delineare in modo essenziale alcuni aspetti significativi del mio percorso formativo e professionale, le motivazioni delle mie scelte in ambito formativo e lavorativo e il mio progetto di sviluppo professionale. Infine, dopo aver presentato brevemente il contenuto del mio ePortfolio, ho allegato il mio curriculum professionale aggiornato. In futuro, vorrei allegare anche la mia biografia formativa e professionale che sto scrivendo.</i></p>	
	<p><b>MI PRESENTO</b></p> <p>Sono Roberta Corda, insegno nella Scuola Primaria "Marià Ausiliatrice" di Casale Torretta (TO) da 5 anni e ho assunto da 1 anno il ruolo di vice coordinatrice didattica nella stessa scuola. Mi sono laureata in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli studi di Torino nel 2013.</p> <p>Nel mio percorso formativo, lavorativo e di vita ho sempre nutrito la passione per l'insegnamento. L'interesse, la motivazione e la competenza nel lavoro educativo e didattico con bambini di 6-11 anni sono cresciuti in me, oltre che in ambito universitario, in alcune esperienze di tirocinio e di volontariato. Lo documento nella sezione <b>Esperienze formative e professionali</b> e nel <b>curriculum vitae</b> che allego.</p> <p>Nel corso degli anni ho sviluppato un insieme di <b>Competenze</b> che metto in campo nel mio lavoro quotidiano e nel mio progetto di sviluppo professionale continuo. Ho raccolto alcune evidenze del mio <b>agire professionale</b> a conferma di una competenza didattica che considero essenziale per lavorare nella scuola: saper costruire e realizzare unità di apprendimento. Tra le prospettive di sviluppo, vorrei continuare ad aggiornarmi sulla didattica e sulla valutazione per competenze.</p> <p>Sto per concludere un corso di formazione per coordinatori didattici che è organizzato in alcuni moduli formativi in presenza e attività di apprendimento online. Questo ePortfolio raccoglie alcuni dei lavori che ho elaborato nel percorso e un accenno ai <b>valori</b> e ai <b>principi professionali</b> in cui credo.</p> <p>In questo spazio digitale continuerò a documentare il mio percorso di crescita personale e professionale.</p> <p>Torino, 16 giugno 2018</p> <p>* Le informazioni contenute in questo ePortfolio modello sono state inventate a solo scopo esemplificativo.</p>
	<p><b>CURRICULUM VITAE</b></p> <p>→ Curriculum vitae di Roberta Corda (PDF)</p>
<p><b>LE SEZIONI DEL MIO EPORTFOLIO</b></p> <p>Mi presenta</p> <p>Le mie esperienze formative e professionali</p> <p>Le mie competenze</p> <p>Il mio agire professionale: un esempio</p> <p>I miei valori e principi professionali</p> <p>La valutazione finale</p>	

Fonte: OTTONE E., o.c., *Modello di ePortfolio per l'educatore professionale*.

I criteri di valutazione di questa pagina web che lo studente riceve nella fase iniziale del lavoro sono stati individuati nei seguenti: la presentazione dovrebbe essere il più possibile chiara e sintetica, completa, efficace in relazione agli obiettivi che lo studente si propone, coerente con il resto, personalizzata e originale.

Se si confrontano le due versioni (Fig. 6 e 7), si può notare che il primo esempio

(che è stato predisposto per gli studenti che si preparano ad essere educatori) è più essenziale del secondo (che è stato ideato per professionisti in formazione, insegnanti e coordinatori didattici). Pur rispecchiando la stessa struttura (o *layout*) nel secondo esempio è stata inserita una descrizione più dettagliata del contenuto della pagina e un menù che contiene l'elenco dei link a tutte le pagine dell'ePortfolio che consente una più fruizione più immediata delle pagine.<sup>253</sup>

## 7.2. Gli apprendimenti

La stesura della pagina sulle esperienze formative e professionali che sono riconosciute come significative per lo sviluppo di apprendimenti rispondenti agli obiettivi professionali richiede al soggetto di guardarsi dentro e di lasciare emergere i tratti salienti della propria biografia formativa, professionale e personale.<sup>254</sup>

La riflessione richiesta per compilare questa seconda pagina dell'ePortfolio conduce lo studente a prendere consapevolezza delle proprie esperienze formative, lavorative e di vita. Dedicando del tempo a riflettere sulle esperienze che ha vissuto in ambito formale, non formale e informale, a selezionare le più significative e a presentare alcuni esempi degli apprendimenti sviluppati, attraverso la narrazione scritta, lo studente ha l'occasione di riportare alla memoria le proprie esperienze, di riflettere su di esse, di domandarsi quale significato hanno avuto nella sua vita passata e di comprendere quale senso attribuire ad esse nella situazione presente, anche in vista di un impegno professionale futuro.

L'impegno richiesto per redigere questa pagina consiste quindi nel raccogliere, classificare, ordinare, analizzare e selezionare la documentazione inerente le esperienze di apprendimento puntando l'attenzione su quelle che sono state decisive per l'acquisizione delle proprie competenze. Lo studente dovrà essere stimolato a fare una riflessione accurata anche sulle esperienze vissute in ambito informale che, in genere, le persone non tendono a considerare tra le esperienze formative anche se spesso sono state occasione di apprendimenti significativi che fanno parte del proprio bagaglio personale.

In questa pagina web allo studente è richiesto di presentare la propria '*storia formativa e professionale*', nello specifico deve elencare le proprie esperienze formative in ambito formale, non formale e informale e inserire alcune evidenze degli apprendimenti più significativi. Nel descrivere gli apprendimenti deve scegliere le parole adatte per rappresentare tali esperienze e fornendo degli esempi o evidenze, cioè deve costruire un testo chiaro, coerente e convincente non per sé ma per colui che potrebbe leggerlo.<sup>255</sup>

---

<sup>253</sup> Nel primo modello lo scorrimento tra le pagine è previsto attraverso un menù a tendina che si trova in alto nella videata.

<sup>254</sup> Cf. ALBERICI Aureliana, *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Milano, Franco Angeli, 2008.

<sup>255</sup> Cf. RUFFINO, *Il mestiere*, p. 149.

La consegna è la seguente: «*Elenchi le sue esperienze di istruzione, formazione, apprendimento; disponga le singole voci in ordine cronologico dalla più recente alla meno recente raggruppandole intorno a 3 nuclei. Nel primo, Apprendimenti formali (AF), raccolga i certificati e le evidenze inerenti il suo percorso di istruzione e di formazione ed elenchi le principali competenze sviluppate; nel secondo, Apprendimenti non formali (AnF), inserisca la documentazione inerente le esperienze formative in ambito non formale (AnF) e nel terzo, Apprendimenti informali (AiF), elenchi le attività ed esperienze lavorative, di tirocinio e personali che, pur non avendo previsto un iter formativo intenzionale, hanno reso possibile lo sviluppo di competenze che ritiene significative in relazione al suo sviluppo professionale. In relazione a ciascun nucleo inserisca una breve descrizione e alcuni esempi delle competenze più significative maturate in relazione a ciascuna esperienza*».

Nel momento introduttivo di presentazione del lavoro il docente suggerisce di inserire *link* a documentazione e ad altre pagine che lo studente potrà creare liberamente, come ad esempio la sezione *tirocinio e ricerca* in cui potrà allegare anche il risultato della valutazione di un tutor esterno o di altre figure.

È suggerita anche la possibilità di introdurre *open badge*, cioè forme digitali di riconoscimento delle competenze, delle esperienze o degli interessi di una persona. Come si può vedere nell'esempio (Fig. 8) il badge appare come un distintivo con parole e immagini che attesta il possesso di una o più competenze, la partecipazione a un evento, il sostegno attivo a una comunità. L'immagine è collegata ad un certificato digitale in cui sono indicate alcune informazioni su chi emette il badge, chi lo riceve, la data e la descrizione del badge.<sup>256</sup>

La pagina web del modello di ePortfolio fornito come esempio è stata creata con un *layout* su tre colonne ripartito in tre sezioni per consentire di organizzare in modo ordinato la documentazione e rendere così più efficace la comunicazione (cf. Fig. n. 8).

Come si può vedere nell'esempio la pagina web si presenta come una raccolta, selezione e presentazione ordinata e chiara delle esperienze più significative di apprendimento. I criteri di valutazione di questa pagina web, che lo studente riceve nella fase iniziale del lavoro, sono stati individuati nei seguenti: le esperienze di apprendimento e le evidenze degli apprendimenti sono esplicitate con chiarezza, descritte in modo sintetico ed efficace, pertinenti in relazione all'ambito lavorativo di riferimento, organizzate in modo coerente nei tre ambiti (formale, non formale, informale), corredate da documentazione adeguata.

Nell'introdurre il lavoro richiesto il docente spiega che l'esercizio di documentazione degli apprendimenti sviluppati in ambito informale si colloca ad un livello di auto-valutazione che tocca solo in parte la questione complessa della validazione e certificazione degli apprendimenti non formali e informali che è oggetto di cre-

---

<sup>256</sup> OTTONE, *Che cosa è un open badge*. In: <https://didatticaonline.pfse-auxilium.org/mahara/view/view.php?id=3161>

scente interesse nelle politiche formative e nel dibattito scientifico internazionale anche in relazione alle transizioni lavorative.<sup>257</sup> L'obiettivo del presente lavoro consiste essenzialmente nel promuovere nello studente la consapevolezza degli apprendimenti che avvengono in tutti i contesti di vita, nel sostenere e promuovere la capacità di dirigere se stessi (in modo sempre più cosciente, responsabile ed efficace) nell'apprendere e nel motivare la persona a progettare il proprio sviluppo personale, formativo e professionale.

---

<sup>257</sup> La questione è di grande interesse nella prospettiva dell'*open learning* e dell'*open recognition*. L'Unione Europea ha promosso percorsi e progetti di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze utili a fini occupazionali e ha elaborato raccomandazioni per l'istituzione di sistemi di convalida dell'apprendimento non formale e informale. In Italia un lavoro degno di interesse è svolto dal Ciessevi di Milano. Cf. <https://www.csvlombardia.it/milano/milano-cultura-valori/validazione-e-certificazione-delle-competenze-i-progetti-realizzati-da-ciessevi/>

**Fig. 8 - La pagina web n. 2 del modello di ePortfolio ideato come esempio per l'educatore**

I miei apprendimenti		
<p>In questa pagina web elenco e organizzo i principali apprendimenti che ho sviluppato in ambito formale, non formale e informale di cui allego attestati, open badge, valutazioni e autocertificazioni. Nella terza colonna fornisco alcuni esempi di evidenze dei miei apprendimenti in relazione ad alcune esperienze.</p>		
<p><b>APPRENDIMENTO FORMALE</b></p> 	<p><b>CERTIFICATI (DIPLOMA, QUALIFICA, ESAMI)</b></p> <p> <b>2016: Diploma di Laurea</b> in <i>Educatore Professionale</i> presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» di Roma (110/110)</p> <p> <b>2013: Diploma di Scuola Secondaria di Secondo grado</b> al Liceo Psico-pedagogico "Vittorio Gassman" di Roma (58/60)</p> <p> <b>2012: Certificato</b> First Certificate in English (FCE) presso la Scuola ProLingua International di Roma</p>	<p><b>APPRENDIMENTI</b></p> <p> Esempi di alcune competenze sviluppate</p> <p>ALLEGATI</p> <p> Supplemento al Diploma</p>
<p><b>APPRENDIMENTO NON FORMALE</b></p> 	<p><b>CERTIFICATI (ATTIVITÀ DI TIROCINIO E STAGE)</b></p> <p> <b>2015-2016: Certificato</b> di Tirocinio al Nido d'infanzia "La Stellina" di Roma (154 ore)</p> <p> <b>2015: Certificato</b> di Tirocinio al Centro estivo del T.G.S. "Volare Alto" di Roma nel mese di luglio (175 ore)</p> <p><b>ATTESTATI E OPEN BADGE (CORSI E CONVEGNI)</b></p> <p> <b>2018: Open badge</b> di partecipazione alla conferenza ePIC sull'uso dell'ePortfolio e degli open badge, Parigi</p> <p> <b>2016: Attestato</b> di partecipazione al Corso interdisciplinare «Soft skills e lavoro: come sviluppare competenze trasversali?», Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium», Roma, novembre-dicembre 2016 (10 ore)</p> <p> <b>2013: Attestato</b> di partecipazione al "Corso di primo soccorso". Comitato Regionale Lazio dell'ANPAS, Roma, 9 novembre 2015 (8 ore)</p>	<p><b>APPRENDIMENTI</b></p> <p> Esempi di alcune competenze sviluppate</p> <p>LINK:</p> <p> Resoconto dell'esperienza di tirocinio</p> <p>ALLEGATI:</p> <p> Certificato di tirocinio</p> <p> Attestati dei corsi</p> <p>OPEN BADGE:</p> 
<p><b>APPRENDIMENTO INFORMALE</b></p> 	<p><b>AUTOCERTIFICAZIONI (ATTIVITÀ LAVORATIVE)</b></p> <p> <b>2014-2105:</b> Babysitter di due bambini (2 e 5 anni) tre pomeriggi la settimana</p> <p><b>DOCUMENTAZIONE (ATTIVITÀ EXTRALAVORATIVE)</b></p> <p> <b>2010-oggi:</b> Allenatrice di pallavolo con bambine di 9-10 in oratorio</p> <p> <b>2012-2015:</b> Servizio mensa alla Caritas parrocchiale</p>	<p><b>APPRENDIMENTI</b></p> <p> Esempi di alcune competenze sviluppate</p> <p>ALLEGATI:</p> <p> Scheda di una sessione di allenamento sportivo</p>

Fonte: OTTONE E., *Modello di ePortfolio per l'educatore professionale*.

Nel contesto universitario, creare l'occasione di riflettere sugli apprendimenti sviluppati (e che si possono sviluppare anche durante gli anni di formazione) in contesti informali<sup>258</sup> a mio avviso è molto importante in particolare per coloro che si

<sup>258</sup> Cf. UGOLINI Francesco Claudio, *Riflettere sulle competenze informali all'Università in una logica di dimostrazione. Una proposta di portfolio*, in ID. (a cura di), *Apprendimento informale. Aspetti multidisciplinari le prospettive di ricerca*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013, pp. 37-96.

formano per le professioni in ambito socio-educativo. Le competenze personali trasversali, come la capacità di interagire e di relazionarsi con la persona in crescita, di mettersi dal punto di vista dell'altro, di incoraggiare, di riconoscere quel punto accessibile al bene che c'è in ogni persona, che sono fondamentali in un educatore e un insegnante, si apprendono sul campo, richiedono tempo ed esercizio.

### 7.3. Le competenze

Il riconoscimento e l'attestazione del possesso di una competenza professionale e personale non è un compito facile poiché la competenza è una qualità interna, in evoluzione, mai acquisita una volta per tutte e come tale non è direttamente osservabile. Ciò che si può osservare nella persona competente è la capacità di far fronte ad un compito o ad un insieme di compiti mettendo in campo, attivando e coordinando le proprie risorse interne cognitive, affettive, volitive, cioè un insieme di conoscenze, abilità e disposizioni interne stabili (come l'interesse e la disponibilità), e impiegando in modo coerente e fecondo le risorse esterne disponibili in uno specifico contesto.<sup>259</sup>

L'analisi e la descrizione di *'ciò che si può osservare'* e di *'ciò che non è immediatamente visibile'* di una competenza nel momento in cui la persona la mette in atto, cioè il racconto dettagliato (o la narrazione scritta) di come affronta il compito (*all'inizio*-nel progettare l'azione, *durante*-nel metterla in pratica e monitorarla, *al termine*-nel valutarla) e la presentazione di una documentazione su una o più prestazioni ottenute consentono di inferire la presenza di una competenza e il livello raggiunto.<sup>260</sup>

L'ePortfolio, utilizzato in un contesto formativo, è uno strumento adatto a stimolare lo studente a presentare e documentare le evidenze delle proprie competenze e può essere usato oltre che per identificare le competenze, anche per sondare la consapevolezza che la persona ha delle proprie competenze. Lo strumento, nel modello che presento, si basa principalmente su quello che il soggetto sceglie di dire di sé, quindi, restituisce innanzitutto la percezione che il soggetto ha delle proprie competenze. Questo limite può diventare punto di forza se adeguatamente valorizzato. Lo studente, nell'elaborare l'ePortfolio, e in particolare questa pagina, è stimolato a compiere un lavoro approfondito di riflessione sulle proprie competenze e a domandarsi in quali situazioni e in che misura è in grado di manifestarle in relazione ad un contesto professionale specifico. In questo lavoro di riflessione ha la possibilità di accrescere la consapevolezza delle proprie capacità e dei propri limiti, di prospettare

---

<sup>259</sup> Cf. PELLERÉY Michele, *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci (FI), La Nuova Italia 2004, 12, pp. 23-64.

<sup>260</sup> La questione della valutazione delle competenze è complessa, richiede di procedere secondo un piano di lavoro che preveda la combinazione di metodologie e di "sguardi" diversi che consentano di cogliere informazioni pertinenti, valide e affidabili, cioè di mettere in atto una sorta di triangolazione. Cf. *ivi* 116. Nel lavoro richiesto in questa pagina la metodologia usata per descrivere la competenza è principalmente l'auto-osservazione; lo "sguardo" è quello del soggetto che si auto-valuta e il risultato *«si appoggia sulla percezione che il soggetto stesso ha nei suoi riguardi e nei riguardi delle prestazioni che permettono di identificarla»*. Cf. *ivi* 124.

delle direzioni di sviluppo e di esercitarsi a raccontare esempi sulle proprie competenze che potrà poi utilizzare nel momento di presentare la propria candidatura nella ricerca di lavoro.

La realizzazione di questa pagina richiede, inoltre, un lavoro previo di studio e di confronto con un quadro di competenze di riferimento in relazione ad un ambito professionale specifico. Nell'esperienza qui presentata la stesura della pagina è sempre preceduta da una ricerca che lo studente svolge prima di iniziare il tirocinio. Nell'individuare le sue competenze, infatti, lo studente dovrà cercare quelle che più rispondono allo scopo di presentazione dell'ePortfolio, cioè dovrà selezionare le competenze in modo che siano coerenti con gli sbocchi professionali che si prospetta. Marco Ruffino invita a «evitare che la rappresentazione delle acquisizioni professionali si separi dalla rappresentazione dell'identità verso il lavoro».<sup>261</sup>

La costruzione della pagina richiede un lavoro complesso di riflessione da parte dello studente e si avvale di un lavoro di auto-ricostruzione che il soggetto compie nel corso di tutto il percorso richiesto per costruire il modello di ePortfolio. Ma il risultato non ha un valore di certificazione oggettiva (o validazione) e non potrà essere equiparato allo strumento del bilancio di competenze strettamente inteso. Questa pagina può accrescere il suo valore se oltre allo sguardo del soggetto che si auto-valuta, lo studente inserisce anche alcuni documenti che attestano lo sguardo di altri sulle proprie competenze. Ad esempio, lo studente può inserire la relazione del tutor di tirocinio o la valutazione del docente su un lavoro svolto o un suo commento al punteggio ottenuto attraverso la somministrazione di un questionario di autovalutazione (nella fig. n. 9 è indicato un esempio).

Il lavoro di costruzione della pagina consiste quindi nell'elencare le principali competenze e descrivere alcuni esempi di evidenze (prestazioni o comportamenti) in relazione ad alcune competenze. Il compito di indicare le evidenze stimola colui che scrive a sviluppare l'attitudine a riflettere in profondità sulla competenza e sul suo sviluppo. Inoltre, può aiutare a comprendere l'importanza della documentazione del proprio agire professionale.

La consegna è la seguente: «*Elenca le principali competenze professionali (hard skill specifiche e generiche e soft skill) che ritieni di aver sviluppato nel tuo percorso di istruzione e formazione e nelle attività ed esperienze professionali e di vita. Organizzale come ritieni più opportuno. In riferimento ad almeno una competenza allega le evidenze che ne attestino il possesso e documentale. Al termine, in riferimento a ciascun nucleo, prospetta alcune linee di sviluppo professionale. Inoltre, se lo ritieni opportuno, puoi organizzare le tue competenze professionali in relazione ad alcune aree da te individuate e puoi inserire una breve presentazione di esperienze o progetti da te realizzati accompagnandoli con una breve presentazione critica*».

---

<sup>261</sup> RUFFINO, *Il mestiere*, pp. 151-152.

**Fig. 9 - La pagina web n. 3 del modello di ePortfolio ideato come esempio per l'educatore**

<b>Le mie competenze</b>	
<p><i>In questa sezione elenco alcune competenze da me sviluppate in vari contesti di apprendimento (formale, non formale, informale). Le organizzo in tre categorie: le competenze tecnico pratiche, le competenze culturali e tecnologiche e le competenze generali personali o soft skill. Le ho selezionate in relazione alle mie prospettive di sviluppo professionale come educatrice per l'infanzia.</i></p>	
<b>COMPETENZE TECNICO-PRATICHE</b>	<b>EVIDENZE</b>
<p>Le principali <b>hard skill specifiche</b> in relazione alla mia professione futura di educatore si incentrano intorno ai seguenti nuclei:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- So individuare nella realtà sociale attuale le problematiche educative emergenti e so interpretarle alla luce di coerenti criteri scientifici e di una visione integrale della persona e dell'educazione;</li> <li>- So analizzare i bisogni educativi della persona e del gruppo e so individuare la domanda educativa;</li> <li>- So progettare, realizzare, monitorare e valutare percorsi educativi adeguati;</li> <li>- So relazionarmi e interagire in modo educativo con la persona in crescita;</li> <li>- So gestire un gruppo di bambini e ragazzi;</li> <li>- So interagire, comunicare e collaborare nel lavoro in équipe educative sia a livello individuale che istituzionale;</li> </ul>	<p>Documento tre <b>competenze</b> sviluppate nel tirocinio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- So osservare in modo sistematico il comportamento del bambino di 3-5 anni   ALLEGRO: la griglia di osservazione da me costruita</li> <li>- So progettare e gestire attività laboratoriali con un gruppo di bambini di 4-5 anni   ALLEGRO: l'attività del laboratorio con materiali riciclabili</li> <li>- So comunicare e collaborare con le altre educatrici e con i genitori (so decentrarmi, ascoltare e dialogare).</li> </ul>
<b>COMPETENZE CULTURALI E TECNOLOGICHE</b>	<b>EVIDENZE</b>
<p>Le principali <b>hard skill generiche</b> che ho sviluppato negli ambiti formale e non formale sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conosco contenuti e metodi di ricerca nell'ambito delle scienze dell'educazione (la mia formazione spazia nelle seguenti aree: Filosofia e Teologia, Psicologia, Antropologia culturale, Sociologia, Pedagogia generale e sociale) e so fare sintesi tra teoria e pratica;</li> <li>- So utilizzare le tecnologie informatiche per la comunicazione e la gestione dell'informazione;</li> <li>- Conosco e utilizzo la lingua inglese a livello B2;</li> </ul> <p>Tra le altre competenze che non sono strettamente legate alla mia professione futura ne elenco alcune:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- So suonare la chitarra (suono con alcuni amici nel coro della parrocchia)</li> <li>- So fare fotografie artistiche (prediligo le foto di paesaggi e fiori)</li> <li>- So cucinare dolci</li> </ul>	<p>Documento alcune <b>conoscenze e competenze</b> sviluppate nel corso di laurea:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li> ALLEGRO: il prospetto delle competenze culturali e tecnologiche</li> <li> ALLEGRO: il certificato dell'esame di lingua inglese (B2 - Livello intermedio superiore)</li> <li> LINK: Sezione del mio blog in cui pubblico delle mie fotografie artistiche</li> </ul>
<b>COMPETENZE PERSONALI TRASVERSALI</b>	<b>EVIDENZE</b>
<p>Le <b>soft skill</b> che riconosco di aver sviluppato nella mia esperienza sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- apertura al nuovo, concretezza, organizzazione</li> <li>- ottimismo e perseveranza</li> <li>- empatia e altruismo</li> </ul> <p>Tra gli aspetti da migliorare evidenzio l'<i>ansia di parlare in pubblico</i>, soprattutto se mi capita di parlare di fronte a persone sconosciute oppure davanti ad un grande gruppo.</p>	<p> ALLEGRO: il mio profilo al <i>Questionario sulle Competenze e convinzioni (QPCC)</i>. La compilazione del QPCC mi ha consentito di riflettere sulla mia percezione di alcune competenze personali.</p>

Fonte: OTTONE E., *Modello di ePortfolio per l'educatore professionale*.

Agli studenti che non sono ancora impegnati in un contesto lavorativo, il docente consiglia di elaborare la pagina di presentazione delle proprie esperienze di tirocinio prima di addentrarsi nella costruzione della pagina sulle competenze. Il tirocinio, infatti, se impostato in modo adeguato, può essere realmente un'occasione di riflessione *nella e sulla pratica*.<sup>262</sup>

Agli studenti lavoratori, è richiesta la stesura di una relazione (o di una pagina) di presentazione approfondita di una delle competenze elencate. Il lavoro può essere utile per promuovere una riflessione continuata sull'esperienza professionale e stimolare a collegare l'agire professionale in contesto con le conoscenze teoriche.<sup>263</sup>

Nella seconda versione del modello, dopo il primo anno di sperimentazione, è stato introdotto anche il suggerimento di inserire alcune indicazioni su futuri sviluppi in relazione a uno o più nuclei di competenze. In futuro, si potrebbero inserire alcuni strumenti per elaborare un vero e proprio piano di sviluppo professionale come è stato fatto nell'esperienza di formazione iniziale degli insegnanti promossa da Gina Chianese e colleghi. Il gruppo di ricercatrici della Libera Università di Bolzano ha utilizzato uno strumento di *scaffolding* per consentire agli studenti di confrontarsi con quadri di competenze professionali riconosciuti dalla comunità professionale di riferimento, di individuare possibili sviluppi futuri e di verificarli alla fine del percorso.<sup>264</sup>

Nel testo sottostante è riportata la consegna fornita agli studenti per la realizzazione della pagina facoltativa di presentazione di un aspetto del proprio agire professionale. L'esempio della pagina è fornito nella fig. n. 10.

La consegna generale è la seguente: «*Pensa ad una situazione che ti ha richiesto di intervenire in modo educativo. Racconta in modo dettagliato la situazione (contesto, protagonisti, parole, azioni, scelte, motivazioni, stati d'animo, eventuali conseguenze). Puoi organizzare questa pagina in forma di racconto autobiografico a partire da una situazione vissuta. Descrivi la competenza che hai messo in atto (quali saperi, saper fare e saper essere)*».

Nel riquadro sottostante è riportato l'esempio dell'esercitazione che può essere proposta in aula per avviare il lavoro di riflessione.

In quanto educatore ti trovi a dover affrontare la seguente **situazione-problema: Progettare un'azione formativa di gruppo**. Rifletti e scrivi un breve testo.

1. Che cosa/Come faresti per prepararla? *Quali passi e azioni? Quali strategie e strumenti?*
2. Quale processo mentale hai fatto per arrivare a individuare i passi e le azioni da compiere per ideare un'attività educativa? *Descrivi cosa ti è passato per la mente*

<sup>262</sup> Cf. CHIANESE, *Le competenze ePortfolio*, p. 1034.

<sup>263</sup> Il modello di e-portfolio ideato da Chianese e colleghi in relazione all'esperienza di tirocinio prevede una sezione dal titolo "*Riflessioni e connessioni con la teoria*" in cui inserire riflessioni sull'esperienza ed «eventuali agganci con costrutti teorici per valorizzare il processo ricorsivo fra teoria-prassi-teoria». CHIANESE, *Le competenze*, p. 1040.

<sup>264</sup> Cf. RAVANELLI, *L'e-portfolio*, pp. 199-200.

**Fig. 10 - La pagina web n. 7 del modello di ePortfolio ideato come esempio per l'educatore**

Le mie competenze in azione	
<i>In questa sezione descrivo e documento una competenza che ritengo di possedere.</i>	
SO IDEARE UN'ATTIVITÀ EDUCATIVA PER UN GRUPPO DI BAMBINI	EVIDENZE
<p>Grazie ai miei studi e al tirocinio nel campo delle scienze dell'educazione, ho sviluppato la capacità di ideare e costruire un'attività educativa da realizzare con un gruppo di bambini in un contesto educativo non formale.</p> <p>Questa competenza richiede, innanzitutto, di sapersi interrogare circa la fascia d'età e il numero dei bambini con i quali si lavora; di considerare lo spazio e il tempo a disposizione e l'eventuale disponibilità di altre risorse educative.</p> <p>Focalizzati questi aspetti, si può cominciare a pensare a un'attività che coinvolga e diverta i bambini, ma che, allo stesso tempo, trasmetta un insegnamento.</p> <p>È necessario saper individuare un obiettivo preciso che l'attività si propone di raggiungere e saper scegliere un metodo e una strategia da seguire. Se l'attività si colloca all'interno di un'esperienza in cui è stata stabilita una tematica di fondo, allora l'obiettivo deve ricollegarsi ad essa.</p> <p>In seguito, pensata l'attività e individuati i materiali necessari per il suo svolgimento, è fondamentale saperla riportare su carta in modo preciso e dettagliato in modo che anche altri animatori con cui si lavora conoscano come realizzarla.</p> <p>Infine, completato il tutto, occorre saper riflettere sull'attività in modo critico, domandandosi, ad esempio, quelli che possono essere i suoi limiti. Proprio per questo motivo, laddove è possibile, è sempre utile provare l'attività e verificare eventuali problemi.</p> <p>È necessario saper prevedere anche un momento finale di <i>debriefing</i>, ossia un momento in cui, sotto la guida dell'animatore, i bambini riflettono sull'attività svolta, cercando di capirne il senso e l'insegnamento che possono trarne.</p>	<p><i>Nel file che allego fornisco un esempio dell'attività che ho costruito per il Laboratorio di Animazione del Tempo Libero nel mese di dicembre 2016. Si tratta di un'attività per bambini di età compresa tra gli 8 e i 9 anni che ha lo scopo di far scoprire a ciascun partecipante un sogno/desiderio che per lui è importante. L'attività consiste in una piccola caccia al tesoro che si riallaccia alla tematica di base del centro estivo, ossia la storia di Peter Pan.</i></p> <p>ALLEGATI:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li> Descrizione dell'attività educativa per bambini di 8-9 anni</li> <li> Racconto dello svolgimento dell'attività</li> </ul> <p><i>(Dal diario di tirocinio)</i></p>

Fonte: OTTONE E., *Modello di ePortfolio per l'educatore professionale*.

#### 7.4. I valori e principi etici

La dimensione etica della professionalità è al centro di un rinnovato interesse. C'è attenzione per lo sviluppo di una gestione di sé più piena e consapevole e si cercano strumenti efficaci per promuovere uno sviluppo professionale attento alla dimensione etica.<sup>265</sup>

Il percorso di orientamento formativo e professionale dovrebbe favorire lo sviluppo della capacità di individuare dentro di sé dei “*perni di ancoraggio di natura valoriale*” per la propria vita e professionale e personale con la consapevolezza che, come ricorda Pellerrey, «[...] ogni impianto etico personale ha bisogno di senso e prospettiva esistenziali, Aristotele parlerebbe di *telos*, di possibile finalizzazione della propria esperienza umana e professionale».<sup>266</sup>

La pagina in cui lo studente delinea alcuni principi etici che guidano il suo agire professionale è stata predisposta per creare un'occasione di riflessione personale e

<sup>265</sup> Cf. PELLERREY, *Lo sviluppo*, pp. 49-62.

<sup>266</sup> *Ivi* 50.

promuovere una maggiore comprensione di sé e del proprio agire ispirato da valori e principi etici e pedagogici.

La consegna affidata agli studenti è la seguente: «*Presenta alcune convinzioni, valori o principi etici e pedagogici significativi che ispirano e caratterizzano il tuo modo di essere e di operare a livello professionale; chiarisci perché sono importanti per te e come li rendi visibili nel tuo agire professionale. Puoi introdurre la breve descrizione di ciascun aspetto con un'espressione evocativa o una citazione*». L'esempio è illustrato nella figura n. 11.

La pagina web è stata inserita nel modello di ePortfolio a partire dal secondo anno della sperimentazione in relazione ad una attività svolta in aula da chi scrive nel corso di *Etica e deontologia professionale*. In preparazione all'attività gli studenti riflettono personalmente su una scheda contenente una lista di valori e sono invitati a sceglierne dapprima 10 e poi a selezionarne solo tre tra quelli scelti.<sup>267</sup> L'attività prosegue con una condivisione a piccoli gruppi sui valori selezionati per ragionare sulle implicanze pratiche di un valore determinato e scoprire similitudini e differenze di interpretazione. Infine si crea un momento di confronto e dibattito in aula.

Nella pagina del modello che è stata fornita come esempio, il lavoro richiesto per la costruzione della pagina è essenziale. In futuro, in considerazione dell'importanza di questa tematica si potranno sviluppare altri strumenti formativi. Ad esempio, si potrà inserire una pagina che promuova la riflessione sulla dimensione esistenziale e di senso per stimolare la disposizione sul significato che il proprio percorso professionale ha nella propria vita.<sup>268</sup> Questo aspetto, oltre ad essere importante per la crescita personale, potrebbe essere valorizzato nel suo risvolto a livello professionale: l'educatore e l'insegnante potrebbe essere invitato a riproporlo nel suo agire educativo e formativo.

---

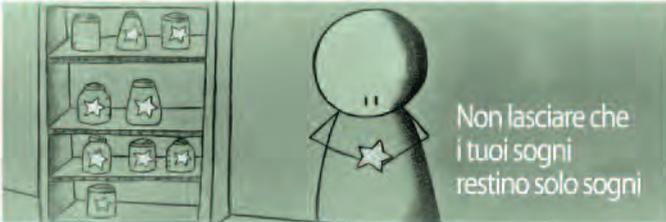
<sup>267</sup> La scheda è un adattamento di uno strumento presentato in: SENGE Peter M. et Alii, *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies for Building a Learning Organization*, London, N. Brealey, 1994, pp. 203-205.

<sup>268</sup> Un esempio interessante è la pagina di ePortfolio in forma di un *Quaderno per la riflessione sul senso della vita* ideata da Concetta La Rocca. Cf. LA ROCCA Concetta, *Il Quaderno per riflettere sul Senso della Vita. Una pagina di ePortfolio*, in *Ricerche Pedagogiche* 52(2018)208-209, pp. 107-127.

**Fig. 11 - La pagina web n. 4 del modello di ePortfolio ideato come esempio per l'educatore**

**I miei valori e principi professionali**

*In questa pagina web presento tre valori a principi etici e pedagogici che ispirano e caratterizzano il mio modo di essere e di agire in ambito professionale. Li introduco con una citazione evocativa e chiarisco perché li ritengo importanti e in che senso illuminano il mio agire. Ho scelto di introdurli con una frase di Giuliano Stenico per sottolineare una mia convinzione, cioè che la testimonianza dei valori di una persona passa attraverso la vita.*



«I valori non si proclamano e non si contemplano perché vivono solo quando si rendono concreti. L'etica, infatti non è la semplice enunciazione dei principi, ma l'impegno quotidiano che cerca di migliorare la vita di tutti».  
Giuliano Stenico

EDUCABILITÀ DI TUTTI E DI CIASCUNO	IMPEGNO PER L'ECCELLENZA	RISPETTO PER LA LIBERTÀ
<p>«In ogni giovane, anche il più disgraziato, c'è un punto accessibile al bene. Dovere prima dell'educatore è di cercare questo punto, questa corda sensibile del cuore e di trarne profitto» (S. Giovanni Bosco)</p> <p>Mi è cara la convinzione che in ciascuna persona c'è "un punto accessibile al bene" e che è mio compito prioritario saper riconoscere quel punto e farlo crescere. Lo ricordo a me stessa quando incontro una resistenza in un mio allievo e mi domando quali strategie posso mettere in atto per fare in modo che quel punto accessibile sia spazio di crescita.</p>	<p>«Lavorare in un luogo eccellente è la miglior premessa per l'eccellenza del prodotto, nonché un modo certo per dare piacere e motivazione al lavoro e raggiungere risultati» (F. Garelli, già direttore Ferrari e Maserati)</p> <p>Credo fermamente che tutto ciò che facciamo e siamo come educatori sia da curare nei dettagli con impegno, determinazione, precisione, passione, creatività: le nostre competenze professionali, l'ambiente, le relazioni, i progetti, le parole, i gesti. Sono convinta che l'attenzione e la cura di tutti gli aspetti, anche di quelli organizzativi, oltre che di quelli educativi può favorire il benessere della comunità educante e incidere sulla qualità dell'educazione.</p>	<p>«Ora, lo schiavo non resta per sempre nella casa; il figlio vi resta per sempre. Se dunque il Figlio vi farà liberi, sarete liberi davvero». (Gv. 8,35-36)</p> <p>Il rispetto della libertà dell'altro, correndo il rischio che possa sbagliare, è per me molto importante. Dio per primo ci lascia liberi. Piccoli e grandi.</p>

Fonte: OTTONE E., *Modello*. In: <https://didatticaonline.pfse-auxilium.org/mahara/view/view.php?id=1127>

## 7.5. Il bilancio finale

L'ultima pagina del modello di ePortfolio presenta la traccia per la stesura del bilancio finale in cui lo studente descrive e valuta il processo della progettazione e costruzione del Portfolio e il risultato raggiunto. A differenza delle altre pagine che contengono un esempio completo del contenuto, in questa pagina del modello è fornita solo la traccia con alcuni suggerimenti. La scelta è stata fatta per evitare di condizionare lo studente nella stesura del testo.

La consegna è la seguente: «Scriva una breve relazione di circa 2.000 battute sul lavoro che ha svolto nel progettare, costruire e valutare il suo Portfolio. Rifletta

*sui passi compiuti durante il percorso, sui processi attivati e sugli apprendimenti sviluppati nel costruire le varie pagine o sezioni. Descriva i risultati che ritiene di aver raggiunto nell'insieme e in riferimento ad ogni pagina».*

Lo studente potrà inserire come allegato nella pagina anche la valutazione del docente o del tutor ed eventuali commenti ricevuti dai colleghi.

La pagina e lo strumento, insieme altri strumenti di valutazione, ha un valore formativo in quanto chiede allo studente di fare il bilancio sugli apprendimenti sviluppati e di esprimere non solo i propri pensieri, ma anche le emozioni, le convinzioni e le motivazioni che lo hanno accompagnato nel lavoro.

La pagina del modello di esempio è presentata nella figura n. 12.

**Fig. 12 - La pagina web n. 5 del modello di ePortfolio per l'educatore**

**La mia relazione finale**

*In questa pagina propongo una breve relazione sul lavoro che ho svolto nel progettare, costruire e valutare il mio ePortfolio. Espongo le mie riflessioni sui passi compiuti, sui processi attivati, sulle consapevolezze maturate e sugli apprendimenti sviluppati nel costruire le varie sezioni dell'ePortfolio. Commento i risultati che ritengo di aver raggiunto nell'insieme e in riferimento alle varie sezioni.*

**I PASSI COMPIUTI E I RISULTATI RAGGIUNTI**

**TRACCIA PER LA STESURA DELLA RELAZIONE FINALE SULL'USO DELL'EPORTFOLIO**

Al termine dell'esperienza di progettazione e costruzione del proprio ePortfolio ti è richiesta una breve relazione di circa 2.000 battute sul lavoro svolto. Rifletti sul lavoro svolto, sui passi compiuti, sui processi attivati e sulle competenze che hai sviluppato nel costruire le pagine del tuo ePortfolio. Descrivi i risultati raggiunti in relazione ad ogni sezione, come suggerito negli esempi, e, infine, valuta il risultato e il processo nel suo insieme.

**ESEMPIO 1:** «La pagina web che ho intitolato 'Mi presento' è una pagina introduttiva di presentazione del mio ePortfolio. In essa ho... *(completa tu descrivendo il contenuto della pagina)*. Nella stesura di questa pagina web mi sono posto il seguente obiettivo: ... *(completa tu)*. Il lavoro di elaborazione di questa pagina mi ha richiesto di compiere i seguenti passi: ... *(completa tu)*».

**ESEMPIO 2:** «La sezione 'Competenze' del mio ePortfolio contiene... *(completa tu descrivendo cosa hai inserito nella pagina e come l'hai strutturata)*. La creazione del contenuto di questa pagina mi ha richiesto di... *(racconta come sei arrivato a individuare e selezionare le competenze, quale criterio hai seguito nell'organizzarle, quali difficoltà hai incontrato nello svolgere questo compito)*. La ricerca e la scelta delle evidenze per attestare le competenze che ho elencato... *(completa tu specificando quali difficoltà hai incontrato nel trovare le evidenze e a che cosa ti è servito questo lavoro)*. La costruzione di questa sezione mi ha consentito di... *(completa tu descrivendo in sintesi che cosa hai imparato o scoperto in questo lavoro)*».

## 8. La procedura e gli strumenti di valutazione

La valutazione della versione finale dell'ePortfolio da parte del docente o del tutor dovrà tenere conto che il prodotto finale nel suo insieme sarà più o meno rispondente al modello fornito come esempio, ma sarà anche il risultato di un percorso costruito da ciascuno studente attraverso un lavoro di riflessione prolungato e approfondito che scaturisce da un'idea di sé, da un obiettivo e da una motivazione, che rappresentano le ragioni personali del progetto.

L'ePortfolio che dovrà essere valutato è il risultato di un racconto autobiografico incentrato su alcuni aspetti della storia personale, formativa e professionale di chi scrive, cioè contiene quello che la persona decide di dire di sé nel presente, guardando al

passato, proiettandosi nel futuro come professionista. Lo studente nello svolgere il lavoro può attenersi strettamente al modello nel raccogliere la documentazione e predisporre i materiali che compongono il contenuto delle sezioni richieste e di quelle che sceglie eventualmente di aggiungere, oppure può andare oltre. La progettazione e la stesura del progetto richiedono, infatti, un lavoro di riflessione personale che lo studente potrà organizzare autonomamente pur rispettando alcuni parametri previsti.

Il prodotto da valutare alla fine del percorso contiene molti elementi e contenuti della storia personale, formativa e professionale del candidato che il valutatore non potrà valutare in senso stretto, ma dovrà comprendere e valorizzare nel loro insieme. Quello che il valutatore dovrà rilevare è il lavoro di riflessione svolto dal corsista nel costruire il proprio ePortfolio in ordine allo sviluppo della propria identità professionale.

Gli aspetti che sono oggetto di valutazione nel considerare l'ePortfolio realizzato dal candidato sono i seguenti:

- la qualità del percorso riflessivo, cioè il livello di riflessione critica raggiunto dal candidato in relazione al proprio percorso formativo e professionale e agli aspetti richiesti nelle varie pagine;
- la qualità e la quantità della documentazione presentata, cioè il livello conseguito nel selezionare e documentare le evidenze che attestano gli apprendimenti e le competenze;
- la qualità della comunicazione, cioè il livello raggiunto nello strutturare e comporre gli elementi di testo, grafici e di layout;
- la rispondenza alle richieste, cioè l'aver tenuto presente le indicazioni fornite per la strutturazione del contenuto di ciascuna sezione, il rispetto delle scadenze.

La valutazione deve essere fornita anche *in itinere*. Durante tutto il percorso, lo studente si aspetta, infatti, che il docente o il tutor gli restituisca un *feedback* sul lavoro che sta svolgendo. Nell'esperienza di chi scrive, è questo l'aspetto più impegnativo e delicato del lavoro di accompagnamento dello studente nella costruzione dell'ePortfolio, soprattutto nella fase iniziale. Gli effetti positivi sul piano dell'apprendimento e della motivazione che si riscontrano nel fornire un *feedback* costante allo studente sono noti e trovano conferma nelle recenti ricerche di John Hattie.<sup>269</sup> Una dimostrazione di come si possono fornire *feedback* efficaci per sostenere gli studenti universitari nel loro lavoro attraverso l'ePortfolio è ampiamente illustrato e ben esemplificato da Kathleen Blake Yancey.<sup>270</sup>

Durante il percorso di progettazione e costruzione del proprio ePortfolio gli studenti sono stati stimolati da chi scrive a monitorare il proprio lavoro, a riflettere sul processo, a migliorare l'impostazione e il contenuto in relazione ad alcuni criteri indicati nella griglia di valutazione che è stata fornita loro all'inizio dell'esperienza e che è presentata nella Figura n. 13. La scheda è stata predisposta per essere usata sia

---

<sup>269</sup> Cf. HATTIE John - CLARKE Shirley, *Visible Learning Feedback*, New York, Routledge 2019.

<sup>270</sup> Cf. YANCEY, *Grading*, pp. 301-308.

dal docente o tutor per la valutazione finale sia dallo studente per l'autovalutazione in itinere e finale. Descrive in sintesi lo scopo e fornisce 7 nuclei di valutazione, per ciascuno dei quali sono stati individuati alcuni indicatori. La valutazione può avvenire servendosi dei descrittori del livello conseguito (in scala da 1 a 4) ed eventualmente inserendo anche un commento scritto sugli aspetti da migliorare.

Gli indicatori, che sono stati elaborati da chi scrive, anche consultando gli studenti che hanno partecipato alla prima sperimentazione del modello, mettono in evidenza alcune caratteristiche che dovrebbero essere presenti nelle varie sezioni dell'ePortfolio in relazione alla finalità e agli obiettivi stabiliti. Consultando lo strumento fin dall'inizio del percorso lo studente è invitato a riflettere sul proprio prodotto finale e a individuare gli aspetti da tenere presenti; inoltre al termine, può stabilire il livello che ritiene di aver raggiunto e confrontare la propria valutazione con quella del docente o tutor.

La scheda presentata nella Figura n. 13 è il risultato di una revisione che è stata fatta sul modello iniziale. Le modifiche principali consistono nell'aver individuato dei nuclei di valutazione trasversali a tutte (o ad alcune) pagine, mentre nella versione precedente le pagine erano valutate singolarmente.

Il secondo strumento di valutazione è già stato descritto nell'ultima pagina del modello e consiste in una relazione scritta in cui lo studente presenta il risultato (le pagine dell'ePortfolio) e evidenzia il valore dell'esperienza per sé e racconta gli aspetti significativi del proprio percorso di crescita professionale e personale in relazione al lavoro svolto, cioè le competenze che ritiene di aver sviluppato durante il processo.

Infine, il terzo strumento è stato elaborato per fornire alcuni criteri comuni ai membri della commissione esaminatrice di un corso di qualifica per insegnanti e coordinatori didattici che avevano il compito di valutare il lavoro svolto dai corsisti. Ciascun esaminatore ha esaminato e valutato 10 ePortfolio e occorreva uno strumento che garantisse una certa uniformità nell'elaborazione del giudizio finale. La Figura n. 14 presenta la scheda che contiene alcuni suggerimenti che i valutatori hanno considerato per elaborare il giudizio finale che doveva essere comunicato oralmente al corsista nel momento del colloquio in sede di esame.

La questione della valutazione è aperta e richiede ulteriori approfondimenti. Nelle esperienze internazionali è molto diffuso l'uso di rubriche.<sup>271</sup>

In un'esperienza con un gruppo ristretto di studenti, la valutazione finale è stata preceduta dalla presentazione del proprio ePortfolio ai colleghi che è avvenuta in aula.

Infine, nella Figura n. 15 presento una prima bozza di uno strumento che sarà utilizzato nell'anno accademico corrente per raccogliere alcuni elementi di verifica

---

<sup>271</sup> Nell'ambito della presente ricerca l'utilizzo delle rubriche è stato introdotto da Dariusz Grzadziel. Cf. GRZADZIEL Dariusz, *Metodologia di lavoro con l'ePortfolio nella didattica universitaria. Bilancio delle competenze alla fine del primo ciclo di studi*, in *Orientamenti pedagogici* 64(2017), pp. 583-603.

e valutazione dell'esperienza vissuta dallo studente in ordine all'intero processo di progettazione e costruzione dell'ePortfolio. Nel questionario si chiede allo studente di esprimere il proprio gradimento sugli strumenti utilizzati, sul supporto del docente o tutor, e sull'utilità dello strumento e del percorso.

**Fig. 13 - La Scheda di valutazione finale dell'ePortfolio**

**SCOPO:** Valutare la qualità del lavoro svolto nelle varie pagine del Portfolio e mettere in evidenza il livello raggiunto nel processo di riflessione critica in ordine allo sviluppo di alcuni aspetti dell'identità professionale.

**DESCRIPTORI DEI LIVELLI CONSEGUITI:**

A= Molto adeguato; B= Abbastanza adeguato; C= Poco adeguato; D= Per niente adeguato  
n.c. = non classificabile in quanto il compito non è stato realizzato.

NUCLEI DI VALUTAZIONE	INDICATORI DI VALUTAZIONE	A	B	C	D	N.C.	ASPETTI CARENTI DA MIGLIORARE
La <b>presentazione di sé</b> come professionista (o futuro professionista) è... (pag. 1 e altre pagine nell'insieme)	<input type="checkbox"/> chiara <input type="checkbox"/> sintetica <input type="checkbox"/> efficace in relazione agli obiettivi <input type="checkbox"/> completa <input type="checkbox"/> coerente con il resto dei contenuti <input type="checkbox"/> originale <input type="checkbox"/> altro: ...						
Le <b>competenze</b> sono... (pag. 2 e 3 e altre pagine nell'insieme)	<input type="checkbox"/> formulate in modo chiaro <input type="checkbox"/> organizzate in modo efficace <input type="checkbox"/> coerenti con il profilo professionale che emerge nelle altre pagine <input type="checkbox"/> altro: ...						
Le <b>evidenze</b> che attestano gli apprendimenti e le competenze sono... (pag. 2 e 3, e 6 e 8, se previste)	<input type="checkbox"/> esplicitate con chiarezza <input type="checkbox"/> descritte in modo sintetico e efficace <input type="checkbox"/> pertinenti <input type="checkbox"/> corredate da una documentazione (riferimenti a esperienze e lavori) <input type="checkbox"/> altro: ...						
I <b>valori e i principi etici</b> che guidano il proprio agire professionale sono... (pag. 4)	<input type="checkbox"/> presentati in modo sintetico e efficace <input type="checkbox"/> corredate da esempi pratici <input type="checkbox"/> altro: ...						
Nella <b>relazione finale</b> sul lavoro svolto nell'ePortfolio emerge... (ultima pagina)	<input type="checkbox"/> profondità di riflessione sui processi implicati nella realizzazione dell'ePortfolio (nell'insieme e nelle varie sezioni) <input type="checkbox"/> altro: ...						
La <b>riflessione critica</b> sul proprio sviluppo e sulla propria identità professionale emerge dai seguenti aspetti... (trasversale)	<input type="checkbox"/> esplicitazione delle motivazioni <input type="checkbox"/> capacità di autocritica <input type="checkbox"/> accenno ad aree di miglioramento <input type="checkbox"/> altro: ...						
<b>Altri aspetti</b> (trasversali)	<input type="checkbox"/> <b>forma</b> corretta <input type="checkbox"/> <b>svolgimento</b> scorrevole <input type="checkbox"/> <b>stile</b> narrativo efficace <input type="checkbox"/> <b>impostazione</b> grafica ordinata <input type="checkbox"/> altro: ...						

**Fig. 14 - Scheda con esempi di indicatori per formulare il giudizio finale sull'ePortfolio**

*Il prospetto sottostante fornisce ai membri della commissione esaminatrice incaricata di valutare l'ePortfolio degli studenti alcuni esempi di indicatori positivi e di aspetti da migliorare in relazione ai compiti previsti nelle varie sezioni. Può essere utilizzato per formulare un giudizio da comunicare oralmente allo studente al momento del colloquio allo scopo di mettere in evidenza il lavoro di riflessione critica in ordine allo sviluppo dell'identità professionale.*

ESEMPI DI DESCRITTORI PER FORNIRE UN RISCONTRO CRITICO SUL LAVORO DELL'EPORTFOLIO

NUCLEI DI VALUTAZIONE	ESEMPI DI ASPETTI POSITIVI	ESEMPI DI ASPETTI CARENTI
1. <b>L'auto-presentazione</b> e la presentazione dell'obiettivo e dei contenuti dell'ePortfolio (pag. 1 e altre pagine nell'insieme)	La presentazione di sé come professionista è chiara, sintetica, efficace in relazione agli obiettivi, completa, strutturata, coerente con il resto, originale. Il CV è ben impostato.	La presentazione di sé è confusa, prolissa, poco efficace, riprende eccessivamente il modello fornito come esempio ed è poco originale.
2. <b>Le competenze</b> (pag. 2 e 3 e altre pagine nell'insieme)	Le competenze sono -formulate in modo chiaro ed efficace, -organizzate in modo efficace, -rispondenti e coerenti con il profilo professionale che emerge nelle altre pagine dell'ePortfolio	Le competenze elencate non sono state organizzate, sono elencate in modo confuso, sono generiche. Si rileva una scarsa comprensione della consegna. Dalla lettura si evince la mancanza di chiarezza sul concetto di competenza.
3. <b>Le evidenze</b> che attestano gli apprendimenti e le competenze (pag. 2 e 3, 6 e 8 se previste)	Le evidenze inserite sono esplicitate con chiarezza, descritte in modo sintetico e efficace, pertinenti, corredate da una documentazione adeguata.	Non sono state inserite evidenze. Le evidenze sono appena accennate, non sono coerenti con le competenze elencate.
4. <b>I valori e i principi etici</b> (pag. 4)	I principi e i valori sono presentati in modo sintetico e efficace, sono corredate da precisazioni pratiche. Sono in sintonia con i valori tipici dell'Ente.	I valori e i principi sono solo accennati, risultano astratti. Non sono descritte le implicanze pratiche
5. <b>La relazione finale</b> sul lavoro svolto nell'ePortfolio (pag. 5)	Emerge un buon livello di riflessione sui processi implicati nella realizzazione dell'ePortfolio nell'insieme e nelle varie sezioni.	Il corsista si limita ad elencare gli aspetti richiesti e non inserisce le proprie riflessioni personali
6. <b>La riflessione critica</b> sul proprio sviluppo e sulla propria identità professionale (trasversale a tutte le pagine)	C'è un buon livello di gestione dell'autocritica e sono state evidenziate le aree di sviluppo e di miglioramento	Si nota la difficoltà di scostarsi dal modello proposto Il corsista si limita ad elencare gli aspetti richiesti, non inserisce le proprie riflessioni critiche
7. <b>Altri aspetti</b> (forma e impostazione)	La forma è corretta, lo svolgimento è scorrevole. Le immagini sono pertinenti e efficaci, l'impostazione grafica è originale e curata.	Ci sono refusi nel testo. Ci sono ripetizioni e errori di battitura. L'impostazione grafica è disordinata e poco curata.

DOMANDE PER IL COLLOQUIO FINALE: Quali competenze sono necessarie per redigere l'ePortfolio? Quali competenze hai sviluppato? Quali sono le potenzialità formative dello strumento? In che modo l'esperienza ti è stata utile per riflettere sulla tua identità professionale in vista di un ulteriore sviluppo?

**Fig. 15 - Il Questionario di valutazione finale del lavoro sull'ePortfolio<sup>272</sup>**

1. In che misura gli strumenti e la guida del docente/tutor ti sono stati utili nel lavoro di costruzione dell'ePortfolio?

*(Segna una x per ogni riga)*

	MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NIENTE
- La presentazione iniziale del docente/tutor in aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Il modello di ePortfolio fornito come esempio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- La guida cartacea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- La guida online (pagina di presentazione)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- La miniguia cartacea all'utilizzo di Mahara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- I video sull'utilizzo di Mahara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Le spiegazioni del docente/tutor in aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Le attività in aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- La lettura della bibliografia consigliata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Il confronto individuale con la docente <i>(in aula o a distanza)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Il confronto con i colleghi di corso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Altro <i>(specificare): ...</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Ritieni che le azioni messe in atto e gli strumenti forniti siano stati adeguati? Specifica perché.  
 3. Quali sono le principali difficoltà che hai incontrato nel realizzare l'ePortfolio? *(indicare da 1 a 3)*  
 4. Prevedi di continuare ad aggiornare il tuo ePortfolio in futuro? Specifica perché..  
 5. In che misura il lavoro di costruzione dell'ePortfolio ti è stato utile per... *(Segna una x per ogni riga)*

	MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NIENTE
- Divenire consapevole delle mie competenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Prendere coscienza dei miei apprendimenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Comprendere l'importanza di documentare il mio agire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Accrescere l'attitudine a riflettere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Divenire più consapevole della mia identità professionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Prepararmi per un colloquio di lavoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Presentarmi in modo chiaro, sintetico, efficace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Individuare le competenze che voglio migliorare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Riflettere sull'etica professionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Raccogliere e ordinare la documentazione sulle mie esperienze formative e professionali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Documentare le mie competenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Sviluppare competenze tecniche su Mahara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Altro <i>(specificare):</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>272</sup> Lo strumento è una prima bozza di un questionario che sarà usato nell'anno in corso.

## 9. La sperimentazione del modello

L'esperienza della costruzione dell'ePortfolio secondo il modello e le modalità descritte in questo contributo ha preso l'avvio a novembre 2015<sup>273</sup> ed è tutt'ora in corso; ha coinvolto finora 177 partecipanti tra studenti del primo ciclo e professionisti impegnati in un corso di qualifica che hanno concluso il percorso realizzando il loro ePortfolio secondo il modello presentato in questo contributo.

Gli studenti del corso di laurea triennale per educatore professionale sono 129, distribuiti in due sedi (Roma e Modena) negli anni dal 2015-2016 al 2017-2018. Sono sia giovani studenti universitari non ancora inseriti in un impiego, sia giovani e adulti già impiegati nel settore delle professioni educative.

Gli studenti iscritti a un corso universitario di qualifica sono 48, tra insegnanti e coordinatori didattici delle scuole salesiane.

Nell'anno corrente 2018-2019, l'esperienza sarà avviata con altri 70 studenti del corso di laurea triennale nelle sedi di Roma e di Modena; inoltre è stata predisposta una versione cartacea del modello che sarà usata come strumento di valutazione finale di un Corso intensivo di qualificazione per l'esercizio della professione di educatore professionale socio-pedagogico.<sup>274</sup>

Infine, è stato predisposto un adattamento del modello di ePortfolio per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado impegnati nell'alternanza scuola lavoro che è in corso di sperimentazione in due istituti.<sup>275</sup>

Nell'anno corrente sarà proposto l'utilizzo del questionario di autovalutazione di Savickas e Porfeli come strumento da utilizzare in fase di pre-test e di post-test. Lo strumento rileva alcuni aspetti dell'adattabilità professionale: l'apertura alla progettazione del proprio futuro, la capacità di controllo delle proprie decisioni, la curiosità ed esplorazione del mondo esterno, la fiducia nella propria capacità di affrontare i problemi.

In seguito si potrebbe prevedere di introdurre una sezione dell'ePortfolio che raccoglie un video di presentazione (o una video intervista che può essere fatta da un collega). Una prima rilevazione delle esperienze dei neo-laureati ha consentito di rilevare che lo strumento è stato utile per prepararsi a sostenere un colloquio di lavoro.

Considerando l'ePortfolio nel suo insieme e in relazione alle singole pagine, una questione che merita un'attenzione particolare riguarda il rispetto del diritto alla privacy e la formazione degli studenti a saper gestire consapevolmente tale diritto.

---

<sup>273</sup> Cf. OTTONE, *L'ePortfolio*, pp. 23-47.

<sup>274</sup> L'esperienza dell'utilizzo in modalità online sarà monitorata per individuare la validità del modello che sarà utilizzato da persone che sono inserite in un contesto lavorativo, ma che seguono un corso a distanza e non saranno seguite da un tutor. È stata realizzata una video presentazione iniziale ed è stata fornita una guida cartacea e un format da compilare.

<sup>275</sup> Gli Istituti che stanno sperimentando il modello di ePortfolio per lo studente in alternanza scuola lavoro sono l'Istituto Statale di Istruzione superiore "Carlo Alberto Dalla Chiesa" di Montefiascone (VT) e il Liceo paritario "Maria Ausiliatrice" di Genova.

Nelle esperienze realizzate è stato previsto che i partecipanti potessero gestire in autonomia le impostazioni relative alla *privacy*, cioè che potessero decidere se e quando rendere visibile il proprio ePortfolio a uno, ad alcuni o a tutti i colleghi di corso o aprirlo a tutti. Il docente, dopo aver lasciato agli studenti un periodo di tempo perché potessero avviare il lavoro, ha comunicato agli studenti che avrebbe fatto accesso ai loro ePortfolio, ha chiesto il loro consenso e, entrando nel loro profilo, ha attivato la condivisione con il docente. Considerando i risultati che si riferiscono alla condivisione dell'ePortfolio si è constatata la scarsa propensione degli studenti a condividere il proprio ePortfolio con i colleghi di corso. Coloro che lo hanno condiviso sono pochi, e la condivisione non è stata aperta a tutti i colleghi ma solo ad alcuni. Questo fatto, che è stato rilevato anche in altre esperienze, da un lato può essere attribuito alle difficoltà tecniche e dall'altro a ragioni di *privacy*.

Un altro aspetto sui cui lavorare è quindi quello della condivisione e dell'aiuto tra pari.

Infine, ci si sta interrogando, come già in altre esperienze, su come fare in modo che gli studenti e i professionisti si dispongano a considerare l'ePortfolio come uno strumento personale, da personalizzare e aggiornare periodicamente sviluppando un'attitudine e una «[...] pratica costante e intenzionale di documentazione e di riflessione».<sup>276</sup>

A questo proposito, proponendomi di approfondire la questione dell'utilizzo personale dell'ePortfolio da parte dei laureati in vista di un apprendimento permanente riporto l'esperienza di una neolaureata. A. B., ha lavorato per due anni come educatore nell'ambito socio-educativo; dopo aver conseguito la laurea magistrale, ha lasciato il lavoro precedente per cercarne uno consono al nuovo profilo di coordinatore di servizi.<sup>277</sup> Racconta così la sua esperienza: «Considero il portfolio, uno strumento utile quando si affronta la ricerca di lavoro. Quando svolgevo la professione di educatore, devo ammettere che il portfolio, così come il curriculum vitae, li avevo un po' trascurati perché non sentivo l'esigenza di inserire quanto stavo svolgendo in campo professionale e formativo. Al termine della mia esperienza lavorativa ho ripreso l'ePortfolio e ho avviato un importante lavoro di analisi e sintesi dell'esperienza svolta. La quale sarebbe stata molto più semplice se fossi stata puntuale nella compilazione del mio diario professionale (che mi ero proposta di fare).

Questo strumento, che ho cominciato a costruire nel corso dei miei studi universitari, mi ha permesso di sviluppare uno schema di presentazione della mia esperienza formativa e professionale utile e importante sia per la revisione del mio curriculum

---

<sup>276</sup> Cf RAVANELLI, *L'e-portfolio* 205; MEYER Elizabeth et alii, *Electronic portfolios in the classroom: Factors impacting teachers integration of new technologies and new pedagogies*, in *Technology, Pedagogy and Education* 20(2011)2, 191-207.

<sup>277</sup> La relazione finale del lavoro sull'e-portfolio della studentessa A.B. è pubblicata in: OTTONE, *L'eportfolio*.

vitae sia per la scrittura della lettera di presentazione per la candidatura ad una posizione lavorativa in cui occorre “presentare” in modo adeguato ed efficace le proprie motivazioni nel candidarsi a far parte di un determinato progetto socio-educativo.

In questi mesi che mi vedono in cerca di lavoro ho affrontato alcuni colloqui e, in particolare, nel caso di due enti, che ho apprezzato per la qualità del sistema e del metodo per la ricerca al personale, il mio ePortfolio (di cui avevo allegato il link sia sulla mail di presentazione, sia sul CV) è stato preso in visione. Durante il colloquio, mi è stato comunicato l’apprezzamento per il lavoro svolto, che ha consentito loro di conoscere in maniera più completa e strutturata rispetto al curriculum vitae il percorso da me intrapreso.

Ho avuto anche alcune osservazioni e consigli per migliorarlo. È bene che il contenuto sia essenziale e così il numero delle pagine per facilitare la lettura; lo scritto deve essere contenuto in una schermata del pc, troppo lungo fa perdere l’attenzione. Nel mio caso, visto che ho già avuto esperienze lavorative significative sarebbe meglio eliminare la pagina sull’esperienza di tirocinio e sostituirla con una pagina sull’esperienza lavorativa.

Inoltre, considerando l’ePortfolio nel suo insieme mi è stato detto di cercare di comunicare non solo attraverso il testo, ma anche con le immagini (meglio se relative alla propria esperienza). Per il momento sono in attesa di risposte in merito ad una eventuale assunzione e la mia ricerca è ancora aperta, questi consigli però mi sono stati utili per rivedere e migliorare il mio portfolio». <sup>278</sup>

## 10. Gli ePortfolio di un gruppo di educatori

In quest’ultima parte del contributo presento i risultati dell’utilizzo dell’ePortfolio in funzione formativa e orientativa con un gruppo di studenti lavoratori iscritti al corso di laurea in *Educatore Sociale*. <sup>279</sup>

L’esperienza di costruzione dell’ePortfolio che descrivo in questo punto si è svolta nel secondo semestre dell’anno accademico 2016-2017; ha coinvolto 24 studenti quasi tutti lavoratori, (solo 3 erano in cerca di occupazione), e si è svolta all’interno dell’insegnamento di *Etica e Deontologia Professionale* svolto dall’autore.

La finalità dell’esperienza è consistita nel valorizzare e promuovere negli studenti la capacità di riflettere sui propri apprendimenti, sulle scelte formative compiute e sulle proprie esperienze professionali e di vita, di esercitarsi nell’auto-valutare le competenze maturate e di raccogliere elementi per orientarsi (o ri-orientarsi) in modo

---

<sup>278</sup> Il testo è stato scritto su richiesta dell’autore a seguito di un colloquio informale in cui A.B. ha raccontato la sua esperienza: A.B., *Intervista*, Roma, 6 febbraio 2019. Documento non pubblicato.

<sup>279</sup> Il Corso di Laurea triennale dell’Istituto Superiore «G. Toniolo» di Modena si svolge nel fine settimana in orario pomeridiano e serale per agevolare la conciliazione dello studio con l’attività lavorativa. Cf. *Presentazione del Corso di Laurea in Educatore Sociale*, in <http://www.ceisformazione.eu/IGToniolo/> (30-12-2017), p. 1.

consapevole e responsabile nelle scelte professionali presenti e future. L'esercitazione si è proposta di abilitare ciascuno a progettare e a realizzare un ePortfolio in ambiente *Mahara* e di stimolarlo a riflettere sul proprio percorso formativo e sulla propria identità professionale, di prendere coscienza della propria storia di apprendimento, delle competenze maturate e che vorrebbe ulteriormente accrescere.

Il risultato atteso per ciascuno studente al termine del percorso di costruzione e valutazione dell'ePortfolio è consistito quindi nell'acquisizione di una maggiore consapevolezza di sé in relazione alla propria scelta professionale, agli apprendimenti, agli interessi e alle competenze professionali e personali maturate nel proprio percorso formativo, nelle esperienze lavorative e di vita.

Il modello di ePortfolio era strutturato in quattro pagine *web* principali che contengono rispettivamente:

1. una presentazione di sé in chiave professionale;
2. un prospetto ordinato delle esperienze di apprendimento in ambito formale, non formale e informale;
3. un quadro delle principali competenze possedute con riferimento all'ambito e alla figura professionale dell'educatore professionale;
4. una breve descrizione di alcuni valori professionali significativi a livello professionale e personale.

Infine era prevista la consegna di una relazione finale in formato cartaceo.

Tutti i 24 studenti hanno completato le quattro pagine principali e hanno consegnato la relazione; uno di essi ne ha aggiunta una quinta denominata "*Indicatori di competenza*" riportando in essa il contenuto di un lavoro di approfondimento di una competenza che i colleghi hanno inserito in allegato nella pagina "*Competenze*" in formato file di testo.

Nei punti sottostanti fornisco alcuni esempi delle pagine *web* realizzate dagli studenti. Nel rispetto della *privacy* ho cancellato i dati personali (cognome e nome che appaiono in ogni pagina) e ho oscurato i volti nelle immagini. Per garantire la riservatezza ho utilizzato un codice numerico.

### **10.1. La mia presentazione**

In questa pagina *web* lo studente si presenta in modo sintetico a un futuro datore di lavoro, delinea il suo percorso professionale e si sofferma sulle motivazioni che sono all'origine delle sue scelte, illustra il contenuto dell'ePortfolio e allega il proprio *curriculum vitae* aggiornato. Sceglie con attenzione una o più immagini significative che lo rappresentano, progetta e realizza la struttura o *layout* e cura l'aspetto grafico della pagina *web*.

Un esempio della pagina creata dallo studente S\_122 è fornito nelle figura n. 16.

Nella scheda di autovalutazione finale lo studente S\_122, riflettendo sul percorso compiuto e sul risultato ottenuto in relazione alla prima pagina di presentazione, commenta nel modo seguente: «*Ho realizzato il mio e-portfolio lungo il corso delle*

lezioni senza riflettere molto sul suo significato. In maniera incosciente però ho confermato dentro di me la consapevolezza dell'utilità del fare "punto della strada" per poter chiarire dove si è e poter ripartire nella direzione giusta. La prima pagina [Mi presento] è stata per me un esercizio di stile, volevo essere molto sintetico nel presentarmi e nel chiarire da subito quali sono i tratti che caratterizzano i miei valori e il mio background. Per questo ho cercato di selezionare accuratamente le parole, raffinare le frasi e limare i paragrafi. I contenuti sono fluiti in maniera spontanea» (S\_122, Relazione finale).

La pagina di presentazione di sé dello studente è molto sintetica, essenziale e originale e si differenzia dal modello proposto e dalle pagine realizzate dai colleghi per lo stile e il layout. Il lavoro su questa pagina ha richiesto allo studente una riflessione su di sé e sull'immagine che si vuole dare di sé, come conferma anche un'altra studentessa: «Il lavoro di elaborazione di questa pagina mi ha richiesto di compiere principalmente il seguente passo: riflettere innanzitutto su che tipo d'immagine volessi dare di me, avendo a disposizione poche righe per delineare la cornice di un quadro che ha preso forma e colore durante la compilazione delle pagine del mio e-portfolio» (S\_106, Relazione finale).

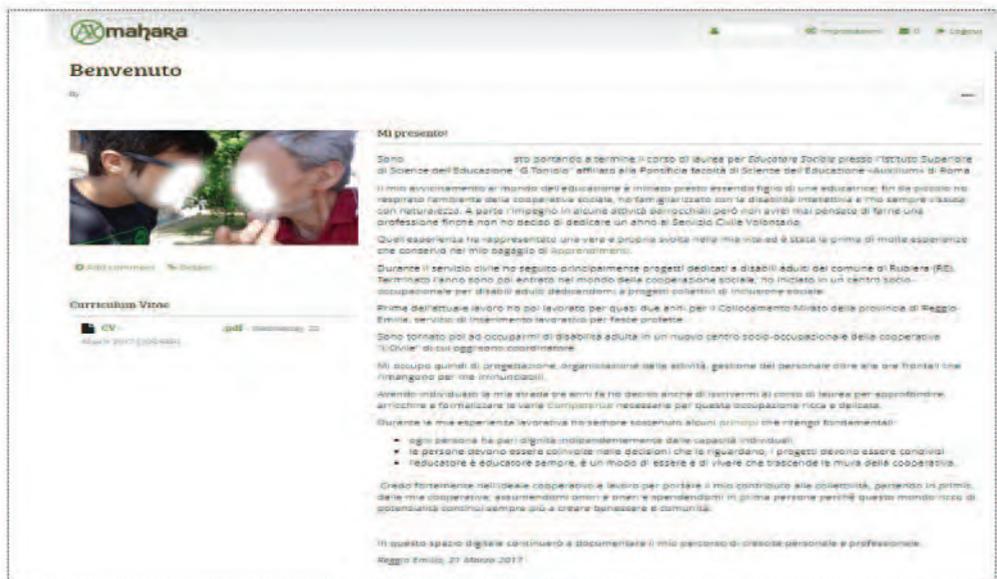
**Fig. 16 - Pagina web di presentazione dell'ePortfolio dello studente S\_122**



Accanto a questo esempio in cui appare una presentazione di sé estremamente sintetica propongo una pagina di autopresentazione più dettagliata che contiene un breve racconto autobiografico. Lo studente S\_120 mette a fuoco le motivazioni della sua scelta professionale e si sofferma sulle radici che ritrova nella sua storia familiare

e in alcune esperienze di vita che sono all'origine di alcune scelte lavorative e della decisione di intraprendere il percorso di studio universitario (Fig. n. 17).

**Fig. 17 - Pagina web di presentazione dell'ePortfolio dello studente S\_120**



Nella relazione finale lo studente S\_120 ripensando al percorso, e in particolare al lavoro svolto nel redigere la prima pagina, mette in risalto la valenza formativa dell'esperienza per lo sviluppo personale e professionale: *«La realizzazione del portfolio è stata una bella occasione per ritagliare alcuni spazi, tra i frenetici impegni quotidiani, in cui fermarmi e riflettere sul mio cammino di educatore, ma anche di vita. Cercare di capire e definire in modo più obiettivo ciò che siamo, e possibilmente che strada ci ha portati ad essere così e non qualcosa di diverso, credo sia un grande valore aggiunto ed è forse indispensabile per una professione che fa della relazione d'aiuto l'arma principale. Ho provato a relazionarmi quindi con me stesso ed il risultato è questo portfolio. Nella prima sezione mi sono concentrato principalmente sul mio percorso di vita e di crescita professionale andando a capire quali circostanze mi hanno fatto avvicinare al mondo dell'educazione e come si è sviluppato il mio cammino per arrivare ad oggi. Ho ripercorso le tappe della mia "carriera" soppesando pregi e difetti, cercando di capire cosa di buono ho ricevuto da quelle esperienze. Arrivando alla posizione attuale, infine, ho cercato di ridurre la mia visione a pochi principi che ritengo centrali per la mia vita umana e professionale»* (S\_120, Relazione finale).

Infine, nel terzo esempio, riporto la pagina (Fig. n. 18) e la riflessione su di essa dello studente S\_114 che esplicita in modo chiaro e dettagliato i passaggi svolti nel redigere la pagina di autopresentazione. Lo studente mette bene in evidenza l'esercizio di riflessione che ha richiesto di guardare al passato, di riflettere sul presente e di

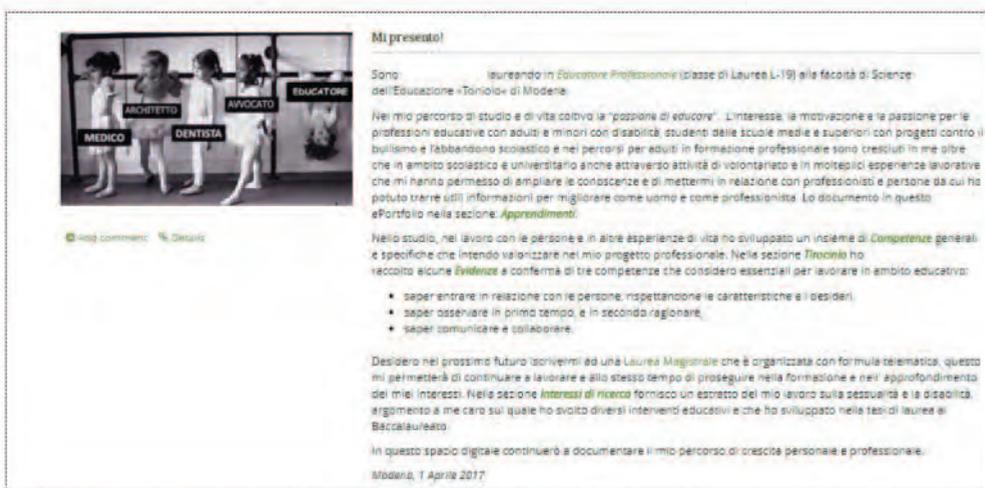
proiettarsi nel futuro professionale. Scrive: «*La pagina web che ho intitolato 'Benvenuto' è una pagina introduttiva di presentazione del mio e-portfolio. In essa ho ragionato sul perché della scelta di intraprendere la professione di educatore. Ho ripercorso la mia esperienza e ho iniziato a riportare alla memoria le esperienze che hanno segnato il mio percorso. Quelle positive e quelle negative. Nella stesura di questa pagina web mi sono posto il seguente obiettivo: narrare la parte emotiva che compone il lavoro quotidiano in forma scritta e creare una linearità nei percorsi di studio e di lavoro. L'elaborazione di questa pagina mi ha richiesto di compiere i seguenti passi:*

– *Ragionare sul passato: Ritornare con la memoria all'inizio del percorso di studi e individuare il filo logico che lo ha guidato. Pensare alla persona che ero e a come sono cambiato fino ad oggi*

– *Analizzare il presente: riguardo alla mia professione e alla persona che sono diventato attraverso questo percorso, individuando le esperienze che mi hanno maggiormente influenzato, nel bene e nel male.*

– *Creare un percorso per il futuro: Comprendere il passato e il presente mi hanno permesso di ipotizzare quale potrà essere, seppur non sia scontato, il percorso futuro e le aspettative che nutro sulla mia evoluzione professionale e personale» (S\_114, Relazione finale).*

**Fig. 18 - Uno stralcio della pagina web di presentazione dell'ePortfolio dello studente S\_114**



Come si può vedere nella figura n. 18, la presentazione dello studente S\_114 è sintetica ed essenziale e rimanda in modo esplicito alle altre pagine dell'ePortfolio che sono collegate attraverso i *link* su alcune parole (*Apprendimenti* e *Competenze*). In realtà è da notare che lo studente ha mantenuto anche alcuni *link* copiati dalla presentazione fornita come esempio forse con l'intenzione di creare altre pagine (*Tirocinio* e *Interessi di ricerca*), ma senza averlo poi fatto.

## 10.2. I miei apprendimenti

In questa sezione lo studente è stato invitato a descrivere le esperienze di apprendimento organizzandole intorno a tre ambiti *formale, non formale e informale*.

Lo studente S\_122, come si può osservare nella Figura n. 19, ha elencato in modo chiaro e ordinato le esperienze di apprendimento, ma non ha concluso il lavoro di documentazione delle evidenze e commenta nel modo seguente il lavoro svolto per la realizzazione della pagina web: *«Per la pagina degli apprendimenti sono partito dal curriculum vitae, al quale ho aggiunto anche gli apprendimenti informali e non formali facendo un momento di razionalizzazione sul mio percorso di vita e sulle esperienze che ho vissuto. Ho cercato di allegare come evidenze i documenti che comprovassero le tappe del percorso ma poi mi sono un po' scoraggiato e ho rinunciato presto»* (S\_122, Relazione finale).

La scrittura del contenuto di questa pagina, in particolare il lavoro di documentazione delle evidenze inerenti gli apprendimenti e le competenze maturate richiede un lavoro approfondito e sistematico di riflessione e di raccolta della documentazione. Nel momento della consegna del compito inerente la realizzazione di questa pagina, è stato chiesto agli studenti di questo gruppo di compilare la colonna centrale riportando le esperienze mentre la colonna delle evidenze è stata proposta come facoltativa e, in effetti, solo pochi studenti l'hanno compilata.

La studentessa S\_121 che l'ha completata in tutte le sue parti ha inserito la documentazione accanto alle esperienze elencate e nella colonna evidenze ha sintetizzato alcune delle competenze più significative in relazione alle esperienze indicate nei vari ambiti, come si può vedere nella figura n. 6. Al termine del lavoro commenta così il risultato ottenuto: *«La sezione 'Apprendimenti' del mio e-portfolio contiene un elenco delle competenze che ho acquisito in ambienti formali, informali e non formali (gli ultimi due ambiti non sono stati subito facilmente distinguibili per me). La creazione del contenuto di questa pagina mi ha richiesto di raccontare in modo chiaro, sintetico e possibilmente esaustivo gli apprendimenti maturati nei diversi contesti. Questa è un'attività che nel lavoro faccio molto spesso durante i laboratori di orientamento professionale con i ragazzi degli ultimi anni delle scuole superiori, ma non avevo mai approfondito seriamente la riflessione su di me. La ricerca e la scelta delle evidenze per attestare le competenze che ho elencato mi è stata utile per ricordare l'importanza di ogni singolo apprendimento, anche quelli apparentemente più insignificanti, ma che comunque fanno parte del mio bagaglio»* (S\_121, Relazione finale).

La studentessa, insieme ad altri colleghi, ha dichiarato di aver incontrato difficoltà nell'organizzare le esperienze che esulano dall'ambito formale intorno ai due ambiti non formale, informale. Altri studenti hanno anche evidenziato che il lavoro richiesto li ha aiutati a prendere coscienza dell'importanza degli apprendimenti sviluppati in ambito informale e a valorizzarli.

Lo studente S\_113 afferma: *«L'attività di realizzazione del portfolio, è stata un'occasione importante per riflettere sul mio percorso di formazione e sulle esperienze lavorative e di vita. La scheda sugli apprendimenti formali, informali e non*

formali, ad esempio, mi ha permesso di riflettere e valorizzare esperienze maturate per interesse personale, penso soprattutto alle esperienze di viaggio e alla passione per lo sport, che sono convinto mi abbiano dato forma mille volte più di alcuni apprendimenti formali» (S\_113, Relazione finale).

Lo studente S\_120 ha affermato di aver rafforzato la consapevolezza che gli apprendimenti sono frutto di intrecci tra esperienze maturate in ambiti differenti: «Partendo dal mio curriculum vitae ho rintracciato le molte esperienze lavorative e di vita che hanno riempito (?) il mio bagaglio di apprendimenti e conoscenze. Credo che tutte queste piccole e grandi esperienze si siano intrecciate fino a definire le abilità, gli interessi, le conoscenze che oggi formano la mia persona e la mia personalissima figura di educatore» (S\_120, Relazione finale).

Fig. 19 - Esempio di pagina web sugli apprendimenti dello studente S\_122

**Apprendimenti**

Tags: apprendimenti, competenze, formazione, istituzioni

In questa sezione organizza e presenti gli **apprendimenti** che hai sviluppato in ambito **formale** (cioè nel sistema di istruzione e formazione, nell'università, in enti accreditati o svolgendo formazioni di cui allego certificati e diplomi ottenuti) e in ambito **non formale e informale** (cioè in altri percorsi formali), esperienze e attività professionali e di vita - servizio civile, volontariato, tempo libero) di cui allego attestati, Open Badges, valutazioni e autocertificazioni.

**APPRENDIMENTO FORMALE**

**Certificati (diploma, qualifica, esami)**

- in corso: **Diploma di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione - Educatore Sociale** (classe L-9) presso l'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione "Giuseppe Toniolo", affiliato alla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" di Roma
- **2008: Diploma di laurea in Ingegneria della gestione industriale** (classe 19 DM 04/05/00) presso la facoltà di Ingegneria di Reggio Emilia dell'università degli studi di Modena e Reggio Emilia (99/11/0)
- **2003: Diploma di Geometra** presso l'Istituto Tecnico Statale Commerciale e per Geometri "Luigi Einaudi" di Correggio (RE) (100/100)

**Evidenze**

- **diploma.pdf** - Scansione, 18 March 2017 (977.4KB)
- **laurea.pdf** - Scansione, 18 March 2017 (1.2MB)
- **iscrizione Toniolo.pdf** - Scansione, 18 March 2017 (1.2MB)

**APPRENDIMENTO NON FORMALE**

**Attestati e Open Badges (corsi e convegni)**

- **2015: Attestato di partecipazione** al corso di "Ferrate e percorsi attrezzati", presso il CAI di Carpi
- **2012: Attestato di partecipazione** al corso di "Escursionismo avanzato", presso il CAI di Carpi
- **2011: Attestato di partecipazione** al Corso per "Rappresentante dei lavoratori per la sicurezza", presso Checkup Service s.r.l. di Reggio Emilia (32 ore)
- **2010: Nomina a capo AGESC** attestazione di competenze in ambito di educazione scout da parte dell'associazione (servizio continuativo dal 2005 e oggi: e frequenza di 3 campi di formazione settimanali)
- **2010: Attestato di partecipazione** al Corso di sviluppo di competenze manageriali e relazionali con contenuti di team building, team working, comunicazione efficace, leadership e motivazione, gestione delle riunioni, public speaking e change management (160 ore)

**Evidenze**

- **Rappresentanza del lavoratore per la sicurezza2.pdf** - Scansione, 18 March 2017 (1.3MB)

**Pubblicazioni**

- **2017: Il Progetto Personalizzato** - Collaborazione con l'autore nella stesura, revisione e ideazione di un manuale di progettazione educativa nell'ambito socio-sensitivo: [www.ilprogettoperpersonalizzato.it](http://www.ilprogettoperpersonalizzato.it)

**APPRENDIMENTO INFORMALE**

**Certificati (attività lavorative)**

- **2005-2006 e 2014-attuale:** coordinatore educatori campo estivo
- **2005-2008 e 2015-attuale:** attività di insegnamento a ragazzi della scuola secondaria
- **dall'infanzia e oggi:** vita comune per servizio volontario e infine anche professione in relazione con persone disabili

**Apprendimenti**

**Documentazione (attività extralavorative)**

- **1996-oggi:** suono la chitarra
- **2012-oggi:** socio CAI (Club Alpino Italiano) faccio escursioni, trekking, ferrate e pratica lo sci

Fig. 20 - Esempio di pagina web sugli apprendimenti della studentessa S 121\*

**Apprendimenti**

By: [User Profile]

Tags: apprendimenti; competenze; formazione; istruzione

In questa sezione organizzo e presento gli **apprendimenti** che ho sviluppato in ambito **formale** (cioè nel sistema di istruzione e formazione, nell'università, in enti accreditati o svolgere formazione di cui allego certificati e diplomi ottenuti) e in ambito **non formale e informale** (cioè in altri percorsi formativi, esperienze e attività professionali e di vita - servizio civile, volontariato, tempo libero) di cui allego attestati, Open Badges, valutazioni e autocertificazioni.

---

**Apprendimento Formale**

2013-2017 Corso universitario triennale per educatore sociale presso Istituto Toniolo (Modena)

2011-2012 Master di primo livello in "Intercultural competence and management" presso Università degli studi di Verona

2008-2011 Laurea Triennale in "lingue, culture e società dell'Asia orientale (curriculum Cina)" presso Università Ca'Foscari Venezia

2003-2008 Diploma di Maturità Linguistica presso Liceo F. Gonzaga (Castiglione delle Stiviere-Mn)

2006 Patente europea del computer-SCDL

**Apprendimenti**

Pedagogia, sociologia, psicologia...  
 Mediazione interculturale e gestione dei conflitti  
 Lingua inglese, tedesca, francese, cinese informatica

---

**Apprendimento Non Formale**

Gennaio-Giugno 2013: Corso di teatro

Gennaio-Dicembre 2011: Servizio Civile Nazionale presso servizi educativi comune di Cavriana (Mn)

Giugno-Settembre 2009: Stage presso sportello di segreteria sociale per l'immigrazione a Castiglione d/S (Mn)

Settembre-Dicembre 2010: Corso primo soccorso presso Misericordie - Venezia

Aprile-Settembre 2007: Corso di alpinismo e arrampicata presso Cai Castiglione d/S (Mn)

Luglio 2007: Stage carne Receptionist presso Agriturismo a Soiferina (MN)

**Apprendimenti**

Memoria e comunicazione  
 Organizzazione dell'ente, legalità, educazione  
 Mediazione interculturale  
 Cura della persona  
 Geologia, topografia, orientamento, tecniche di arrampicata e primo soccorso  
 Gestione prenotazioni, sito internet e comunicazione

---

**Apprendimento Informale**

cura di tre persone anziane e di un bambino molto piccolo in famiglia

- 10 anni di volontariato parrocchiale e presso Oratorio Circolo Anapi Cavriana (Mn)

- Agosto 2014: volontariato presso missione in Inghilterra con padri Dehoniani

- Agosto 2013: volontariato presso missione in Mozambico con padri Dehoniani

- Luglio 2012: volontariato presso casa-famiglia AgpXXIII con ragazze disabili a Berlino

- 5 anni in una squadra giovanile di Basket

**Apprendimenti**

Lavoro di gruppo, prendere decisioni in modo rapido, perseguire un obiettivo comune, pazienza, affidabilità, precisione, empatia ed ascolto attivo, cooperazione, cura delle persone, problem solving, organizzazione eventi, contabilità e gestione, lingua cinese e portoghese

\* La studentessa S\_121 ha inserito nella prima colonna i certificati e i documenti che attestano le esperienze di apprendimento formale e nella terza colonna ha elencato alcune delle competenze più significative in relazione alle esperienze di apprendimento descritte nei tre ambiti.

### 10.3. Le mie competenze

In questa sezione lo studente raccoglie in modo sintetico e ordinato le principali competenze (suddividendole in *hard skill* specifiche, *hard skill* generiche e *soft skill*)<sup>280</sup> che ritiene di aver sviluppato nel percorso di istruzione e formazione e nelle attività ed esperienze personali. Approfondisce la descrizione di una competenza che sceglie tra quelle che ha elencato nel prospetto o quadro delle proprie competenze e inserisce e presenta le evidenze che ne attestano il possesso.

La compilazione di questa sezione ha richiesto il supporto e la guida del docente che ha proposto un approfondimento teorico sul concetto di competenza a partire da quanto proposto da Pellerey e ha aiutato gli studenti a comprendere la complessità dell'autovalutazione e della valutazione delle competenze. Le evidenze raccolte e presentate dallo studente in questa sezione rendono manifesti solo alcuni aspetti di un compito che la persona competente dimostra di saper portare a termine in un contesto spazio-temporale. A questo proposito è utile ricordare che «[...] non è sufficiente rilevare una singola prestazione positiva (o negativa) per poter certificare il possesso o meno di una competenza che costituisca ormai un patrimonio stabile della persona».<sup>281</sup>

Gli studenti al termine dell'esperienza affermano che questa sezione ha richiesto un impegno e un tempo di lavoro più consistente rispetto alle altre sezioni. Esprimono in vari modi la consapevolezza della complessità richiesta dal compito, ma valorizzano l'esperienza dichiarando che li ha aiutati a riflettere sull'autostima, sull'identità professionale e sulle capacità richieste dalla professione e messe in atto spesso in modo poco ponderato. Riporto alcune espressioni degli studenti.

*«Questa pagina mi ha portato a fare una profonda riflessione su me stessa, arrivando a scavare in fondo per estrapolare le capacità apprese in questi anni, capacità che davo per scontato di possedere» (S\_127, Relazione finale).*

*«La pagina delle competenze è quella che ha richiesto forse la maggiore attenzione. Nella routine quotidiana difficilmente avevo dato valore ed inquadro le tante competenze che effettivamente mi sono richieste e metto in campo. Nella mia posizione lavorativa, inoltre, rivesto ruoli diversi: coordinatore ed educatore frontale. È interessante vedere pur nello stesso contesto quante e diverse sono le competenze messe in gioco» (S\_120, Relazione finale).*

*«Nella sezione dedicata alle competenze, ho cercato di mettere in risalto quelle abilità che oggi utilizzo nel mio lavoro quotidiano e che so gestire meglio dal punto di vista professionale, sulle quali ho avuto modo di riflettere a lungo e quindi di percepirle come apprese ed, infine, spendibili nel mio quotidiano come nel futuro prossimo» (S\_125, Relazione finale).*

---

<sup>280</sup> La suddivisione in *hard skill* e *soft skill* fa riferimento al modello proposto da Pellerey ed è stata presentata agli studenti nella fase di consegna del compito. Cf. PELLEREY, *Soft skill*, pp. 17-19.

<sup>281</sup> *Ivi* 102.

Lo studente S\_122 sottolinea la difficoltà incontrata nel redigere un elenco delle proprie competenze e motiva la sua decisione di incentrarsi solo su quelle ‘emergenti’ e la scelta di fornire a chi legge alcune indicazioni sui contesti e sui tipi di compiti e situazioni in cui tali competenze si sono rese manifeste. *«Nella pagina delle competenze ho lavorato in maniera sistematica partendo dalle categorie proposte e cercando di individuare in queste quali competenze potevo affermare di avere. Nonostante la mia apparente sicurezza e spavalderia nell’esprimermi nel gruppo classe non sono una persona così sicura delle sue competenze, soprattutto nell’ambito educativo, ma sforzandomi di inserire anche (e soprattutto) le competenze “emergenti” sono riuscito a compilare l’elenco in maniera soddisfacente. Intendo per competenze “emergenti” quelle nelle quali credo di aver già fatto esperienze e sulle quali posso lavorare ancora per raggiungere livelli di competenza eccellenti. Successivamente ho scorso l’elenco e per ogni competenza ho cercato di visualizzare, e quindi riportare sulla pagina, esperienze significative di questa mia competenza, che potessero essere portate come esempio con un eventuale interlocutore.*

*Per la pagina “indicatori di competenza” ho semplicemente riportato nella pagina il lavoro fatto in classe in cui ho cercato di individuare una competenza in particolare, definirla ed esplicitarne i contenuti in termini di “risorse attivate” interne ed esterne» (S\_122, Relazione finale).*

Le due pagine realizzate dallo studente S\_122 sono raffigurate nelle figure n. 21 e n. 22.

Nella figura n. 7 si può notare che lo studente ha elencato nella terza colonna le evidenze, cioè le situazioni in cui riconosce di aver maturato e manifestato la rispettiva competenza perché, come afferma egli stesso potrebbero essere utili nel momento di un colloquio di lavoro per fornire degli esempi che attestino il possesso di tale competenza in relazione ad un compito specifico.

Nella figura n. 8 lo studente S\_122 ha creato una pagina aggiuntiva collegata alla pagina precedente, quella delle *Competenze*, e l’ha denominata *Indicatori di competenza*.<sup>282</sup> In essa ha analizzato la capacità di organizzare e sistematizzare, l’ha definita e descritta e ha esplicitato le risorse interne (conoscenze, abilità e disposizioni o atteggiamenti) e le risorse esterne che mette in atto. Inoltre, ha elencato alcune evidenze, cioè le situazioni in cui tale competenza si manifesta.

La figura n. 9 riporta il lavoro di approfondimento di una competenza realizzato dalla studentessa S\_121 utilizzando il prospetto fornito dalla docente che è stato poi allegato in file. La studentessa commenta nel modo seguente il suo lavoro: *«La sezione ‘Competenze’ del mio e-portfolio contiene un elenco di competenze distinte in hard skill specifiche, hard skill generiche e soft skill generiche. La creazione del contenuto di questa pagina mi ha richiesto di riflettere sulle competenze acquisite e su*

---

<sup>282</sup> L’esercizio di analisi di una competenza è stato richiesto dalla docente e per eseguirlo è stata fornita una scheda cartacea che è stata usata in un’esercitazione in aula. La maggioranza degli studenti ha allegato il file in formato testuale.

quelle in cui invece c'è ancora da lavorare. In particolar modo ritengo sia stato molto utile approfondire una delle competenze e descriverla nel concreto della pratica lavorativa, questo mi ha aiutato a maturare consapevolezza. La ricerca e la scelta delle evidenze per attestare le competenze che ho elencato è servita a fare autoanalisi. La costruzione di questa sezione mi ha consentito di migliorare l'autostima e scoprire su quali aspetti devo lavorare per migliorare» (S\_121, Relazione finale).

Fig. 21 - Esempio di pagina web sulle competenze dello studente S\_122

The screenshot shows a web interface for a student's portfolio. At the top, there is a logo for 'mahara' and navigation links for 'Home', 'Impostazioni', and 'Logout'. The main title is 'Competenze'. Below it, there are three distinct sections, each with a colored header and a sub-header 'HARD SKILLS SPECIFICHE', 'HARD SKILLS GENERICHE', and 'SOFT SKILLS GENERICHE'. Each section contains a list of competencies and a corresponding 'Evidenze' (evidence) section with bullet points.

**Section 1: Competenze tecniche e pratiche (HARD SKILLS SPECIFICHE)**

- Competenze tecniche e pratiche**
- Ambito progettuale:**
  - Analisi bisogni educativi assistenziali
  - Progettazione educativa
  - Progettazione didattica
  - Utilizzo strumenti di valutazione progressi educativo-assistenziali
- Ambito pratico-realizzativo:**
  - CAA e storie sociali
  - Realizzazione materiali didattici
  - Gestione aula "difficile"
  - Gestione di gruppi
- Ambito relazionale e etico-sociale:**
  - Capacità di lavorare in equipe
  - Competenza nella relazione educativo-assistenziale con le disabilità nell'infanzia
  - Competenza nella relazione educativo-assistenziale con le disabilità adulte
  - Competenza nella relazione educativo-assistenziale con ragazzi normodotati
- Evidenze:**
  - Ambito progettuale:**
    - Ha progettato redatto, realizzato e valutato diversi Progetti Educativi Individualizzati nell'ambito delle disabilità nell'infanzia
    - Ha collaborato nella redazione ed edizione di un manuale di progettazione educativa
    - Ha utilizzato strumenti di valutazione delle competenze individuali in un progetto per l'autonomia di adulti con disabilità intellettiva
  - Ambito pratico-realizzativo:**
    - Ha realizzato numerosi strumenti di CAA di storie sociali per un bambino con disturbo dello spettro autistico
    - Ha preparato diversi materiali didattici per alcuni corsi di Informatica e CAD
    - Lavoro da alcuni anni in un Istituto professionale come tutor e docente
    - Ha guidato comunità di ragazzi normodotati e adulti in AGESCI da molti anni
  - Ambito relazionale e etico-sociale:**
    - Lavorato in equipe con ottimi risultati dal 2010 in ambiti differenti
    - Lavoro con bambini disabili da alcuni anni
    - Ha svolto servizio volontario e lavoro con disabili adulti da molti anni
    - Ha svolto servizio in AGESCI, con comunità di ragazzi normodotati da molti anni

**Section 2: Competenze culturali e tecnologiche (HARD SKILLS GENERICHE)**

- Competenze culturali e tecnologiche**
- Capacità tecnologiche e PC:**
  - Conosco approfonditamente l'utilizzo di PC e dello smartphone
  - Competenza di base di programmazione e pensiero computazionale
- Abilità artistiche e manuali:**
  - Utilizzo strumenti musicali
  - Reclazione
  - Cucina
  - Abilità manuali e di disegno
- Evidenze:**
  - Capacità tecnologiche e PC:**
    - Ha realizzato un progetto di robotica educativa con ragazzi con disabilità intellettiva lieve
    - Ha realizzato un progetto di sviluppo del pensiero computazionale (code.org) per i corsi di un Istituto professionale
  - Abilità artistiche e manuali:**
    - Suona la chitarra dal 2011 di 12 anni
    - Ha fatto parte di una compagnia teatrale per alcuni anni e portato in scene diversi musical
    - Ha realizzato un laboratorio di cucina per ragazzi con disabilità intellettiva lieve
    - Ha realizzato disegni e supporti di CAA per un bambino con disturbo dello spettro autistico

**Section 3: Competenze generali e personali (SOFT SKILLS GENERICHE)**

- Competenze generali e personali**
- Area cognitive e metacognitive:**
  - Organizzazione e sistematizzazione
  - Ricerca dell'integrazione di pratica e teoria
  - Comunicatività
- Area motivazionale e volitiva:**
  - Curiosità e voglia di maturare e acquisire nuove competenze
  - Tenacia
  - Riflessività
- Area affettive e relazionale:**
  - Public speaking
  - Senso di sicurezza
  - Altruismo
- Evidenze:**
  - Area cognitive e metacognitive:**
    - Ha realizzato numerose volte documenti di sintesi di lavori di gruppo e verbali di equipe
    - Leggo e mi mantengo in formazione continua per ricercare costantemente il senso di ciò che faccio nella pratica
  - Area motivazionale e volitiva:**
    - Ha cambiato radicalmente ambito lavorativo e costantemente lavoro in progetti in ambiti differenti
    - Porto avanti l'impegno nell'AGESCI sin da bambino
    - Cerco costantemente di mettermi in discussione come persona e nelle mie scelte
  - Area affettive e relazionale:**
    - Ha parlato in pubblico numerose volte, e non ho nessun senso di insicurezza a farlo
    - Svolgo servizio volontario verso il prossimo perché credo che... il vero modo di essere felici è quello di procurare la felicità agli altri... (C) Rosa Sara Rivelli

Fig. 22 - Esempio di pagina web sugli indicatori di competenza dello studente S\_122

**Indicatori di competenza**

By **Tags:** autovalutazione, conoscenza, competenze, evidenze

In questa pagina vengono più nel dettaglio i/o competenze che sto sviluppando:

Competenza	Definizione	Evidenze
<p><b>SA ORGANIZZARE e SISTEMATIZZARE.</b></p>	<p>Per me le capacità di <b>ORGANIZZARE E SISTEMATIZZARE</b> è essere capaci di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• semplificare,</li> <li>• strutturare,</li> <li>• sintetizzare</li> <li>• ...</li> </ul> <p><b>Idee e situazioni complesse</b> al fine di poterle:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• comunicare ad altri senza perdere contenuti</li> <li>• conservare nel tempo</li> <li>• elaborare ulteriormente</li> </ul> <p><b>Risorse Interne</b></p> <p><b>CONOSCENZA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• di metodologie di gestione di progetti</li> <li>• della lingua</li> <li>• del proprio pensiero concreto</li> <li>• del proprio pensiero filosofico</li> </ul> <p><b>ABILITÀ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• di sintesi</li> <li>• di comunicare</li> <li>• nell'uso del PC</li> <li>• grafica</li> </ul> <p><b>ATTEGGIAMENTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tenace/ostinante</li> <li>• di volontà di confronto</li> <li>• di volontà di fare "le cose per bene"</li> </ul> <p><b>Risorse Esterne</b></p> <p>Parlo sempre con me la <b>TECNOLOGIA</b> del:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• PC</li> <li>• dei blocchi di carta, colori e matite</li> </ul> <p>Conosco e lavoro con <b>PERSONE</b> che</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• spesso mi apprezzano e confermano in questa competenza</li> </ul>	<p><b>Situazioni di esempio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redazione di verbali di riunioni</li> <li>• Stesura di progetti educativi</li> <li>• Stesura di PEI</li> </ul>

Una studentessa commentando il lavoro richiesto per individuare gli indicatori di una competenza mette in risalto la valenza personale, ma anche l'utilità che lo strumento usato per riflettere sulle proprie competenze potrebbe avere in una prospettiva che richiama la comunità di pratica. Scrive: *«la descrizione sulla competenza in particolare è stata l'occasione per riflettere su una caratteristica che ho sviluppato nel tempo attraverso le scelte professionali fatte: "la disponibilità" si è rivelato il modo in cui vivo i rapporti, scegliendo nel tempo contesti nei quali il senso di appartenenza diventava centrale. Ritengo sarebbe importante usare questo tipo di strumento come occasione di riflessione all'interno dell'équipe in cui lavoro perché potrebbe mettere in evidenza i diversi modi di intendere il lavoro e quindi le divergenze nella prassi»* (S\_119, Relazione finale).

Fig. 23 - Esempio di scheda<sup>283</sup> sugli indicatori di competenza della studentessa S\_121

<b>COMPETENZA</b>	Organizzativa
<b>Titolo dell'esperienza</b> rappresentativa della competenza messa in atto	Settimana formativa – Learning Mobility progetto Erasmus + “NetMe-In”
<b>Luogo, Data/Periodo</b>	Ceis Formazione, Modena 3-7 Aprile 2017
<b>Descrizione dettagliata dell'esperienza</b> <i>(racconta in prima persona, soffermati sulla pratica reale evitando le generalizzazioni, spiega come e in quale contesto si è svolta, descrivi le tappe e soffermati su ciascuna di esse; riporta il tuo vissuto)</i>	<p>Dal 3 al 7 Aprile Ceis Formazione ha ospitato i partner europei del progetto “NetMe-In: building digital identity for a rewarding journey to work” provenienti da Francia, Turchia, Croazia, Paesi Bassi, Italia e Spagna. Insieme ad un collega abbiamo curato tutti gli aspetti organizzativi: spostamenti, vitto, alloggio, calendario attività, materiali, etc. Gran parte del lavoro è stato svolto nelle due settimane precedenti all’arrivo degli ospiti e durante il periodo di permanenza presso le nostre strutture. Durante la settimana di formazione mi sono occupata principalmente della gestione dei tempi e degli spazi per le riunioni e ho lavorato per la buona riuscita di tre eventi aperti al pubblico, indirizzati nello specifico a: operatori dell’inserimento lavorativo e dell’orientamento, studenti delle scuole superiori e volontari del servizio civile.</p> 
<b>RISORSE ATTIVATE</b>	
- <b>Conoscenze</b>	Progettazione europea, struttura del progetto, aspetti linguistici e culturali, formazione degli adulti
- <b>Abilità</b>	Rispondere alle richieste, far fronte agli imprevisti, organizzare programmare e gestire incontri di formazione e mobilità internazionali, traduzioni, logistica
- <b>Disposizioni interne</b> (atteggiamenti, valori, consapevolezza, disposizioni...)	Accoglienza, disponibilità, apertura, la persona al centro
<b>Eventuali osservazioni</b>	L’esperienza è stata intensa ed impegnativa, ma al tempo stesso interessante, arricchente ed in generale molto positiva. Mi è servita per acquisire competenze che potrò mettere in atto anche in progetti futuri.
<b>Ulteriore riflessione: Come hai sviluppato questa competenza?</b>	Collaborando a stretto contatto durante le fasi iniziali del progetto, l’organizzazione e la gestione della settimana formativa con un collega esperto e mettendomi in gioco in prima persona.

<sup>283</sup> La scheda è stata strutturata dall’autore adattando uno strumento utilizzato in una ricerca sull’analisi delle competenze in ambito interculturale. REGGIO P., *La ricerca sulle competenze interculturali*, in REGGIO P. - M. SANTERINI (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Roma, Carocci, pp. 2014, 60.

Gli esempi fin qui presentati mettono in luce la consapevolezza che gli studenti hanno sviluppato circa la complessità dell'autovalutazione delle competenze. Lo studente S\_113, il cui lavoro è contenuto nella figura n. 10, lo esprime con chiarezza: «Nella scheda delle competenze, ho potuto prendere coscienza e dare un nome, ad abilità e conoscenze che metto in pratica nel mio lavoro. Ho cercato di collegare ciascuna competenza con una evidenza, nella convinzione che sia proprio questo il valore aggiunto di una presentazione professionale» (S\_113, Relazione finale).

Nel lavoro svolto dallo studente è apprezzabile il tentativo di mettere in luce alcune evidenze in relazione alle competenze elencate (Fig. n. 24).

**Fig. 24 - Esempio di scheda sugli indicatori di competenza dello studente S\_113**

**Le mie competenze**

by **Tags:** competenze, evidenze, hard skills, soft skills

Una competenza si manifesta nella capacità di far fronte positivamente a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto, integrare, coordinare e far funzionare le proprie risorse interne (cognitive, affettive, volitive, cioè un insieme di conoscenze e abilità consolidate e di altre disposizioni interne stabili) (caratteristiche personali non occasionali che orientano la persona ad agire, come l'interesse, la disponibilità) e a utilizzare le risorse esterne disponibili (persone, strumenti, ecc.) in modo coerente e fucando. (M. Falanga)

Competenze tecniche e pratiche	Evidenze
<p>Analizzare e interpretare i bisogni, progettare l'intervento educativo, predisporre strumenti di osservazione e valutazione, redigere relazioni.</p> <p>Lavorare in gruppo, con altri professionisti e in rete con le famiglie, le scuole, i servizi sociali, le neuropsichiatrie infantile.</p> <p>Affiancare i ragazzi durante lo studio e il momento dei compiti, analizzare e ricercare strategie idonee all'apprendimento dell'individuo, con l'obiettivo sviluppare e rafforzare l'autonomia.</p> <p>Progettare e condurre laboratori per ragazzi di utilizzo creativo e consapevole dei media.</p> <p>Progettare percorsi di formazione, condurre lezioni e corsi, gestire un gruppo o una classe, parlare in pubblico.</p>	<p>Per più di un anno sono stato operatore di un centro semi-residenziale socio-educativo diurno per minori adolescenti, seguendo tre ragazzi come educatore di riferimento.</p> <p>Ho collaborato con il centro per l'educazione ai media Zaffiria di Rimini.</p> <p>Sono formatore in diversi corsi e seminari, promossi dal Comune di Modena e dalla Regione Emilia-Romagna.</p>
<p><b>File da scaricare</b></p> <p><b>Approfondimento di una competenza_MDeGiorgio.pdf</b> - Filetype, 10/10/2017 (136 KB)</p>	
Competenze culturali e tecnologiche	Evidenze
<p>Progettare la grafica e l'impaginazione nella produzione di materiali per la stampa e il web, attraverso l'utilizzo di software professionali: InDesign, Photoshop, Illustrator.</p> <p>Analizzare i requisiti utente, condurre interviste, realizzare prototipi utilizzando i software Axure e Balsamiq Mockups.</p> <p>Buona conoscenza delle lingue inglesi: conversazione, lettura e scrittura.</p>	<p>Ho collaborato per più di cinque anni con l'agenzia di comunicazione Intersezione di Modena.</p> <p>Sono stato consulente dei team di ricerca e progettazione di interfacce utente dell'azienda Tetra Pak.</p> <p>Ho avuto esperienze lavorative in contesti dove la lingua ufficiale era l'inglese. Ho frequentato un corso di lingua a Melbourne, Australia, dove ho vissuto per un anno.</p>
Competenze personali e trasversali	Evidenze
<p>Tollerare l'incertezza, procedere in territori ancora sconosciuti, esplorare lo spazio aperto del possibile, adattarsi creativamente a situazioni impreviste, aprirsi all'incontro e al dialogo interculturale.</p>	<p>Nel 2015 ho intrapreso un lungo viaggio, che mi ha portato alla scoperta di Australia e Nuova Zelanda, attraverso varie esperienze di lavoro e di woofing.</p>

## 10.4. I miei valori e principi

La pagina *web* sui valori e sui principi etici ha registrato il gradimento maggiore ed è stata quella che gli studenti dichiarano di aver realizzato senza eccessivo sforzo. Il lavoro su questa pagina è stato introdotto in aula da un momento di riflessione prima individuale e poi in sottogruppi sui valori professionali dell'educatore. La consegna nella realizzazione del compito di creazione della pagina *web* ha richiesto di descrivere tre valori significativi che ispirano il proprio lavoro.

Uno studente S\_122 descrive così il compito: «Per l'ultima pagina, quella dei valori ho fatto un lavoro di sintesi che mi ha permesso di individuarne tre che sono in realtà uno. Credo che questi, come tanti altri valori (es. libertà, educabilità, condivisione etc.) siano tutti aspetti che in realtà rimandano alla domanda filosofica fondamentale del senso della vita. A questa ho cercato di rispondere con "la ricerca della Felicità" (si noti la lettera maiuscola). Sono quindi valori fortemente legati tra loro, che rimandano a un senso più alto e ne mostrano diverse sfaccettature. Non ho avuto molte difficoltà nella stesura della scheda perché sono aspetti che già diverse volte nella mia vita ho cercato di inquadrare e chiarire e quindi mi sono immediatamente parsi chiari» (S\_122, Relazione finale).

Fig. 25 - Esempio di pagina *web* sui valori dello studente S\_122

**A mahara**

### Valori e principi etici

ancora, il regno dei cieli è simile ad un mercante che va in cerca di belle perle. E, trovato una perla di grande valore, vende tutto ciò che ha, e lo compra. (Mt 13, 45-46)

0 Add comment Dislike

#### Sviluppo personale e ricerca della mia Felicità

"Giacquino cambi se stesso per cambiare il mondo" (Jiddu Krishnamurti)

Credo di aver capito che la mia personale soddisfazione (realizzazione, Felicità, Nirvana, Paradiso, etc.) si è al tempo stesso il fine e il movente della mia vita. Inraggiungibile e costruito un pezzo alla volta ogni giorno. Per questo lo sviluppo della mia persona, nella ricerca della Felicità è un Valore per me inestimabile.

Nella pratica cerco ogni giorno di impennare qualcosa di buono e di essere una persona migliore

#### Volontà di costruire un mondo migliore

"Ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sorridere tutti insieme è politico. Sorridere da soli è ovariale." (da Lettere ad una professoressa - Scuola di Borsiana)

Credo che ogni mia azione e pensiero debbano essere scelti e valutati in base alla giustizia e al valore che portano al resto del mondo, sono solo uno di 7,5 miliardi di persone qui sulla terra, ma se riesco a migliorarlo anche solo di un bocca passo dimmi soddisfatto.

Nel mio lavoro vado di lì che cerco di avere, un'ottica estesa al quadro generale, alla società, alla politica, al bene comune e di fare scelte che non perdano di vista quest'ottica

#### Sviluppo personale e ricerca della tua Felicità

"Ma il vero modo di essere felici è quello di procurare la felicità agli altri." (L'ultima messaggio di S.P. agli Esploratori, Sir Robert Baden Powell)

Credo che nelle relazioni tra due persone si possa irrobustire il mistero dell'uomo e della sua realtà terrena e al tempo stesso divina. Per questo credo che per la mia soddisfazione e Felicità sia ineliminabile la mia responsabilità nella costruzione della Felicità dell'altro persona con la quale mi incontro.

Cerco quindi ogni giorno, a lavoro e non solo, di vedere nell'altro il bene e il bello e le potenzialità per svilupparsi e diventare sempre migliore

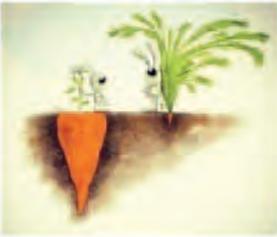
Lo studente S\_113 riflette sulle radici dei valori in cui si riconosce; scrive, infatti: *«Il lavoro riguardante i valori, mi ha messo in gioco come persona, fatto riflettere sulla mia identità, oltre che sulla mia professionalità. Ho pensato alla mia famiglia, ad alcuni insegnanti, alle persone significative che mi hanno trasmesso qualcosa di profondo e continuano ad essere dei riferimenti importanti, anche quando non ci sono più o sono lontane. Mi sono chiesto se allora i valori vengano trasmessi esclusivamente dalle persone significative, mediante la socializzazione, o se ci sono delle cose che maturano nella persona attraverso la rielaborazione dei vissuti.*

*Ho avuto modo di riflettere molto sul principio dell'educabilità, anche in seguito a un episodio successo recentemente. [...] Nei momenti successivi, mi sono tornati alla mente i discorsi fatti a lezione, ed è allora che forse ho compreso pienamente il significato di educabilità»* (S\_113, Relazione finale).

Fig. 26 - Esempio di pagina web sui valori dello studente S\_113

**A mahara**  
**Valori e principi etici**  
 By: Tag: etica, lavoro, principi, valori

Il principio di educabilità dell'uomo è la premessa costitutiva dell'identità dell'educatore. Educabilità promossa e patirne dai bisogni, nel rispetto della libertà, unicità e globalità della persona.  
 "In ogni giovane, anche il più disgraziato, c'è un punto eccezionale al bene. Dovere prima dell'educatore è di cercare questo punto, questo campo sensibile del cuore e di trarne profitto" (S. Giovanni Bosco).



Giustizia e equità  
 "Giustizia come riconoscimento pieno delle dignità di ogni persona alla luce della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, legalità intesa come uguaglianza di tutte le persone davanti alle leggi e presa di distanza netta dagli strumenti tipici dell'agire mafioso."  
 (Libretto di opuscoli etici di "Libera! Associazioni, nomi e numeri contro le mafie")

Coscienza ecologica  
 Ecologia integrale, intesa non solamente come rispetto dell'ambiente, ma come responsabilità verso le prossime generazioni e riconoscimento delle dimensioni umane e sociali, ineludibilmente legate con la questione ambientale, per questo inseparabile dalla nozione di bene comune.  
 "Lo sfida urgente di proteggere la nostra casa comune comprende la preoccupazione di unire tutta la famiglia umana nella ricerca di uno sviluppo sostenibile e integrale. (...) I giovani esigono da noi un cambiamento. Essi si domandano come è possibile che si pretenda di costruire un futuro migliore senza pensare alla crisi ambientale e alle sofferenze degli esclusi."  
 (Dove lettera enciclica "Laudato Si'" del Santo Padre Francesco sulla cura della casa comune)

Creatività  
 Caratteristiche della costante ricerca, apprendimento continuo, sperimentazione delle infinite possibilità, propria del lavoro educativo, che richiede coraggio di assunzione del rischio connesso al cambiamento.

Commenti  
 21 April 2017, 9:40 PM  
 Secchione!

Nella parte in basso della figura n. 26, sotto i riquadri di presentazione dei valori, si può notare anche un commento amichevole dello studente S\_122 che mostra il suo apprezzamento al collega per il lavoro svolto.<sup>284</sup>

L'ultimo esempio è fornito dalla studentessa S\_121 (figura n. 27) la quale commenta nel modo seguente il risultato ottenuto: «*La sezione 'Valori' del mio e-portfolio contiene una breve spiegazione per ciascuno dei tre valori scelti (benevolenza, responsabilità e serenità). La creazione del contenuto di questa pagina mi ha richiesto di dare una definizione di quello che significa per me quel determinato valore, pensare perché è per me così importante e da dove/da chi proviene questa mia convinzione. La costruzione di questa sezione mi ha consentito di riflettere sul mio modo di fare, di essere e di lavorare. Mi sarà sicuramente utile durante le prossime supervisioni. Questa attività mi ha spinto a ricercare i valori dell'organizzazione per cui lavoro e mi ha dato l'ennesima conferma di quanto condividiamo lo stesso punto di vista*» (S\_121, Relazione finale).

Fig. 27 - Esempio di pagina web sui valori dello studente S\_121

**Valori e principi etici**

Donare un sorriso, rende felice il cuore. Arricchisce chi lo riceve. Senza imporre chi lo dona. Non dura che un istante. Ma il suo ricordo rimane a lungo. Nessuno è così ricco da poterne fare a meno, né così povero da non poterlo donare. Il sorriso crea gioia in famiglia, dà sostegno nel lavoro ed segno tangibile di amicizia. Un sorriso dona sollievo a chi è stanco, rinnova il coraggio nelle prove, e nella tristezza è medicina. E poi se incontri chi non te lo offre, sii generoso e porgigli il tuo. Nessuno ha tanto bisogno di un sorriso, come colui che non sa darlo.

(P. Fober)

**Aver cura dell'Altro- Benevolenza.**

Mencio, vissuto in Cina nel 4° secolo a.c., sviluppò all'interno del pensiero confuciano la dottrina del *rén*, cioè l'amore verso il prossimo, il senso umanitario, la benevolenza... espressione più elevata dell'animo umano ed elemento costruttivo della natura originariamente buona dell'uomo.

Padre Giuliano Stenico nel suo libro "Etica del prendersi cura" definendo questo valore dice: *comporto lo scelta di vivere una tensione costante per mettere sempre al centro del proprio interesse umano e professionale la persona con il petto della sua storia, della sua sofferenza e dei suoi desideri. Richiede una presa in carico a partire dai bisogni e dalle sue potenzialità espresse o implicite per un periodo di tempo congruo alla sua effettiva possibilità di maturare autonomie personali sufficienti a sviluppare una capacità relazionale gratificante.*

Aver cura dell'Altro è per me, a livello personale e professionale, un valore fondamentale, radicato nel mio modo di fare e di essere, qualcosa di innato, ma sviluppato sicuramente grazie alle persone che ho incontrato nella mia vita e soprattutto durante l'esperienza lavorativa al Ceis. Nella mia professione, questo valore mi porta a mettere sempre la persona al centro.

**Responsabilità ed affidabilità**

Pensando a questi valori, subito due immagini mi vengono alla mente: da un lato il buon padre di famiglia e l'altro il batterista di una band. Due figure apparentemente diverse, ma in realtà accomunate dal senso di responsabilità e dalla grande affidabilità. Si tratta di due punti di riferimento fondamentali per le persone che stanno al loro fianco, qualsiasi cosa accada sai che su di loro puoi sempre contare.

Nella quotidianità ed ancor più nel lavoro in team intengo che qualità come l'affidabilità e la responsabilità aiutino a raggiungere con più facilità gli obiettivi creando un clima positivo, collaborativo e di fiducia. Non solo chi ricopre posizioni alte deve essere responsabile ed affidabile, ma ognuno nel suo piccolo può fare la differenza.

**Serenità**

*Se creiamo un clima di fiducia, di rispetto reciproco, di ascolto è più facile per i nostri figli credere che anche loro potranno costruire realtà positive che daranno felicità a loro e alle persone a cui tengono. (R. Giuliano Stenico)*

affrontare la vita con il sorriso è riuscire a trasmettere alle persone che mi trovo davanti serenità, equilibrio, fiducia e positività, è per me indispensabile, sia nel lavoro che nella vita di ogni giorno. Soprattutto di fronte a persone che vivono una sofferenza è importante cercare di donare loro serenità.

<sup>284</sup> L'espressione usata è "secchione" che in gergo studentesco sta ad indicare sgobbone o studente molto diligente che si distingue per l'impegno e la costanza.

In conclusione, riporto l'affermazione di una studentessa che commenta così il lavoro svolto in questa sezione: *«L'ultima pagina, quella dei valori, è la pagina che ho sentito più mia, che ho scritto in modo più fluido ed un po' di getto; scegliere tre valori da un elenco dato non è stato compito facile, ma credo che avrei scelto i medesimi anche senza una traccia da seguire, poiché sono quelli i principi che mi hanno portato ad amare il lavoro che faccio»* (S\_127, *Relazione finale*).

### 10.5. La valutazione finale

Il primo aspetto che intendo sottolineare è l'apprezzamento che gli studenti hanno assegnato all'esperienza considerata nella sua globalità e il riconoscimento dell'utilità del lavoro di costruzione dell'ePortfolio che ha consentito di accrescere la consapevolezza di sé in relazione alla propria identità professionale e alle proprie esperienze e competenze. Scrive una studentessa: *«È stato come essere davanti allo specchio, ci sono io che mi osservo da fuori, rifletto su quello che è stato il mio percorso dall'uscita dalla scuola alla 'me' di adesso»* (S\_127). Mi ha richiesto, commenta un'altra, *«un lavoro interiore che mi ha portato un sacco di domande su me stessa, ma soprattutto sulla mia professione [...] e ha risvegliato la mia bassissima autostima»* (S\_129). Il richiamo all'autostima e alla necessità di crescere in essa è stato evidenziato in modo esplicito da cinque studenti.<sup>285</sup>

Un altro aspetto che emerge è la rinnovata consapevolezza della necessità di crescere professionalmente che l'esperienza di costruzione dell'ePortfolio ha lasciato: *«Mi ha fornito l'occasione per osservare quali abilità ritengo importanti e, tra queste, quali ho la necessità, il desiderio e anche il dovere di acquisire o migliorare. La ricerca e la scelta delle evidenze per attestare le competenze che ho elencato mi ha richiesto di prendere in esame tutte le situazioni che mi sono venute in mente e, con non poca fatica, analizzarle. Queste prime situazioni mi hanno permesso di portare alla luce anche quelle che avevo rimosso. La costruzione di questa sezione mi ha consentito di aumentare la consapevolezza delle mie abilità e di individuarne i punti di forza e di debolezza. Un ottimo spunto per migliorarmi»* (S\_114).

Il percorso è servito per fare il punto sulle proprie scelte: *«Ho ripreso coscienza del perché voglio fare l'educatrice, dei miei valori, delle mie scelte e delle mie competenze [...]. Ho riconfermato la mia 'vocazione' educativa»* (S\_117).

La valutazione finale dell'esperienza è stata quindi molto positiva per tutti gli studenti, ma in alcuni casi la sottolineatura della positività è stata preceduta dall'esplicitazione dalla perplessità iniziale nei confronti del lavoro proposto: *«inizialmente l'ho vissuto con pesantezza»* (S\_129), *«facevo fatica a capirlo»* (S\_109). *«Inizialmente, a dire la verità pensavo fosse solo un perditempo. Non avendo molta voglia, ho iniziato*

---

<sup>285</sup> Nelle relazioni finali cinque studenti hanno richiamato l'impatto del lavoro sull'autostima (alcuni hanno dichiarato di avere *bassa autostima*, altri hanno affermato che il lavoro svolto li ha aiutati ad accrescere la consapevolezza delle proprie capacità e quindi ha avuto un *impatto positivo sull'autostima*). Gli studenti che hanno usato espressamente il termine sono 5. Altri hanno fatto riferimento al concetto in modo indiretto.

*a farlo quasi per dovere, altrimenti avrei preso un brutto voto all'esame» (S\_112).*

Tra le difficoltà evidenziate risultano innanzitutto l'approccio al *software Mahara* considerato inizialmente come «*uno strumento ostico (a causa della mia impostazione mentale)*» (S\_129), una «*pagina online a me estranea*» per di più con «*svariate voci in inglese*» (S\_127).

Il compito di costruzione dell'ePortfolio è descritto come «*un'esperienza del tutto nuova e inaspettata*» (S\_118) e *insolita*. Una studentessa afferma di aver sperimentato una certa *fatica* per *l'impegno richiesto forse un po' troppo eccessivo*, ma alla fine riconosce di avere vissuto l'esperienza come *un'occasione da cogliere*. L'ePortfolio è apparso quindi uno strumento *stimolante* e «*utile per il presente [...] come anche per il futuro*» (S\_127).

Tra le difficoltà raccolte da chi scrive, gli studenti, nel dialogo in aula, nel resoconto finale dell'esperienza e nel colloquio orale in sede di esame hanno riconosciuto che il lavoro di creazione della pagina di presentazione delle proprie competenze è stato quello maggiormente sfidante e ha richiesto un tempo prolungato di riflessione. Scrive una studentessa: «*Non è stata, infatti, difficile la consegna in sé, ma il riflettere sulle proprie scelte*» (S\_117).

Alcuni studenti, come ho già affermato, hanno evidenziato la difficoltà di individuare le evidenze per documentare le competenze acquisite.

Una giovane studentessa con una minima esperienza lavorativa scrive: «*Ho dovuto realizzare un momento di profonda riflessione su me stessa [...]. Ho visto emergere alcune difficoltà (iniziali) relative al "lasciarsi andare" ad una narrazione autobiografica (parlare di sé mettendosi un po' a "nudo" riguardo questioni profonde e personali) relative alla consapevolezza di avere avuto poche esperienze nell'ambito educativo. Per questo motivo ritengo sia un lavoro di riflessione in parte incompleto. A livello professionale, la mia identità, le mie competenze e apprendimenti, i miei valori sono un "terreno" che ha ancora bisogno di essere esplorato e vissuto in modo pieno*» (S\_111).

Un'altra studentessa mette in evidenza la fatica nell'individuare le evidenze degli apprendimenti e le competenze maturate ed esplicita la consapevolezza della complessità del compito dell'autovalutazione delle proprie competenze. Scrive: *Ho faticato a «riconoscere il tipo di esperienze e competenze che potevo inserire. Ciò l'ho potuto notare confrontandomi con alcuni compagni di università, durante un lavoro di gruppo, rendendomi conto di quante cose ancora avrei potuto elencare, ma che non ho inserito per "paura" di non avere gli strumenti necessari per dimostrare effettivamente le competenze che possiedo*» (S\_106).

Un aspetto che emerge da quest'ultima riflessione è quello dell'interazione tra gli studenti nel lavoro di costruzione dell'ePortfolio sulla piattaforma *Mahara*, cioè la dimensione *social* che avrebbe potuto essere maggiormente visibile attraverso l'inserimento di commenti alle pagine *web* dei colleghi che il *software* prevede. In realtà questo aspetto non appare evidente *online* (è stato usato in un solo caso da uno studente). Ma chi scrive può attestare che l'interazione è avvenuta ed è stata sottolineata verbalmente dagli studenti nel momento della verifica finale in aula.

Gli studenti hanno apprezzato la possibilità di confrontarsi con le pagine dei colleghi e hanno dichiarato di aver tratto degli spunti per migliorare il proprio lavoro e per acquisire consapevolezza di aspetti nuovi.

Alcuni studenti hanno anche precisato nella loro relazione finale: *«È stato poi molto interessante leggere le pagine create dai miei compagni di corso, ho apprezzato la molteplicità dei punti di vista, la ricchezza di esperienze e competenze sviluppate nei vari contesti educativi»* (S\_120). Una studentessa richiamando la difficoltà nell'organizzare gli apprendimenti e nel riconoscere le competenze scrive: *«Per fortuna il confronto con la mia comunità di pratica, cioè i miei colleghi di corso, ma anche con alcuni colleghi di lavoro mi ha aiutato a fare chiarezza»* (S\_118).

L'apprendimento dell'utilizzo del *software Mahara* avrebbe richiesto di dedicare un tempo maggiore nell'esercitazione in aula, anche per il basso livello di competenze digitali di un certo numero di studenti. Una difficoltà riscontrata da chi scrive in qualità di docente è inerente la quantità di tempo impiegato per la lettura e la valutazione dei contenuti dell'ePortfolio.

L'ePortfolio degli apprendimenti, oltre ad una funzione formativa assume anche una valenza orientativa che è ancora in gran parte da esplorare, ma che è emersa in modo evidente nelle riflessioni finali degli studenti, in modo particolare in coloro che hanno l'esperienza di studenti lavoratori.

Lo studente S\_113 nel presentarsi valorizza questo duplice ruolo: *«La possibilità di lavorare e studiare allo stesso tempo, unire l'esperienziale e il teorico, avere costantemente uno spazio strutturato per la riflessione sull'agire educativo, seppur nella fatica del quotidiano di portare avanti le due cose parallelamente, mi hanno arricchito in maniera immensurabile, tanto da pensare che le due non possano andare che insieme. Credo fortemente che sia necessaria una formazione continua in questo ambito, per essere all'altezza delle responsabilità e delle sfide che questo ruolo, che è molto più di un lavoro, richiede di assumere»*. E riconosce che *«l'attività di realizzazione del portfolio, è stata un'occasione importante per riflettere sul mio percorso di formazione e sulle esperienze lavorative e di vita»* (S\_113).

In conclusione riporto le affermazioni di una studentessa che lavora come responsabile di struttura e coordinatrice la quale valutando il lavoro svolto riconosce nel modello di ePortfolio realizzato uno strumento che più del *curriculum vitae* può fornire elementi per conoscere meglio la persona perché dà spazio a ciò che si pensa realmente. *«Un portfolio professionale è una raccolta organizzata delle manifestazioni di competenza offerte nel tempo dal soggetto. La presentazione e la discussione di tale documentazione può costituire una buona base di partenza da un lato per il soggetto stesso per identificare non solo le competenze sviluppate, ma anche per valutare il livello di consapevolezza che il soggetto stesso ha delle proprie qualità o limitazioni; dall'altro per un colloquio di lavoro più approfondito e mirato»*. È uno strumento *«in più che può tornare utile agli esaminatori che a parità di esperienze professionali possono affinare la loro ricerca tenendo conto dell'aspetto personale che un portfolio così composto può dare»* (S\_118).

## 11. L'esperienza di un gruppo di insegnanti

Il resoconto che presento in questo punto è una prima sintesi dei risultati del bilancio finale sull'esperienza di costruzione dell'ePortfolio da parte dei partecipanti ad un corso per coordinatori didattici e insegnanti delle scuole salesiane.<sup>286</sup> Presento l'analisi delle risposte dei corsisti ad alcune domande aperte che sono state poste loro alla fine del corso nel momento della valutazione finale (8 settembre 2018).

I 49 partecipanti che hanno concluso il percorso formativo con l'esame finale sono stati invitati a scrivere liberamente in forma anonima le loro riflessioni in relazione ad alcune domande che sono elencate sotto. In tutto le risposte raccolte sono state 90 così distribuite:

1. Scrivi una competenza che hai accresciuto nel progettare e costruire l'ePortfolio (n. 29 risposte).
2. L'ePortfolio ti ha consentito di accrescere la consapevolezza della tua identità professionale anche in vista di un ulteriore sviluppo? Se sì, indica la sezione che ti è stata più utile e spiega il perché. (n. 22 risposte).
3. Qual è la pagina del tuo ePortfolio che ti piace di più? Perché? Stampala e mostrala ai tuoi colleghi. (n. 4 risposte).
4. Ritieni che l'ePortfolio possa essere uno strumento utile per i colleghi della tua scuola? Se sì a quali condizioni? (n. 27 risposte).
5. Ritieni che l'ePortfolio possa essere uno strumento utile anche per gli allievi? Se sì a quali condizioni? (n. 8 risposte).

L'analisi delle risposte ha consentito di individuare alcuni aspetti ricorrenti. Ne presento alcuni che raccolgo intorno a due nuclei mettendo in evidenza le competenze che i corsisti ritengono di aver sviluppato maggiormente. Riporto alcune delle espressioni usate.

### 11.1. La scrittura di sé

Tra le competenze che i partecipanti hanno dichiarato di aver sviluppato nel lavoro di costruzione dell'ePortfolio spicca la capacità di «saper scrivere e parlare di sé» che è menzionata 17 volte nelle risposte alle domande aperte (in particolare alla n. 1, ma anche alla n. 2 e alla n. 4).

In relazione a questa competenza sono stati valorizzati vari aspetti tra cui la possibilità di compiere «un'autoriflessione, un dialogare con se stessi» e di «riflettere e raccontarsi in un momento storico frenetico». Il termine riflettere/riflessione è stato

---

<sup>286</sup> Il Corso di alta formazione in Coordinamento della scuola paritaria salesiana è stato organizzato dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» di Roma in collaborazione con l'Associazione Centro Italiano Opere Femminile Salesiane Scuola delle Figlie di Maria Ausiliatrice (CIOFS Scuola FMA) e si è svolto nell'anno 2017-2018. È presentato in: <https://www.pfse-auxilium.org/it/corsi/%20coordinamento-della-scuola-paritaria-salesiana-FMA/>

utilizzato 44 volte.<sup>287</sup> I partecipanti hanno riconosciuto l'utilità dell'esperienza che ha permesso loro di riflettere sulla propria identità professionale e su alcuni aspetti dell'identità personale. Un coordinatore didattico scrive: «[...] il racconto delle esperienze fatte mi ha consentito di prendere consapevolezza di quanto ciò che sono è frutto di tutto ciò che ho vissuto e che questo si ripercuote nel mio compito». Un'insegnante afferma: «[...] l'ePortfolio mi ha permesso di auto-valutarmi e questo mi consentirà di intervenire sul mio insegnamento perché mi sono resa conto, in maniera autonoma, di ciò che funziona e non funziona». L'aspetto dell'autovalutazione emerge in 29 risposte ed è spesso collegato allo sviluppo professionale che è presente in 25 risposte.

La scrittura e il racconto di sé è stata finalizzata alla condivisione con altri e ha richiesto come «condizione: capacità relazionale e disponibilità al confronto». La costruzione dell'ePortfolio è stata considerata utile «per la condivisione di idee, lavori, esperienze e perché spesso lo scrivere, anche per carattere, può essere più semplice del parlare». L'esperienza, scrive una corsista, mi è servita per *«abilitarmi e abituarli a condividere quanto sopra in un contesto esterno»*; e ha accresciuto in me la *«consapevolezza della necessità di sistematizzare e di rendicontare»* il mio agire professionale.

Il valore della condivisione del proprio ePortfolio è stato evidenziato in modo esplicito 16 volte (di cui 5 in relazione allo scrivere e al parlare di sé). La condivisione del proprio ePortfolio con gli altri corsisti è stata suggerita, ma lasciata facoltativa.<sup>288</sup> Alcuni, non lo hanno condiviso ma hanno dichiarato di volerlo fare e hanno segnalato le pagine che di preferenza avrebbero voluto mostrare ai colleghi: «Vorrei condividere con i miei colleghi la pagina *“I miei valori e principi professionali”* perché compilarla mi ha dato un senso di gioia e di pienezza che mi ha sorpresa».

L'ePortfolio è stata *«un'ottima opportunità per condividere valori e principi professionali. Potrebbe essere un utile spunto per un incontro di formazione»*; nella consapevolezza che *«raccontare le proprie esperienze come condivisione è mettere nelle mani dell'altro le proprie emozioni»*.

Una insegnante racconta un'esperienza di condivisione con le colleghe: «Al termine della costruzione del mio ePortfolio ho chiesto alle mie colleghe di scuola se volevano dividerlo con me. Erano curiose e alla fine entusiaste. Hanno apprezzato la modalità di valutazione e mi hanno proposto di creare un ePortfolio unico del gruppo insegnanti da inserire nel sito della scuola. Forse più come gioco, al fine di creare nella pagina dei CV non singoli, ma un Portfolio comune».

In risposta alla domanda: *Ritieni che l'ePortfolio possa essere uno strumento utile per i colleghi della tua scuola?*, un docente scrive: «Penso che sarebbe molto

---

<sup>287</sup> Il dato è confermato anche dall'analisi che è stata fatta sui testi delle relazioni finali che descrivo nel prossimo punto.

<sup>288</sup> Solo 12 corsisti su 49 lo hanno condiviso con gli altri partecipanti. È possibile che abbiano compiuto l'operazione solo coloro che erano più esperti dal punto di vista dell'utilizzo della piattaforma Mahara.

utile sulla base dell'esperienza appena vissuta; aiuterebbe ogni docente a riscoprirsi nelle proprie capacità e credo che questo gioverebbe all'intero corpo docenti». Un altro valorizza le potenzialità per lo sviluppo professionale e la ricaduta sulla qualità della scuola: l'ePortfolio per il fatto che «[...] ti permette di capire chi sei e chi vorrai essere, potrebbe essere un ottimo strumento per tutti i docenti del mio collegio. Potrebbero lavorarci nel corso dell'anno, anche per rendere più evidenti i progressi e individuare possibili miglioramenti, nella consapevolezza, che nel momento in cui i docenti attivano processi di miglioramento, la scuola farà grandi progressi». Altri corsisti evidenziano le potenzialità formative e le possibilità che si potrebbero aprire per lo sviluppo professionale e il confronto tra colleghi: l'ePortfolio «[...] potrebbe essere uno spazio di condivisione delle competenze e di scambio dei progetti. Potrebbe aiutare a riflettere in gruppo sul proprio stile educativo».

Anche altri evidenziano la possibilità di rendere pubblico il risultato del percorso di analisi, bilancio e condivisione delle proprie competenze costruendo «una pagina web con profili pubblici dei docenti».

Altri corsisti, pur valorizzando l'esperienza del coinvolgimento dei colleghi, ritenuta una valida opportunità di confronto e condivisione, evidenziano rischi da evitare e condizioni necessarie. Tra le condizioni si suggerisce di *«poter compilare insieme anche parti per facilitarli»* e di prevedere un modello *«ancora più delineato e guidato»* poiché *«se la pre-struttura aiuta molto»*; *«potrebbe essere utile costruirla insieme tappa per tappa dando l'occasione per una conoscenza reciproca e per lo scambio di esperienze e di professionalità»*.

Un corsista mette in guardia sui rischi: *«Può essere uno strumento utile se la sua finalità è personale (funzione metacognitiva) altrimenti rischia di diventare una vetrina in cui mettere in luce se stessi e il proprio agire»*.

## **11.2. La riflessione sulle competenze**

Molte risposte mettono in evidenza l'importanza e il valore della riflessione su di sé, sulle proprie esperienze e sulle proprie competenze per riconoscere e valorizzare in modo più consapevole nel presente il proprio agire competente e per indirizzare il proprio sviluppo e la propria crescita professionale e personale in futuro. L'esperienza è stata utile per *«rileggere la mia esperienza e trovare il filo conduttore di ciò che ho vissuto finora nel mio “fare” scuola»*; per *«riflettere in profondità sui miei punti critici e punti di forza»*, *«sulle mie motivazioni e sulle mie competenze»*, *«sui miei valori»*, *«sul mio presente e soprattutto sul mio futuro professionale da arricchire»*; per osservare e analizzare *«le mie conoscenze»*, *«il mio operato e le mie capacità»*, *«il mio agire e il mio essere»*; per *«fare sintesi rispetto alle conoscenze, abilità, competenze»*.

La costruzione dell'ePortfolio ha richiesto *«la capacità di mettersi in gioco, di una autovalutazione critica e reale»*, di *«verificare il mio percorso professionale»* e mi ha consentito di sviluppare *«migliori capacità di autoanalisi e autocritica»* e *«mi ha costretto a prendermi in mano e a fare una sintesi professionale onesta»*.

In molti valorizzano l'esperienza del riflettere sulle proprie competenze: «La pagina più utile per la consapevolezza della mia identità personale è stata quella delle competenze perché cercando di definire e dare un nome ad esse mi ha aiutato a fare chiarezza e quindi a rendermi consapevole e a cogliere anche le aree più carenti»; la sezione competenze «[...] mi ha fatto capire che l'identità professionale è in divenire... e si può sempre crescere anche attraverso le fragilità».

Tra le competenze evidenziate da un certo numero di corsisti ci sono anche quelle tecnologiche che si riferiscono alla progettazione e alla costruzione dell'ePortfolio sulla piattaforma online. Il lavoro di costruzione dell'ePortfolio in ambiente Mahara «ha richiesto un investimento delle mie competenze di base utilizzate per affrontare un compito per me sfidante»; «ho accresciuto la competenza tecnologica» e «la competenza comunicativa». Nello specifico il lavoro ha sollecitato: «la capacità di fare sintesi», «di condensare i concetti in schemi precisi»; «di organizzazione e pianificazione» e «la gestione del tempo».

Infine, alcuni corsisti mettono in evidenza che l'esperienza è stata l'occasione per «rinnovare l'entusiasmo per alcune scelte». Un corsista scrive: «Ho avuto la possibilità di ripercorre la mia storia professionale, di trovare il filo conduttore e di confermare alcuni valori e alcune scelte».

La riflessione sulla propria identità professionale e personale è valorizzata in molte risposte: «La sezione sulle competenze è stata utile per la riflessione sull'identità professionale. Utile per fare sintesi di sé, evidenziando come il senso e il significato dell'esperienza esistenziale preceda e arricchisca la costruzione dell'identità professionale»; «Mi è piaciuta la pagina in cui ho ripercorso il mio vissuto professionale. Ho rivisto le esperienze passate da un altro punto di vista, sotto una luce nuova, data da ciò che sono oggi e dalle competenze acquisite con il tempo e l'esperienza»; «Mi ha dato la possibilità di ricostruire la mia storia professionale acquisendo maggiore consapevolezza di quello che sono e che faccio. La sezione competenze è stata quella più arricchente e utile perché mi ha consentito di organizzare in modo dettagliato e razionalizzato il repertorio di competenze. Oggi certamente sono più consapevole!».

Nella figura n. 28 è fornita una prima sintesi grafica dei termini maggiormente ricorrenti nelle relazioni finali i cui risultati sono in corso di analisi. L'analisi testuale è stata realizzata con il programma *Iramuteq* sul corpus delle 49 relazioni finali che i corsisti hanno compilato al termine del lavoro di costruzione dell'ePortfolio.

Il termine maggiormente usato è *competenza* (290 volte) con i termini affini *skill* (23) e *capacità* (37). Gli altri termini molto utilizzati sono i seguenti: *professionale* (228) ed *esperienza* (184). Il termine *riflessione/riflettere* è stato usato 144 volte: *riflettere* (77), *riflessione* (58), *riflessivo* (5), *riflessività* (1).



corso di accesso all'ePortfolio degli studenti non è così immediato e veloce e questo può allungare i tempi richiesti per il monitoraggio delle pagine, soprattutto quando queste sono completate dagli studenti oltre i tempi previsti.<sup>290</sup>

Il fattore tempo è stato indicato in molte ricerche come uno degli elementi che concorrono a determinare l'utilizzo dell'ePortfolio da parte degli studenti e dei professionisti in formazione.<sup>291</sup> Un aspetto richiede attenzione, se si vuole considerare la trasferibilità del modello, è il carico di lavoro che è richiesto al docente o al tutor nel seguire gli studenti. In parte è legato a difficoltà dovute ad aspetti connessi alla gestione della piattaforma che sono state riscontrate anche in altre esperienze simili, ma nella gran parte è dovuto all'esigenza di fornire un *feedback* continuo tenendo conto della tendenza degli studenti a consegnare in prossimità della data di scadenza fissata. Inoltre, si rende necessario in particolare all'interno del contesto formativo universitario, studiare la possibilità di inserire l'ePortfolio come strumento trasversale a tutto il curriculum.<sup>292</sup>

Un aspetto critico inerente il modello riguarda l'impossibilità di monitorare l'evoluzione del lavoro e di tenere traccia delle modifiche che di volta in volta lo studente introduce nei testi, anche in funzione dei *feedback* forniti dal docente. L'operazione, pur possibile, non è stata prevista nella strutturazione del modello e per ora non si prevede di inserirla. Il modello di ePortfolio è volutamente essenziale e sintetico. Questo, anche per consentire, di "imparare un metodo" (come confermato dalla testimonianza della neo-laureata A.B.) che potrà risultare utile nel momento della presentazione della propria candidatura in sede di ricerca di lavoro, come attesta la neolaureata di cui ho riportato l'intervista in questo contributo. Il dato è confermato da altre ricerche: sul versante del datore di lavoro, è apprezzato un ePortfolio che sia agile da consultare e misurato nei contenuti che dovranno essere selezionati con cura, pertinenti e ben organizzati.<sup>293</sup>

Concludo con una domanda che è stata posta da un relatore alla sedicesima Conferenza internazionale ePIC sul tema "International Conference on Recognition, Trust, Identity and their technologies - Open Badges, e-portfolios, Social Networks and Blockchains" che si è svolta a Parigi a ottobre 2018: *Quanti dei docenti presenti che propongono la costruzione dell'ePortfolio agli studenti hanno un loro ePortfolio?*

La sfida principale a mio avviso riguarda la formazione dei formatori: l'introduzione di strumenti e metodologie efficaci di orientamento formativo e professionale richiede docenti, formatori e tutor consapevoli, preparati, ben disposti ad accompagnare gli studenti nel loro sviluppo professionale e personale in una prospettiva di apprendimento permanente.

---

<sup>290</sup> Una esperienza simile è descritta per la creazione di un e-portfolio in ambiente Moodle. BRUSCHI B. - E. TORRE, o.c., *Innovazione*, p. 174.

<sup>291</sup> BRUSCHI B. - E. TORRE, o.c., *Innovazione*, p. 173. Le autrici hanno rilevato un incremento delle compilazioni da parte dei docenti nei periodi di vacanza.

<sup>292</sup> Nell'Istituzione di cui fa parte chi scrive, la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» è in corso un lavoro di analisi del modello di ePortfolio allo scopo di individuare le possibili interazioni con le altre attività formative del curriculum e si sta valutando di inserire il modello come parte integrante dell'intero percorso formativo universitario degli studenti.

<sup>293</sup> GIOVANNINI M.L. - A. ROSA, o.c., *L'e-Portfolio*, pp.538.

## Bibliografia

---

- ACOSTA T. - L. YOUMEI, *ePortfolios: Beyond Assessment*, in JAFARI Ali - KAUFMAN Catherine (a cura di), *Handbook of Research on ePortfolios*, Hershey (PA) - London, Idea Group, 2006, pp. 15-23.
- AJELLO A.M. - C. BELARDI, *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*, Carocci Faber, Roma, 2007.
- ALBERICI A., *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
- AMBROSE A.G. - H.L. CHEN, *360° Folio Networking: Enhancing Advising Interactions and Expanding Mentoring Opportunities with ePortfolios*, in *Theory into Practice* (2015)54, pp. 317-325.
- BARRETT H.C., *Using Electronic Portfolios for Formative/Classroom-based Assessment*, in *Connected Newsletter*, June 2006, pp. 1-5. Pubblicato in: <http://electronicportfolios.com/portfolios/ConnectedNewsletter.pdf> (21-01-2017).
- BARRETT H., *Create Your Own Electronic Portfolio Using Off-the-Shelf Software to Showcase Your Own or Student Work*, in *Learning & Leading with Technology* (2000), pp. 15-21. <http://electronicportfolios.org/portfolios/LLwTApr00.pdf>
- BERNASCONI L. et alii, *La pratica riflessiva e il diario di formazione*, Roma, Editori riuniti, 2017.
- BERNAUD J.L. et alii, *Psicologia dell'accompagnamento. Il senso delle vita e del lavoro nell'orientamento professionale*, Trento, Erickson, 2015.
- BIL.CO - CIOFS-FP PIEMONTE (a cura di), *ePortfolio. Versione operatore. Guida metodologica e supporto all'utilizzo*, Torino, CIOFS/FP Piemonte.
- BOERCHI D. (a cura di), *ESPaR: Il manuale*, Milano, Educatt, 2018.
- BRUSCHI B. - E. TORRE, *Innovazione della didattica universitaria e ICT*, in *Form@are* 16(2018)1, pp. 165-178.
- BUTLER P., *Review of the Literature on Portfolios and Electronic Portfolios*, eCDF e-portfolio Project - Massey University College of Education 2006. <http://www.ePortfolioppractice.qut.edu.au/docs/Butler%20-%20Review%20of%20lit%20on%20ePortfolio%20research%20-%20NZOct%202006.pdf> (21-01-2017).
- CASTOLDI M., *Il Portfolio a scuola*, Brescia, La Scuola, 2005.
- CHAUDHURI T. - B. CABAU (a cura di), *E-Portfolios in Higher Education: A Multidisciplinary Approach*, Singapore, Springer, 2017.
- CHIANESE G. (a cura di), *Costruzione del profilo professionale. Pratiche narrative e riflessive*, Milano, FrancoAngeli, 2017.
- CHIANESE G., *Il piano di sviluppo individuale. Analisi e valutazione di competenze*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- CHIANESE G., *Le competenze professionali nel tirocinio: laboratorio di co-costruzione del profilo professionale*, in DOZZA L. - S. ULIVIERI (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, FrancoAngeli 2017, pp.1033-1040.
- CHIANESE G., *Strumenti e processi di documentazione, riflessione e valutazione dell'apprendimento per lo sviluppo professionale*, in ID. (a cura di), *Costruzione del profilo professionale. Pratiche narrative e riflessive*, Milano, FrancoAngeli, 2017.
- CIAPPEI C. - M. CINQUE, *Soft Skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*, Milano, FrancoAngeli 2014.
- DI RIENZO P. - E. PROIETTI, *Metodi e strumenti per l'orientamento e l'accompagnamento nelle procedure di riconoscimento dell'apprendimento esperienziale pregresso degli adulti che rientrano all'università. L'e-Portfolio delle competenze*, in MINERVA T. - A. SIMONE (a cura di), *Politiche, Formazione, Tecnologie. Atti del IX Convegno Nazionale della Società Italiana di e-Learning*, Roma, SLe-L Editore, 2013, pp. 123-127.
- DI RIENZO P., *Contesti formativi e metodi biografici di apprendimento per l'analisi delle competenze*, in *Epale Journal* (2017)1, pp. 20-24.

- DIAMANTINI D. - MARTINOTTI G. - POZZALI A. (a cura di), *E-learning e società della conoscenza*, Milano, Guerini, 2008.
- DOMENICI G. - G. MORETTI, *Il portfolio dell'allievo*, Roma, Anicia, 2006.
- DONATO E. - S. RASELLO, *L'e-Portfolio: strumento per la gestione delle transizioni professionali*, in *Formazione Orientamento Professionale (FOP)*, (2011)1-2, pp. 72-87.
- DOZZA L. - S. ULIVIERI (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, FrancoAngeli, 2017.
- EIFEL - EUROPEAN INSTITUTE FOR E-LEARNING (a cura di), *ePortfolio a European Perspective*, EIFEL - European Institute for E-Learning, 2009. [http://www.adam-europe.eu/prj/4888/prd/11/1/ePortfolio\\_a\\_European\\_Perspective.pdf](http://www.adam-europe.eu/prj/4888/prd/11/1/ePortfolio_a_European_Perspective.pdf) (21-01-2017).
- EYNON B. - GAMBINO L.M. - KUH G.D. (a cura di), *High-Impact ePortfolio Practice: A Catalyst for Student, Faculty, and Institutional Learning*, Sterling (VA), Stylus, 2017.
- EYNON B. - L.M. GAMBINO (a cura di), *Catalyst in Action: Case Studies of High-Impact ePortfolio Practice*, Sterling (VA), Stylus, 2018.
- EYNON B. - L.M. GAMBINO., *Professional Development for High-Impact ePortfolio Practice*, in *Peer Review* 18(2018)3, pp. 4-8.
- GALLIANI L. - ZAGGIA C. - SERBATI A. (a cura di), *Adulti all'Università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011.
- GALLIANI L. - ZAGGIA C. - SERBATI A. (a cura di), *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011.
- GETMAN-E.J. - K. CULKIN, *High-Impact Catalyst for Success: ePortfolio Integration in the First-Year Seminar*, in EYNON - GAMBINO (a cura di), *Catalyst in Action: Case Studies of High-Impact ePortfolio Practice*, Sterling (VA), Stylus 2018.
- GIANNANDREA LORELLA, *E-Portfolio. Documentare la crescita e la riflessione dalla scuola alla formazione permanente*, Relazione al convegno Siped 2015. Pubblicato in: <https://u-pad.unimc.it/retrieve/handle/11393/235629/34940/siped2015.pdf>.
- GIANNANDREA L., *ePortfolio. Documentare la crescita e la riflessione dalla scuola alla formazione permanente*, in DOZZA L. - S. ULIVIERI (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 508-515.
- GIOVANNINI M.L. - M. MORETTI, *L'e-portfolio degli studenti universitari a supporto del loro processo di sviluppo professionale*, in *Quaderni di economia del lavoro* (2010)92, pp. 141-163.
- GIOVANNINI M.L. - A. ROSA, *L'ePortfolio come strumento a supporto dell'apprendimento permanente e dell'occupabilità: potenzialità ed elementi critici*, in DOZZA L. - S. ULIVIERI (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 534-543.
- GIOVANNINI M.L., *TECO all'Università: quali usi e funzioni?*, in *Giornale italiano della ricerca educativa* 9(2016)16, pp. 37-57.
- GIOVANNINI M.L., *Un sistema e-portfolio per favorire il successo formativo, il riconoscimento delle competenze e le transizioni al/nel mondo del lavoro*, in DOMENICI G. (a cura di), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative. Strategie orientative e transizione università-lavoro*, Volume II, Roma, Armando, 2018, pp. 13-67.
- GIOVANNINI M.L., *Un sistema ePortfolio per le transizioni lavorative e l'apprendimento permanente*, in RUI M. (a cura di), *Progress to work Contesti, processi educativi e mediazioni tecnologiche*, Proceedings della Multiconferenza EM&M Italia 2017, Genova, Genova University Press, 2018, pp. 99-106.
- GRZADZIEL D., *Metodologia di lavoro con l'ePortfolio nella didattica universitaria. Bilancio delle competenze alla fine del primo ciclo di studi*, in *Orientamenti pedagogici*, 64(2017), pp. 583-603.
- GRZADZIEL D., *L'ePortfolio nei processi formativi e orientativi universitari. Bilancio delle competenze alla fine del primo ciclo di studi realizzato con il software Mahara*, in PELLERAY M. et alii (a cura di), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*, Roma, CNOS-FAP - MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI 2018, pp. 49-74.

- GRANT S., *Electronic Portfolios: Personal Information, Personal Development and Personal Value*, Chandos Publishing, Oxford 2009. [http://www.simongrant.org/pubs/2009\\_e-p/](http://www.simongrant.org/pubs/2009_e-p/)
- GUI M., *Disordine digitale e "competenze strategiche". Il modello di e-portfolio di Milano-Bicocca*, in DIAMANTINI D. - MARTINOTTI G. - POZZALI A. (a cura di), *E-learning e società della conoscenza*, Milano, Guerini, 2008.
- HATTIE J. - S. CLARKE, *Visible Learning Feedback*, New York, Routledge, 2019.
- HOPPER T.F. et alii, *What is a Digital Electronic Portfolio in Teacher Education? A Case Study of Instructors' and Students' Enabling Insights on the Electronic Portfolio Process*, in *Canadian Journal of Learning and Technology*, 44(2018)2, pp. 1-20.
- JAFARI A. - C. KAUFMAN (a cura di), *Handbook of Research on ePortfolios*, Hershey (PA) - London, Idea Group, 2006.
- KAHN S., *E-Portfolios: A Look at Where We've Been, Where We Are Now, and Where We're (Possibly) Going*, in *Peer Review*, 16(2014)1, p. 1.
- KENNELLY E. et alii, *Guidance for ePortfolio Researchers: A case Study with Implications for the e-portfolio Domains*, in *International Journal of e-portfolio*, 6(2016)2, pp. 117-125.
- LA ROCCA C., *ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario*, in *Italian Journal of Educational Research*, 8(2015)14, pp. 157-174.
- MEYER E. et alii, *Electronic portfolios in the classroom: Factors impacting teachers integration of new technologies and new pedagogies*, in *Technology, Pedagogy and Education*, 20(2011)2, pp. 191-207
- MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.
- OAKLEY G. - PEGRUM M. - JOHNSTON S., *Introducing e-portfolios to pre-service teachers as tools for reflection and growth: lessons learnt*, in *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(2014)1, pp. 36-50.
- OTTONE E., *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, Roma, Anicia, 2014.
- OTTONE E., *L'ePortfolio degli apprendimenti. Un'esperienza di valorizzazione dell'ePortfolio in funzione formativa con gli studenti universitari*, in PELLERAY M. et alii (a cura di), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*, Roma, CNOS-FAP - MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, 2018, pp. 23-47.
- PELLERAY M., *Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale*, in *Rassegna CNOS* 34(2018)1, pp. 45-57.
- PELLERAY M., *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, in *Orientamenti pedagogici*, 47(2000)5, pp. 853-875.
- PELLERAY M., *Introduzione*, in ID. et alii (a cura di), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*, Roma, CNOS-FAP - MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, 2018, pp. 9-21.
- PELLERAY M., *Le competenze individuali e il portfolio*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 2004.
- PELLERAY M., *Lo sviluppo di un'etica professionale coerente con il contesto lavorativo odierno*, in *Rassegna CNOS* 33(2017)1, pp. 49-62.
- PELLERAY M., *Soft skill e orientamento professionale*, Roma, CNOS-FAP - MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, 2017.
- PELLERAY M. et alii (a cura di), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*, Roma, CNOS-FAP - MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, 2018
- PENNY LIGHT T. - CHEN H.L. - ITTELSON J.C., *Documenting Learning with ePortfolios: A Guide for College Instructors*, San Francisco (CA), Jossey-Bass, 2011.
- PETKOV R. - LICHEVA E. - GLOUSHKOV O., *E-portfolio as a tool for self-awareness, communication, social activism and career development manual*, Sofia, Student Computer Art Society, 2011.
- RAVANELLI F., *L'e-portfolio come dispositivo per accompagnare la formazione degli insegnanti nel quadro del PNSD*, in *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*, 8(2017)2, pp. 196-210.
- RICCHIARDI P. et alii (a cura di), *Unito@portfolio (Uni@p) Un e-portfolio per il lavoro*, [http://www.unito.it/sites/default/files/unito\\_eportfolio.pdf](http://www.unito.it/sites/default/files/unito_eportfolio.pdf)

- ROSSI P.G., *Progettare e realizzare il portfolio*, Roma, Carocci, 2005.
- ROWLEY J. (a cura di), *ePortfolios in Australian Universities*, Singapore, Springer, 2017.
- RUFFINO M., *Il mestiere di rappresentarsi verso il lavoro. L'individuo di fronte alla costruzione e al riconoscimento del valore e dell'identità professionale*, in *Sociologia del lavoro*, 129(2013), p. 148.
- SALERNI A. - SPOSETTI P. - SZPUNAR G., *La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario*, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 8(2013)2, pp. 9-26.
- SALERNI A., *Il tirocinio universitario come strumento orientativo/formativo*, in *Revista Practicum*, 1(2016)1, pp. 80-98.
- SERBATI A. - A. SURIAN (a cura di), *Bilancio e portfolio delle competenze: percorsi in ambito cooperativo*, Padova, Cleup, 2011.
- SHON D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [The Reflexive Practitioner, New York, Basic Books 1983], Dedalo, 1993.
- TOSH D. et alii, *Engagement with Electronic Portfolios: Challenges from the Student Perspective*, in *Canadian Journal of Learning and Technology* 31(2005)3, 1. <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/rt/printerFriendly/26492/19674>
- UGOLINI F.C., *Riflettere sulle competenze informali all'Università in una logica di dimostrazione. Una proposta di portfolio*, in ID. (a cura di), *Apprendimento informale. Aspetti multidisciplinari le prospettive di ricerca*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013, pp. 37-96.
- VARISCO B.M., *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*, Milano, Carocci, 2004.
- VETTRAINO L. et alii, *Self-Awareness and Motivation Contrasting ESL and NEET Using the SAVE System*, in KHOSROW-POUR Mehdi, *Encyclopedia of Information Science and Technology*. Fourth Edition, Hershey (PA), IGI Global, 2018, pp. 1559-1568.
- YANCEY K.B., *Grading ePortfolios: Tracing Two Approaches, Their Advantages, and Their Disadvantages*, in *Theory into Practice*, 54(2015)4, pp. 301-308.
- YANCEY K.B., *Reflection in the Writing Classroom*, Logan (UT), Utah State University press, 1998, pp. 4-15.
- ZAGGIA C. - FRISON D. - SERBATI A., *Il laboratorio di Costruzione del Portfolio di competenze. Un'esperienza realizzata all'interno del Corso di Laurea magistrale in Scienze della Formazione continua dell'Università degli Studi di Padova*, in GALLIANI L. - ZAGGIA C. - SERBATI A. (a cura di), *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011, pp. 189-202.
- ZAGGIA C. - A. SERBATI, *Portfolio delle competenze*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011.

Parte Seconda B)

***B) Il Portfolio digitale  
nella Formazione Professionale  
degli insegnanti***

---

DARIUSZ GRZADZIEL

---

## INDICE della parte seconda B

---

<b>1. Premesse</b> .....	255
<b>2. L'ePortfolio in funzione della formazione degli insegnanti</b> .....	257
<b>3. L'ePortfolio come strumento formativo della comunità di pratica</b> .....	260
<b>4. L'ePortfolio come strumento di riflessione nei processi di sviluppo delle competenze digitali degli insegnanti</b> .....	263
4.1. TPACK.....	264
4.2. ePortfolio: lo sviluppo e la valutazione della TPACK.....	267
<b>5. Bilancio delle competenze alla fine del primo ciclo di studi universitari: una sperimentazione con l'ePortfolio</b> .....	270
5.1. Fase preliminare della sperimentazione.....	270
5.2. Riflessione sulle prime esperienze del lavoro con Mahara.....	271
5.3. Prospettive delle sperimentazioni future.....	274
<b>6. Educatori/Formatori</b> .....	275
<b>Bibliografia</b> .....	277

## 1. Premesse

Prima di sviluppare il tema principale occorre delineare due premesse: la prima riguarda un previsto uso dell'ePortfolio da parte di insegnanti italiani; la seconda, il bisogno dell'acquisizione delle competenze digitali con riferimento a questo gruppo professionale. Nei paragrafi successivi cercheremo di ampliare le due questioni in maniera articolata.

Il Contratto Collettivo di Lavoro per gli insegnanti definisce quali sono le competenze richieste a questo gruppo professionale (cfr. CCNL Scuola, art. 27). Con esso è definito il profilo che un insegnante deve sviluppare tramite i percorsi di formazione iniziale, e, successivamente, per mezzo di diverse forme di aggiornamento. I percorsi formativi predisposti a tal fine promuovono spesso spazi di riflessione critica rispetto agli itinerari che realizzano le varie persone e ai risultati che ottengono. Tali percorsi funzionano non solo sul piano individuale, ma anche, per quanto possibile, sul piano delle interazioni con i colleghi. Una delle metodologie formative, che permette la comunicazione tra le persone e favorisce spazi di riflessione comune e lo sviluppo di una comunità di pratica pure virtuale, è costituita dal lavoro con un portfolio digitale, chiamato anche ePortfolio.

Il valore formativo di questa metodologia è riconosciuta anche dalla normativa italiana. L'articolo 11 del D.M. n. 850 del 17 ottobre 2015, relativo all'immissione in ruolo dei nuovi docenti, fa riferimento proprio alla compilazione di un portfolio digitale. Tale portfolio si propone, come finalità, la crescita professionale di ogni docente, facendo riflettere sulle attività svolte e sulle competenze possedute, in modo da porsi nuovi obiettivi da conseguire per acquisire/potenziare le svariate competenze, che caratterizzano la professione docente. Nel portfolio, riferito all'anno di immissione in ruolo, confluiscono la descrizione del curriculum professionale; il bilancio delle competenze iniziale; la documentazione di fasi significative della progettazione didattica, delle attività svolte in classe e delle azioni di verifica intraprese; il bilancio delle competenze finali e la previsione di un piano di sviluppo professionale.

Il Piano di formazione dei docenti riporta che è compito del Ministero dell'Istruzione predisporre un'area online nella quale gli insegnanti possano compilare il proprio portfolio digitale. Il portfolio deve essere suddiviso in due parti, una pubblica e l'altra privata nella quale sarà incluso il proprio curriculum professionale. Il portfolio, così impostato servirà per valutare i percorsi formativi seguiti, i contenuti, le modalità di realizzazione, le risorse utilizzate, i report raccolti e il modo con il quale gli stessi percorsi formativi abbiano influito sulla didattica e sulla partecipazione al progetto formativo della propria scuola.

Questa proposta formativa, che in Italia è innovativa, sta sollecitando sia i singoli docenti e le istituzioni scolastiche, sia i centri di studio e di ricerca al fine di analizzare e suggerire modelli di valorizzazione di tali metodologie nei percorsi professionalizzanti. In questo modo anche il mondo della Formazione Professionale si sente direttamente coinvolto a sviluppare e promuovere la propria professionalità valorizzando

gli strumenti digitali. Tutto ciò al fine di valutare il bilancio delle proprie competenze e portare eventualmente all'inserimento di nuovi docenti sia nella formazione iniziale che continua.

Nel contesto di quanto detto sopra bisogna evidenziare, inoltre, che le così dette Nuove Tecnologie Digitali (NTD) si inseriscono sempre di più nella vita quotidiana. Varie ricerche analizzano come esse vengono utilizzate, sia dagli adulti, sia dai più giovani. Alcune indagini compiute 5-6 anni fa (OECD, 2012), ma anche le più recenti (G. Mascheroni, 2018) confermano un crescente utilizzo delle NTD sia al fine di comunicare con altri (è importante essere connessi e stare in relazione), sia a scopi ludici (per passare il tempo libero, per entertainment, ecc.). Le ricerche fanno notare, però, che le NTD molto più lentamente entrano nella consapevolezza delle persone in termini di opportunità nei percorsi formativi e auto-formativi, ad esempio, in vista di preparazione all'attività lavorativa e professionale. I ragazzi sono molto abili nell'utilizzare le NTD rimanendo continuamente connessi con i coetanei (WhatsApp, Facebook, ecc.), ma presentano una certa riluttanza nel valorizzarle nello studio e nei compiti scolastici. Anche gli insegnanti oggi necessitano una adeguata preparazione per introdurre e valorizzare le NTD nella didattica scolastica e universitaria. A tal fine, oltre all'iniziativa ministeriale alla quale si è accennato sopra, sono attivati anche vari programmi a livello locale come, ad esempio, il programma *La Scuola Digitale*.

Si parla non solo della conoscenza delle NTD, ma soprattutto dello sviluppo di una vera e propria "competenza digitale". Di questo parlano da molto tempo vari documenti a livello europeo e nazionale (cfr. Unione Europea, 2006; Presidenza del Consiglio dei Ministri, 2017). Se ne occupano altresì studiosi a livello teorico (cfr. Calvani, 2010, 2011, 2013). Nel caso degli insegnanti emerge, però, anche una esigenza ulteriore, e cioè della necessità di realizzare un complesso processo formativo per poter aggiornare il transfer delle capacità digitali al loro lavoro concreto. Si tratta invero di sviluppare la competenza particolare che permette di valorizzare le NTD nella didattica e nell'insegnamento delle varie discipline, sia a livello scolastico che universitario.

In questo contributo si cercherà, quindi, di presentare alcune modalità che possono essere valorizzate sia nella formazione iniziale, sia in quella continua degli insegnanti, in vista di sostenere i processi di sviluppo della competenza digitale per il lavoro didattico. A questo scopo, come è anche richiesto dal Decreto Ministeriale, al quale si accennava sopra, come metodologia particolare di lavoro si propone di valorizzare quella con il portfolio digitale (ePortfolio), già presentata nella prospettiva della didattica universitaria (Grzadziel, 2017). Qui, quindi, si approfondiranno le potenzialità dell'ePortfolio in tre ulteriori aspetti: 1) in funzione della formazione degli insegnanti; 2) come strumento per sostenere le dinamiche formative della comunità di pratica professionale; 3) come strumento di riflessione sullo sviluppo della competenza digitale nell'insegnamento. Alla fine sarà presentata sinteticamente una sperimentazione didattica con l'ePortfolio realizzata nella Facoltà di Scienze dell'educazione all'Università Pontificia Salesiana di Roma.

## 2. L'ePortfolio in funzione della formazione degli insegnanti

L'uso del portfolio ha una lunga storia nella formazione degli insegnanti (Strudler & Wetzel, 2005). Oggi, in alcuni Paesi, ad esempio in Australia, (Hallam et al., 2010), oppure in Nord America (Kardasz, 2013) l'uso di questo strumento in vari contesti educativi e formativi è in crescita. Si può dire, però, che, sia in questi Paesi, sia in altre parti del mondo, la valorizzazione di questo strumento nei processi formativi deve rispondere ancora a diverse sfide e difficoltà (Hallam et al., 2010; Kahn, 2014). Da più di un decennio viene studiato questo strumento anche nella versione digitale ed i risultati delle ricerche confermano il suo potenziale in vari ambiti disciplinari e professionali, tra cui anche l'insegnamento scolastico e universitario (Moran, Vozzo, Reid, Pietsch, & Hatton, 2013; Walsh, Main & Lock, 2008; Strudler & Wetzel, 2005). I ricercatori descrivono, altresì, con sufficiente precisione vari impatti sull'apprendimento degli studenti che lavorano con l'ePortfolio (Tzeng, 2011).

A questo punto ci concentreremo su quegli studi e quelle ricerche che valorizzano tale strumento utile allo sviluppo delle conoscenze e competenze degli insegnanti. Cominceremo con le possibilità che offre la metodologia di lavoro con l'ePortfolio per sostenere i processi con i quali un soggetto in formazione diventa sempre più consapevole della propria identità professionale. Infatti, si nota una tendenza nella letteratura di supportare l'idea che un ePortfolio abbia la capacità di offrire agli studenti uno spazio di apprendimento per praticare e testare un'identità professionale prima ancora di entrare nella pratica professionale. In tal senso, l'ePortfolio è considerato come una finestra tramite la quale si può osservare la nascita e lo sviluppo del *Sé professionale*. I processi evolutivi, che riguardano l'identità professionale del soggetto, si evidenziano attraverso alcune attività particolari, come, ad esempio, la narrazione e l'analisi critica delle attività svolte, la riflessione e la consapevolezza riguardo ai progressi del processo formativo, la selezione e la riflessione sui risultati del proprio lavoro (McAlpine, 2005; Williams, 2007). Le possibilità del portfolio di sostenere questi processi acquisiscono un significato particolare soprattutto quando si prende in considerazione il fatto che il costituirsi dell'identità professionale ha un forte effetto sul comportamento legato alla preparazione al lavoro futuro. Essa agisce come una bussola cognitiva che dirige, regola e sostiene l'apprendimento individuale e le strategie di costruzione della carriera (Bennett, Rowley, Dunbar-Hall, Hitchcock & Blom, 2016).

Per dare l'esempio di come l'ePortfolio sia preso in considerazione quale valido strumento formativo, riporteremo qui alcune esperienze realizzate e studiate già da vari anni nelle università australiane, in modo particolare nei corsi di formazione iniziale degli insegnanti. Gli ePortfolio vengono ampiamente valorizzati in queste istituzioni al fine di evidenziare le competenze dei soggetti in riferimento agli Standard Nazionali stabiliti per questo gruppo professionale (Rowley, 2017, p. 100). Gli Standard sono progettati per fornire un insieme di descrittori che possano aiutare a valutare le prestazioni dell'insegnamento, identificare le aree di miglioramento e riconoscere

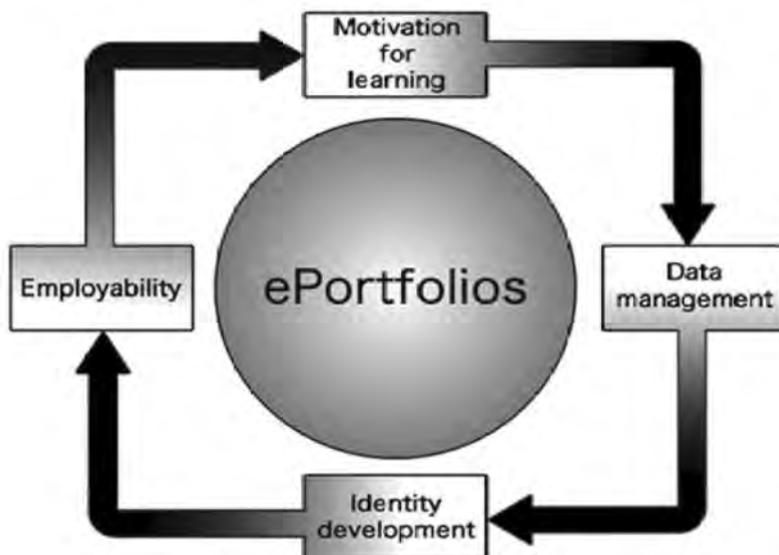
l'eccellenza nelle attività. Servono anche come una dichiarazione pubblica di ciò che i genitori e la società possono aspettarsi da coloro che entrano in questo gruppo lavorativo. È obbligatorio, quindi, che gli studenti nel periodo di acquisizione della laurea soddisfino i requisiti di queste norme al fine di ottenere la possibilità d'accesso alla professione.

Per sostenere il percorso di acquisizione delle competenze, le università costruiscono una forma di ecosistemi formativi utilizzando, appunto, gli ePortfolio che si sviluppano ed evolvono nel tempo, e progressivamente lo studente prosegue nel suo iter. Come presenta la figura 1, il percorso formativo è segnato da quattro elementi: *Motivation for learning*, *Data management*, *Identity development* e, infine, *Employability*.

Tutto il processo comincia, quindi, con la riflessione sulle motivazioni circa l'apprendimento (*Motivation for learning*). In modo particolare si cerca di chiarire le ragioni per le quali lo studente ha intenzione di laurearsi in questo campo. Nella maggior parte dei casi nella fase iniziale emergono piuttosto motivazioni estrinseche e le opzioni generali verso un percorso di carriera scelto. L'analisi longitudinale permette di vedere, comunque, come le motivazioni cambiano e come emergono successivamente anche quelle intrinseche e più articolate. Le fasi finali dei percorsi formativi dimostrano anche quanto le motivazioni si leghino sempre di più ai concreti posti di lavoro; ciò che nella fase iniziale viene menzionata raramente.

In un secondo momento seguono le attività relative alla gestione dei dati e dei materiali (*Data management*), insieme con le capacità tecniche legate all'uso efficace dell'ePortfolio medesimo. Uno degli aspetti più importanti del lavoro con ePortfolio risiede, appunto, nelle pratiche adeguate di gestione dei dati. Tra queste si trovano le attività di raccogliere, raggruppare e collegare varie risorse e artefatti, le attività di proteggere, oppure concederne l'accesso ad altre persone. Gli studenti apprezzano qui particolarmente la possibilità di caricare i dati in maniera facile, e, poi, la comodità di utilizzo di questi dati in vari momenti successivi. L'inserimento dei materiali in un portfolio dipende soprattutto dalla motivazione e dalla qualità di essi. Questo elemento dell'ecosistema formativo è finalizzato, quindi, a sostenere lo sviluppo delle abilità di produrre gli artefatti di alta qualità con la prospettiva di poterli presentare nel futuro come prove dei livelli raggiunti riguardo agli Standard Nazionali di competenze professionali. Un'organizzazione di essi tramite degli adeguati layout e il design dell'ePortfolio, può permettere, inoltre, di presentare anche l'aspetto evolutivo dei livelli di competenza raggiunti.

Fig. 1 - *L'ecosistema dell'ePortfolio in vista della costruzione delle competenze professionali* (Rowley, 2017, p. 194)



Il terzo elemento del sistema (*Identity development*) è conseguenza dei primi due. È pensato, cioè, come un processo dell'emergere della consapevolezza circa la costruzione della propria identità professionale. Questo avviene in due forme: la prima, con la progettazione del portfolio, e, in secondo luogo, con il contenuto presente nel portfolio. Alcuni in questa fase cercano di definire anche una *mission* o una filosofia di fondo, con la quale vogliono esprimere il proprio orientamento verso la professione futura. In questa fase, quindi, gli studenti stabiliscono ulteriori obiettivi formativi e valutano il progresso verso di essi. Essi sviluppano non solo la consapevolezza circa l'identità, ma anche la capacità di comunicare questa identità ad altri e di presentarla con adeguati documenti e prove.

L'ultimo, il quarto elemento del sistema (*Employability*), svolge un importante compito nello sviluppo longitudinale dell'ePortfolio. Il processo formativo mira a potenziare la funzione auto-regolativa dei soggetti in vista dell'occupabilità e della futura pratica professionale. Infatti, qualcuno afferma che l'ePortfolio diventa un biglietto personale per la carriera, sia nel ruolo dell'impiegato che di un potenziale datore di lavoro. La possibilità di dimostrare le proprie capacità professionali agli altri tramite le prove e gli artefatti risulta qui più significativa rispetto al solo utilizzo del *curriculum vitae* tradizionale.

L'ePortfolio, come strumento di apprendimento, offre una possibilità di creare la relazione tra il processo formativo e lo sviluppo professionale degli studenti. Quando varie funzioni di supporto sono efficaci, come, ad es., il processo didattico, la disponibilità della tecnologia, la gestione e organizzazione di risorse, l'ePortfolio ha la poten-

zialità di formare ciò che è stato descritto sopra come “l’ecosistema di sviluppo”. A questo punto, la metafora dell’“ecosistema” ci introduce bene nell’argomento successivo e, cioè, nell’analisi delle opportunità che l’ePortfolio offre: costituire e sperimentare la dinamica e le relazioni di quella che E.Wenger chiama “la comunità di pratica”.

### 3. L’ePortfolio come strumento formativo della comunità di pratica

La Curtin University (Bentley in Australia) ha realizzato una sperimentazione con i partecipanti dell’ultimo anno degli studi post laurea finalizzati ad ottenere un *double degree in Professional Writing and Publishing (PWP)*. Tra le varie esperienze formative, realizzate in maniera simultanea, un ruolo significativo ha svolto il lavoro con l’ePortfolio personale. Le proposte modalità di lavoro dovevano fornire occasioni, sia per gli studenti che per gli educatori, di sperimentare le dinamiche e le relazioni all’interno della “comunità di pratica”, e, in modo particolare, di esplorare le esperienze di una imminente transizione e dell’inserimento nel mondo di lavoro. I ricercatori si dedicati a comprendere in che misura i quattro elementi, e cioè *l’ePortfolio, il posto di lavoro, il blog e la partecipazione ai workshop*, avrebbero interagito tra loro per offrire agli studenti il più ampio ventaglio di esperienze lavorative. Si sono chiesti, inoltre, se e quanto gli studenti avrebbero potuto imparare da queste esperienze e tradurre, quindi, il loro pensiero nel portfolio in merito al loro approcciarsi alla carriera.

A questo scopo hanno adottato da Wenger et al. (2002, p 4) il quadro teorico di riferimento, in modo particolare il concetto di “comunità di pratica” (CoP). Wenger definisce così un particolare tipo di comunità professionale, che è caratterizzata da tre dimensioni: 1) l’impresa comune attraverso il significato concordato; 2) l’impegno reciproco; 3) un repertorio condiviso (Wenger, 1998). I tre elementi hanno contribuito in modo significativo a sviluppare un processo di apprendimento che includeva la partecipazione e l’interazione, l’appartenenza e la condivisione, e, come risultato, la formazione delle competenze e dell’identità delle persone coinvolte.

I ricercatori erano consapevoli che gli studenti nella formazione ordinaria avrebbero avuto possibilità limitate di soddisfare tutte le condizioni designate da Wenger (di più avrebbero potuto averne, ad es. gli insegnanti in servizio coinvolti nei corsi di aggiornamento professionale). Hanno cercato di colmare questo limite con il loro ruolo di formatori impegnati nello sviluppo delle competenze e dell’identità degli altri. Per valutare tale sviluppo e coltivare la comunità di pratica sono stati adottati da Wenger alcuni principi concreti:

- ✓ progettare per l’evoluzione;
- ✓ aprire un dialogo tra prospettive interne ed esterne;
- ✓ invitare a diversi livelli di partecipazione;
- ✓ sviluppare spazi di comunità sia pubblici che privati;
- ✓ concentrarsi sul valore;

- ✓ unire familiarità ed eccitazione;
- ✓ creare un ritmo per la comunità.

Le esperienze degli studenti sono state costituite, quindi, dalle forme *blended*, alcune in presenza (soprattutto per quelli in formazione) ed altre online (maggiormente per quelli in servizio). Quelle online prendevano due forme principali: gruppi di lavoro e blog, sempre valorizzando le opportunità esistenti nelle piattaforme e software utilizzati per gli ePortfolio. L'obiettivo era di dare l'occasione ai partecipanti, sia studenti che educatori, di far parte della comunità di pratica, anche nello spazio digitale, e di condividere attivamente i processi di formazione.

Le interazioni realizzate online richiedevano uno specifico tipo di competenza comunicativa, e cioè la capacità di scrittura nell'ambiente digitale e la *digital literacy*. In modo concreto, gli studenti dovevano essere attivi sul blog, sia come autori dei post, sia come commentatori dei post di altri. È un dato di fatto che questa attività, oltre ad offrire opportunità di riflessione e di scrittura, è stata anche molto coinvolgente, e, come risultato, ha potenziato le interazioni, stimolando gli scambi tra ciò che le persone hanno colto a livello metacognitivo lavorando sulle riflessioni relative al proprio portfolio.

Come è stato menzionato, per arrivare a questi livelli di interazione online è richiesto un buon livello di *digital literacy*. Per rilevare il livello di sviluppo di queste capacità da parte degli studenti i ricercatori hanno valorizzato la prospettiva teorica di Cook (2002). In essa sono evidenziati sei aspetti della *literacy*: *basic literacy*, *rhetorical literacy*, *social literacy*, *tecnological literacy*, *ethical literacy* and *critical literacy*). Tutti questi aspetti fanno parte della competenza comunicativa richiesta oggi sul posto di lavoro. Surma (2005) definisce la scrittura professionale in termini di un processo dialogico, creativo e critico, nel quale svolgono un ruolo fondamentale l'argomento da trattare, la retoriche e l'etica, il linguaggio usato e la relazione tra chi scrive e chi legge. Le aree professionali nelle quali questo tipo di competenza è richiesta maggiormente, sono: public relations, pubblicità, comunicazione, governo e amministrazione, tecnologie informatiche, editoria, giornalismo.

Oltre alle competenze di scrittura, per potenziare le relazioni all'interno della comunità di pratica, si è evidenziato come necessario lo sviluppo delle competenze di lavorare in rete. A questo fine bisognava assicurarsi che gli studenti avessero sviluppato sufficientemente le capacità per creare una struttura informatica nel proprio ePortfolio e sapessero valorizzare questo strumento in maniera abbastanza naturale ai fini del proprio studio e lavoro, affiancandolo ad altri tipi di attività formative, come uno stage o un blog, e condividere e discutere i progressi con altri membri della comunità di pratica.

In base a quanto detto sopra, possiamo tornare ancora per un momento alla questione di cui si è parlato, e cioè alla questione dell'identità professionale. Relativamente alle varie teorie circa il come essa si sviluppa, vi è un'ampia corrente di pensiero orientata a identificare nell'apprendimento orientato al futuro e nell'apprendimento collaborativo gli elementi fondamentali dello sviluppo dell'identità. Il primo coinvolge gli

studenti nello sviluppo dell'identità per mezzo di un processo di *self-mentorship* (Baxter Magolda, 2004) attraverso il quale gli individui si identificano con la loro professione (Trede et al., 2011). Vari studiosi dell'argomento sostengono che l'ePortfolio può diventare, in questo caso, uno strumento fondamentale. Come strumento formativo, esso costituisce uno spazio in cui gli studenti lavorano e riflettono sulle attività realizzate sia nelle forme presenziali che online. L'allineamento di queste attività li sollecita a riflettere circa la propria identità professionale, la carriera e il futuro.

Le *literacies* a strati di Cook, presentate sopra, sono emerse, invece, come utile strumento per comprendere lo sviluppo degli studenti tramite la loro produzione scritta. Nello studio esposto sopra, ad esempio, gli studenti sono stati sollecitati a riflettere sulla propria identità professionale e ad immaginare i possibili "futuri Sé" (Markus e Nurius, 1986). Con il progredire del semestre i docenti avevano scoperto che gli studenti avevano utilizzato sia il proprio ePortfolio, sia il blog online per riflettere anche in modo collaborativo sul proprio Sé e sulle possibili opzioni future di carriera e di identità. È emerso che è stato proprio durante l'attività di blogging, piuttosto che nei workshop presenziali, che le varie dimensioni della comunità di pratica sono iniziate a svilupparsi. Ad esempio, mentre gli studenti stavano realizzando differenti attività formative, le discussioni sul blog portavano al confronto tra queste attività e i relativi risultati formativi, e, quindi, alla consapevolezza di partecipare ad un'impresa comune e collettiva. Le loro discussioni sul blog hanno rivelato anche una reale negoziazione di significato circa le loro diverse esperienze formative.

Nella interazione online, ad esempio, gli studenti hanno discusso sulle varie possibilità di impiego delle loro capacità di scrittura sul proprio posto di lavoro; se il ruolo di un impiegato è di promuovere l'organizzazione nella quale lavora e di presentarne i prodotti ai clienti, oppure, di mediare tra i diversi ruoli. A questo proposito, tenendo conto della prospettiva teorica di Surma (2005), in una delle attività presenti in classe è stata realizzata l'attività di analisi sulla scrittura professionale in termini di un processo in cui il trattare di questioni retoriche ed etiche si verifica all'interno di un contesto organizzativo specifico. Si è potuto constatare che questo è diventato veramente significativo e reale solo quando gli studenti hanno dovuto intraprendere questa attività di negoziazione in un posto di lavoro reale, e, poi, quando hanno potuto discuterne con i colleghi in un ambiente sicuro.

I ricercatori hanno notato, inoltre, che gli studenti avevano spostato l'attenzione dei blog verso un processo di reciproco confronto, condividendo ciò che avevano appreso nei loro vari collocamenti formativi e trattando in che modo questo avrebbe potuto allinearsi con i possibili lavori futuri. Le discussioni in riferimento ai lavori realizzati in gruppi, sia in presenza che online, hanno rivelato che gli studenti avevano acquisito un'ulteriore comprensione circa il valore delle nuove conoscenze e competenze sviluppate durante gli anni di studio.

Si può notare, a questo punto, che l'obiettivo di formare una comunità di pratica si è spostato da quello iniziale, stabilito dagli educatori e che consisteva nel sostenere gli studenti nel collocamento nei posti di lavoro, a quello più articolato, definito già

dagli stessi studenti, che prendeva la dimensione di voler partecipare ad una piattaforma di relazioni con altri per poter condividere le informazioni sulle competenze e conoscenze acquisite e per poter riflettere insieme su come utilizzarle ai fini di un impiego in futuro. Le interazioni tra gli studenti in questa fase del percorso formativo concretizzano il concetto di “impresa comune”, e cioè qualcosa che costituisce una delle dimensioni della comunità di pratica secondo Wenger (1998, p 215). È significativo che questo spostamento dell’attenzione dagli obiettivi di partenza a quelli attuali sia avvenuto in modo naturale, e spontaneo.

A questo proposito anche i docenti coinvolti nel processo formativo cambiavano parimenti il loro ruolo nella comunità di pratica. Verso la fine del processo, quando il grado di coinvolgimento degli studenti era abbastanza alto, la loro partecipazione diventava sempre meno necessaria. Bisogna annotare, comunque, che anche il grado di impegno degli studenti variava. All’interno del gruppo ci sono sempre persone che in modo naturale assumono il ruolo di leader nel guidare le discussioni e lanciare nuovi temi sul blog. Alcune persone, invece, sono attive solo quando è richiesto dagli impegni assegnati, oppure, nemmeno soddisfano i livelli standard richiesti. Le analisi di queste differenze hanno permesso di individuare i differenti livelli di identificazione e di interesse circa la comunità di pratica. Consentono, inoltre, di definire i livelli relativi allo sviluppo di un “repertorio condiviso” linguistico all’interno di essa. I temi dell’interesse comune degli studenti riguardavano, ad esempio, le tipologie dei colleghi, il clima e la cultura delle aziende in cui realizzavano i tirocini, lo stile organizzativo e manageriale, oppure le questioni tecnologiche. Mentre questo condiviso repertorio di argomenti univa gli studenti tra loro emergevano, altresì, le loro esperienze lavorative personali e la sempre più chiara consapevolezza circa l’identità professionale.

In conclusione, si può sostenere che il processo formativo con l’ePortfolio, integrato anche con altre metodologie di lavoro online, può offrire le condizioni e le caratteristiche descritte da Wenger in riferimento alla comunità di pratica. Tale comunità funziona in forma *blended*, e cioè tramite le interazioni in presenza e le interazioni negli spazi digitali. Si è visto come questi spazi possano essere valorizzati per sostenere i processi di sviluppo dell’identità professionale dei partecipanti e possano essere considerati anche in termini di ecosistema formativo, valido ed efficiente per sostenere processi di acquisizione delle conoscenze e competenze professionali di vario tipo.

#### **4. L’ePortfolio come strumento di riflessione nei processi di sviluppo delle competenze digitali degli insegnanti**

A questo punto cercheremo di delineare la questione delle competenze digitali degli insegnanti e riflettere come un ePortfolio può essere valorizzato quale strumento formativo in vista dell’acquisizione delle conoscenze e delle competenze richieste per un efficiente utilizzo delle Nuove Tecnologie Digitali (NTD) nella didattica.

## 4.1. TPACK

Alcune proposte riguardo allo sviluppo di tali competenze da parte degli insegnanti suggeriscono una distinzione concettuale tra la dimensione del “*che cosa sapere*” e la dimensione del “*come sapere*”. La prima si riferisce alle conoscenze e abilità a usare le tecnologie in generale; la seconda, alla capacità di vedere la dimensione del “che cosa” in una prospettiva dinamica ed evolutiva, ad esempio, in vista di un impiego progettuale e didattico. Lo sviluppo di tutte e due le dimensioni richiede una presenza di condizioni adeguate. A questo fine Messina e De Rossi (2015, p. 183), analizzando alcuni modelli teorico-operativi in vista della formazione degli insegnanti (sia iniziale che continua), suggeriscono quello proposto da Koehler e Mishra, e cioè l’approccio *learning by design* (Koehler & Mishra 2005; Mishra & Koehler 2003). Secondo questa proposta, per sviluppare le competenze digitali e utilizzare in modo efficiente le NTD in didattica, gli insegnanti devono essere messi in condizioni di potersi esercitare come *designer* e *re-designer* delle attività di insegnamento, e cioè prepararsi nel legare le loro conoscenze tecnologiche a quelle didattiche in contesti reali ed autentici. L’acquisizione delle sole informazioni e conoscenze teoriche al riguardo non è sufficiente. I processi formativi, dei quali qui si parla, richiedono itinerari formativi segnati da caratteristiche specifiche, come, ad esempio, quelle dell’apprendimento esperienziale (Kolb), dell’apprendimento attivo (Dewey, Papert) e costruttivo (Glaserfeld).

Sembra che le metodologie di lavoro con l’ePortfolio possano risultare anche qui come una proposta valida per soddisfare queste esigenze. Presenteremo, quindi, nel primo punto, una concettualizzazione teorica della conoscenza e della competenza digitale, e poi, nel secondo punto, le possibilità di sviluppare tali conoscenze e competenze valorizzando l’ePortfolio come strumento formativo.

Dato l’aumentato uso delle tecnologie e risorse digitali nei processi di insegnamento, in modo naturale è stato preso in considerazione sempre di più l’aspetto tecnologico del tipo di conoscenza che Shulman chiama *pedagogical content knowledge*. Alcuni studiosi e ricercatori dell’ambito didattico, quali i già menzionati Mishra & Koehler, (2006), oppure Angeli & Valanides (2005) e Niess (2005), oppure anche Thompson & Mishra (2007-2008), da più di dieci anni stanno sviluppando un nuovo costrutto concettuale: *technological pedagogical content knowledge* (TPCK, usato anche come TPACK). Esso si riferisce alla specifica conoscenza e competenza didattica legata alla capacità di usare efficacemente le nuove tecnologie nei processi di insegnamento curricolare. Secondo gli studiosi, il TPACK è un tipo di conoscenza che è interconnessa con altre conoscenze, ed è necessaria per introdurre e utilizzare efficacemente le nuove tecnologie digitali nell’insegnamento di una data disciplina.<sup>294</sup>

---

<sup>294</sup> Per altri modelli teorici che propongono varie forme di integrazione delle conoscenze e abilità tecnologiche degli insegnanti con le loro competenze didattiche si veda MESSINA L. - M. DE ROSSI, 2015, pp. 194-215.

È chiaro che essi si riferiscono alla classica concettualizzazione realizzata da Shulman (1986, 1987), e cioè che un insegnante competente dispone di due tipi di conoscenze per poter sostenere i processi di apprendimento degli studenti: una *content knowledge* e una *pedagogical content knowledge*. La prima si riferisce alle conoscenze disciplinari della materia insegnata; la seconda, invece, alle conoscenze e abilità metodologiche specifiche per l'insegnamento di questa disciplina. Accenniamo che Shulman parla anche di un terzo tipo di conoscenze, che secondo l'autore stesso è il più importante, e cioè quello che permette all'insegnante di conoscere ed essere consapevole come i due primi tipi interagiscano reciprocamente e tra loro.

Quello che interessa i ricercatori oggi è, quindi, esaminare quali influssi abbiano su di essi le conoscenze tecnologiche, disciplinari e metodologiche e, pure, come gli insegnanti sviluppino, applichino e valutino questi tipi di conoscenza in diversi contesti lavorativi e disciplinari. Pierson (2001) è stato tra i primi a suggerire che l'efficacia dell'integrazione delle tecnologie in didattica possa essere legata fortemente allo sviluppo della competenza metodologica degli insegnanti, e cioè al loro *pedagogical content knowledge*. Sulla base di 17 anni di ricerche e studi di questo argomento egli conclude, appunto, che la componente tecnologica fa parte integrante della *pedagogical content knowledge*. Essa non consiste, però, solo nelle competenze tecnologiche generali, ma in una comprensione delle caratteristiche particolari delle tecnologie che si prestano bene ai processi di insegnamento e di apprendimento. L'insegnante competente, che integra efficacemente la tecnologia nella didattica, sarà capace di progettare e realizzare i processi di insegnamento in base all'unica interconnessione di tre tipi di conoscenze: della *content knowledge*, della *pedagogical knowledge* e della *technological knowledge*.

Le ricerche successive (Harris, 2016) sono riuscite ad esaminare l'evoluzione di questo tipo di conoscenze ed i modi con cui gli insegnanti acquisiscono e ulteriormente sviluppano questa coesione di conoscenze multiple. Interessante per noi è che alcune di queste ricerche sono non solo di natura generale, ma si concentrano sul TPACK situato, e cioè sulle aree disciplinari concrete, analogamente a come fa la ricerca didattica disciplinare. Sono esaminate, quindi, le interconnessioni e l'interdipendenza tra le conoscenze tecnologiche, metodologiche e disciplinari in base ai dati raccolti nei contesti e nelle strutture formative reali.

Possiamo riportare ricerche (Harris et al., 2017), che studiano questioni ancora più sottili. Alcune di esse esaminano, ad esempio, il ragionamento degli insegnanti durante il loro agire didattico (Webb, 2002; Starkey, 2010; Finger and Finger, 2013; Smart 2016). In esse viene confermata l'affermazione di Shulman (1987, p. 12) che la base delle conoscenze per l'insegnamento non è mai fissa e definitiva. Riconoscendo il ruolo del concetto di PCK nel costruire TPACK, i ricercatori rivolgono l'attenzione, quindi, sull'ulteriore aspetto della struttura di Shulman. Egli (Shulman, 1987b) ha evidenziato che ugualmente come PCK è importante anche una migliore comprensione di ciò che è definito una saggezza della pratica (*wisdom of practice*). Loughran, Keast e Cooper (2016) suggeriscono che questa nozione concettualizza in modo più ampio

quello che Polanyi ha descritto come “conoscenza tacita degli insegnanti” e, quindi, ciò che Shulman (1987a, p. 12) ha espresso con la frase: “[...] teachers know a great deal that they have never tried to articulate” (gli insegnanti sanno molte cose che mai hanno provato ad articolare). Nel tentativo di “spacchettare” e svelare questi aspetti invisibili della conoscenza, che gli insegnanti impiegano nella didattica con le nuove tecnologie, i ricercatori valorizzano il modello di Shulman (1987a, p. 15) e analizzano il ragionamento degli insegnanti, comprendente le seguenti attività cognitive:

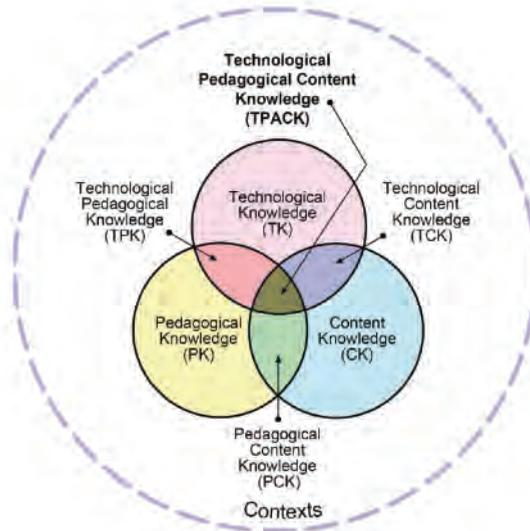
- ✓ comprensione di scopi, della struttura della materia insegnata, delle idee dentro e fuori della disciplina;
- ✓ trasformazione [che comporta] la preparazione, la rappresentazione, la selezione e l’adattamento alle caratteristiche degli studenti;
- ✓ istruzione, ovvero, le attività associate all’insegnamento;
- ✓ valutazione, cioè la verifica della comprensione e del processo di apprendimento, e, quindi l’adeguamento delle proprie prestazioni [di insegnamento];
- ✓ riflessione ossia la revisione e la ricostruzione alla luce delle prove delle prestazioni proprie e degli studenti;
- ✓ nuova comprensione di scopi, della materia insegnata, e consolidamento delle nuove comprensioni tramite l’apprendimento dall’esperienza [di insegnamento].

Questo modello non è considerato come una rigida successione di tappe. I vari elementi succedono nelle situazioni concrete secondo un ordine diverso e alcuni di essi non si realizzano. L’elemento centrale è costituito dal fatto che i processi formativi devono fornire una vera comprensione delle conoscenze ed una reale capacità didattica della quale avranno bisogno gli insegnanti sia per disegnare che per realizzare le lezioni nelle situazioni concrete.

Lo stato attuale degli studi in questo ambito riesce ad individuare e definire sette tipi di conoscenze (Figura 1) delle quali dispongono gli insegnanti usando in modo efficace le tecnologie nel loro lavoro (Koehler, Greenhalgh, 2017, p. 36; Messina, pp. 189-190):

- *Pedagogical Knowledge (PK)*;
- *Content Knowledge (CK)*;
- *Pedagogical Content Knowledge (PCK)*;
- *Technology Knowledge (TK)*;
- *Technological Pedagogical Knowledge (TPK)*;
- *Technological Content Knowledge (TCK)*;
- *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK)*.

**Fig. 2 - The components of the TPAC K Framework**  
[Reproduced by permission of the publisher, © tpack.org]



Ciascuno dei sette tipi, però, assume anche caratteristiche proprie, in quanto le conoscenze sono sempre situate nei contesti scolastici o istituzionali concreti che differiscono tra loro (Rosenberg & Koehler, 2015). Si può dire, comunque, che la struttura TPACK, in particolare gli aspetti relativi alla conoscenza tecnologica, costituisce un riferimento concettuale promettente per esplorare la conoscenza degli insegnanti che usano le nuove tecnologie in didattica. Lo realizzeremo nel punto successivo cercando di individuare le varie aree di conoscenza degli insegnanti rappresentate nei loro ePortfolio.

#### **4.2. ePortfolio: lo sviluppo e la valutazione della TPACK**

Una metodologia per analizzare l'ePortfolio ai fini di verificare i livelli e la consapevolezza circa il TPACK degli insegnanti è stata proposta da Rosenberg, Greenhalgh e Koehler (2015). Gli autori constatano che le ricerche precedenti al riguardo si basavano maggiormente sul *self-report* e raramente andavano a verificarne ed analizzarne le relative evidenze. Ancora di meno erano analizzati gli ePortfolio in questa prospettiva. Le evidenze documentate in questo strumento, secondo l'ipotesi degli autori, possono avere caratteristiche di affidabilità per poter valutare il TPACK utilizzando i principi di valutazione autentica. Alcune premesse per questa ipotesi sono state trovate nelle ricerche realizzate da Harris et al. (2010). Le conclusioni più significative sono: una rubrica di valutazione, costruita adeguatamente e tarata nella sua pertinenza, può costituire un efficace strumento formativo e valutativo in vista dei processi di sviluppo del TPACK; e che la pianificazione delle attività da svolgere da insegnanti, codificata e documentata nel portfolio e confrontata poi con la rubrica,

costituisce un'evidenza valida con riferimento al livello del TPACK dell'insegnante; infine, risulta anche valida la prassi di intervistare l'insegnante in quanto le informazioni raccolte, insieme con i primi due elementi, possono aiutare a triangolare i dati riguardo al livello del TPACK che l'insegnante aveva raggiunto.

Harris, Rosenberg et alii, si sono concentrati su un altro elemento, e cioè sull'affidabilità della codificazione dei dati relativi agli artefatti, attraverso i quali analizzare poi il TPACK. Hanno esaminato a questo scopo gli ePortfolio degli insegnanti in servizio, partecipanti ad un corso di master sull'uso di tecnologie digitali in didattica, organizzato dall'Università del Michigan. L'analisi dei dati (Kappa di Cohen) ha evidenziato una affidabilità moderata, oppure leggera, a seconda dei vari tipi di artefatti. Le successive prove, però, hanno messo in risalto che il coefficiente dell'affidabilità variava, e cioè migliorava, a seconda che i ricercatori avessero perfezionato le modalità di codificazione. Hanno realizzato questo processo in maniera più dettagliata ed hanno preso in considerazione anche segmenti più piccoli degli artefatti analizzati. Nonostante il risultato di questa fase degli studi si sia rivelato al di sotto delle aspettative dei ricercatori, il fatto che esso sia variato con le modifiche delle metodologie, in modo particolare della codificazione, permette di ipotizzare con maggiore fondatezza che gli artefatti presentati negli ePortfolio possono riflettere, oltre ad altre conoscenze e competenze, anche i livelli del TPACK raggiunti dagli insegnanti.

Alcune ricerche si concentrano direttamente sulla valutazione dei livelli di competenze didattiche, in modo particolare di quelle che permettono agli insegnanti di utilizzare le nuove tecnologie nel loro lavoro. Anche in questo caso viene valorizzato il modello del TPACK con i sette tipi di conoscenze di esso (Figura 1). In questa occasione si è verificato che il modello risulta utile anche per gli insegnanti stessi, in quanto aiuta a concettualizzare le loro conoscenze e competenze ed organizzare adeguatamente i relativi artefatti nei portfolio. Nello studio, nel quale Koehler et al. (2017) hanno analizzato 589 ePortfolio, sono stati evidenziati, però, non solo gli aspetti positivi che offre il modello TPACK, ma anche i limiti di esso. Uno dei punti di forza formulati dai ricercatori consiste nel fatto che il modello ha permesso di rilevare il livello di TK ed anche il processo di crescita di questa componente lungo tutto il processo formativo. Altre componenti del modello, come TCK, TPK e TPCK, si sono verificate con evidenze più moderate, ma, richiedono una maggiore immersione nelle attività formative e il percorso medesimo più lungo. La ricerca ha confermato, inoltre, alcune conclusioni di studi precedenti che esaminavano l'affidabilità dei modi di codificare i dati relativi ai livelli di TCK, TPK e TPCK.

Uno dei limiti maggiori del modello teorico TPACK, evidenziato anche da altri studi (Messina, 2015, pp. 195-197), è che esso richiede artefatti che siano abbastanza complessi, e cioè ricchi di vari aspetti. Solo così è possibile esaminare la comprensione degli insegnanti circa le interconnessioni tra contenuti, metodologie e la tecnologia. La pratica quotidiana fa vedere, invece, che gli insegnanti preferiscono includere nei loro Portfolio una varietà di elementi che non sono sufficientemente articolati per poter realizzare un'analisi così complessa. Includono, ad esempio, una videore-

gistrazione o solo una presentazione usata durante la lezione, ma senza una descrizione nella quale venga giustificato il perché questa o altra modalità è stata scelta per la lezione come mediatore. Ancora di meno gli artefatti presenti nei portfolio sono accompagnati dai progetti delle lezioni. Senza questo è difficile cogliere il contesto nel quale l'artefatto è stato utilizzato. Tenendo conto di questo limite, i ricercatori ritengono comunque che anche artefatti di questo tipo possono essere utili per valutare almeno una o due delle componenti del modello completo.

Oltre a formulare i punti forti e deboli del modello, alcuni ricercatori (Koehler et al., 2017) indicano in che senso il modello TPACK può rivelarsi utile nella ricerca futura. Altri studiosi (Messina, 2015, p. 194) suggeriscono invece come questo modello può essere sviluppato e integrato con altre prospettive teoriche. Secondo i primi, ad esempio, il modello può garantire la comunicabilità e coerenza dei risultati, sia nei processi formativi, sia in quelli valutativi in riferimento alle competenze degli insegnanti. Secondo loro, anche il Portfolio digitale, in quanto strumento formativo, può rivelarsi qui utile non solo per i ricercatori, ma anche per gli educatori per cogliere e valutare in maniera autentica le conoscenze e le competenze degli insegnanti che partecipano a vari tipi di formazione, sia iniziale che continua. Secondo altri bisogna definire più chiaramente i confini dei diversi elementi che lo compongono e approfondire il concetto di "tecnologie" in quanto esso si riferisce sia alle tecnologie nuove che pure a quelle tradizionali. Inoltre vengono postulati anche altri tipi di conoscenza, come quella riferita agli studenti e al contesto in cui avviene l'apprendimento. A questo fine vengono proposte anche diverse prospettive teoriche da integrare: ICT-TPCK di Angeli e Valanides (2013), TPCK-W di Lee e Tsai (2010), oppure anche la PST di Wang (2008).

Sono anche interessanti i risultati della ricerca presentata da Ching, Yang et al. (2016). Qui i ricercatori si sono interessati in modo particolare a come gli studenti dimostrino loro le proprie conoscenze relative ai vari elementi del modello TPACK, realizzando le riflessioni sui propri processi di apprendimento. Usando le metodologie del *content analysis* e dell'*open-ended survey responses*, i ricercatori hanno riscontrato che, infatti, le riflessioni degli studenti mettono in luce, tra l'altro, anche le loro capacità di evidenziare e analizzare le interconnessioni tra conoscenze tecnologiche e metodologiche. Ciò era evidente in modo particolare in quei momenti, in cui analizzavano e giustificavano le scelte e le competenze impiegate nei compiti. I ricercatori hanno ribadito, però, quanto sia importante in questa attività formativa il ruolo degli educatori nel fornire agli studenti una guida adeguata e adattata alla specificità della materia studiata. Già le ricerche precedenti hanno dimostrato che le riflessioni degli studenti sui propri processi di apprendimento senza un appropriato sostegno degli esperti fossero di bassa qualità (Ayan, Seferoğlu, 2011).

A questo punto, per concludere la presentazione di ricerche che studiavano le possibilità di sostenere lo sviluppo delle competenze degli insegnanti, in modo particolare di quelle legate all'uso delle Nuove Tecnologie Digitali nella didattica, si può ipotizzare che anche le metodologie di lavoro con l'ePortfolio possano creare le condizioni favorevoli per tale sviluppo. Abbiamo potuto notare quanto le opportunità

che offre l'ePortfolio, quando sono impiegate nella didattica in maniera adeguata, possano essere utili sia nei processi di acquisizione che in quelli di valutazione delle conoscenze e competenze complesse, in questo caso legate all'impiego delle tecnologie digitali nei processi di insegnamento.

## **5. Bilancio delle competenze alla fine del primo ciclo di studi universitari: una sperimentazione con l'ePortfolio**

Tenendo conto di quanto già realizzato dall'Università di Bologna con la professoressa Maria Lucia Giovannini (2011) e dall'Università degli Studi di Roma Tre dalla dottoressa Concetta La Rocca (2014), anche all'Università Pontificia Salesiana di Roma si è pensato di realizzare una sperimentazione didattica al fine di verificare la validità del portfolio digitale, considerato come strumento e metodologia di formazione e valutazione nel corso della Laurea triennale, in modo particolare con gli studenti che realizzano il curriculum di Pedagogia per la Scuola e la Formazione Professionale. Per la sperimentazione dell'ePortfolio è stato scelto il software *Mahara* (<https://mahara.org/>) installato sul server istituzionale dell'UPS (<https://mahara.unisal.it>). Le prime forme didattiche sperimentali con questo strumento sono state realizzate già nel 2006 in Nuova Zelanda nelle Università di Auckland e Wellington. Similmente come in queste esperienze iniziali, anche nel nostro caso, la prospettiva principale è stata quella di centrare l'attenzione soprattutto sull'attività personale dello studente, più che sulle esigenze da parte dell'istituzione formativa di appartenenza. Di conseguenza è stato offerto agli studenti uno spazio di lavoro nella forma di Portfolio online, altamente personalizzabile da molti punti di vista. Alla fine della sperimentazione, che si concluderà nel mese di giugno 2020, tutta l'esperienza, e cioè sia i risultati che anche il processo, sarà sottoposta a un'analisi e a una valutazione da parte dei partecipanti e dalla stessa Facoltà. Si ipotizza che una valutazione positiva potrà favorire l'introduzione dell'ePortfolio come una forma ordinaria/alternativa di realizzare il lavoro conclusivo di Baccalaureato in facoltà o anche in università.

### **5.1. Fase preliminare della sperimentazione**

Prima di iniziare la sperimentazione vera e propria, a titolo di pilotaggio, è stato introdotto il software *Mahara* nella realizzazione di un tirocinio di durata di un semestre, con gli studenti del primo ciclo del curriculum di Pedagogia per la scuola e la Formazione Professionale.

Il tirocinio stesso intendeva offrire la possibilità di esercitare nelle condizioni del laboratorio le attività di progettazione, di realizzazione e di valutazione dei processi didattici. Tra gli obiettivi specifici si trovavano le abilità e competenze con cui gli studenti sarebbero stati in grado, tra l'altro, di saper descrivere le varie modalità di progettazione didattica, di saper individuare e realizzare in pratica le tappe fondamentali della progettazione, di saper trovare e indicare principali tipi di documenti

legislativi e scolastici del proprio Paese, documenti di riferimento per la progettazione scolastica. L'integrazione dell'ePortfolio nelle attività di questo tirocinio ha permesso agli studenti di presentare i loro lavori nella forma di pagine web realizzate con il software *Mahara*. Gli esempi di alcune pagine del portfolio realizzate dagli studenti e la loro analisi sono stati presentati già in una pubblicazione precedente (Grzadziel, 2018).

Uno degli aspetti significativi della valorizzazione del Portfolio nei processi didattici e formativi è la possibilità di costruire insieme con gli studenti i criteri di valutazione autentica in forma di rubriche. A questo fine sono state elaborate varie forme di questo strumento in vista di sperimentare la sua validità formativa e valutativa all'interno dei processi didattici.

## **5.2. Riflessione sulle prime esperienze del lavoro con *Mahara***

Uno degli obiettivi del pilotaggio con l'ePortfolio *Mahara* è stato raccogliere le prime osservazioni in riferimento all'uso e al funzionamento del software stesso, ma anche ottenere informazioni e dati utili per la progettazione del percorso di sperimentazione vera e propria dei tre anni successivi. È stato molto importante verificare anche la validità e l'utilità della guida tradotta dall'inglese<sup>295</sup> e adottata ai fini della sperimentazione.

Come si evince dagli esempi dell'ePortfolio realizzati durante questa fase, gli studenti hanno acquisito le prime abilità di lavorare con l'ePortfolio, hanno imparato come presentare con questa forma i risultati delle loro esercitazioni e si sono rafforzati nelle convinzioni sulla necessità di riflettere sui processi di acquisizione delle abilità che stavano sviluppando. Anche se questa esperienza preliminare è durata solo un semestre e le prime impressioni appaiono positive, si è potuto intravedere comunque vari elementi da sperimentare e approfondire teoricamente nel futuro. Qui, a titolo di esempio, riportiamo alcune osservazioni evidenziate sia dagli studenti che dal docente che ha guidato il tirocinio.

In primo luogo, è stato notato che gli studenti necessitano, comunque, di una strutturata ed esplicita introduzione nella modalità di lavoro con il Portfolio. Anche se alcuni possiedono già delle esperienze proprie di lavoro con questo strumento, esse sono limitate maggiormente alla realizzazione di una raccolta di lavori in forma cartacea da presentare per la valutazione finale dei corsi. Ciò implica la necessità di imparare, sia come usare il software *Mahara* con le sue varie funzioni, sia le modalità di lavoro online, sia un'adeguata prospettiva teorica di apprendimento e di valutazione, che è legata ai processi formativi con l'uso dell'ePortfolio.

Occorre notare che con questa modalità, a parte del conseguimento degli obiettivi propri del lavoro con il Portfolio digitale, in modo naturale sono state offerte condizioni per la realizzazione di altri obiettivi, che non fanno parte delle finalità del tiro-

---

<sup>295</sup> *Mahara 16.10 user manual*, in: <http://manual.mahara.org/en/16.10/index.html>, acc. 29.11.2016.

cinio stesso, ma sono comunque importanti. L'integrazione di questo strumento nei processi didattici costituisce, di fatto, anche un'opportunità per sviluppare le competenze digitali. Queste competenze sono costituite da tutte le capacità di usare le svariate funzioni degli strumenti digitali al fine di valorizzarle poi in maniera consapevole ed efficace anche nella vita professionale, familiare e sociale. È un elemento non di poca importanza, tenendo conto che lo sviluppo di tali competenze è richiesto sia da varie istituzioni internazionali, che dalla diagnosi di sviluppo di esse da parte degli adolescenti. Lo conferma Pellerey analizzando un rapporto dell'OECD (2012) con i dati delle ricerche condotte nei vari Paesi riguardo all'uso delle nuove tecnologie nelle istituzioni scolastiche e formative (Pellerey, 2015a).

Sono constatazioni significative, soprattutto quando si prendono in considerazione anche le indicazioni provenienti dagli organismi internazionali riguardo alla preparazione professionale delle persone per la vita e per il lavoro nella società di oggi. La competenza digitale nel Quadro europeo della competenza chiave è definita in modo tale da permeare, con le componenti singolari di essa, molte altre competenze. Essa, per la valenza che offre nella vita di oggi, acquisisce una natura trasversale (Pellerey, 2015b). Tutto ciò ci spinge a pensare che i processi didattici che favoriscono lo sviluppo di nuove competenze, non siano più un'opzione facoltativa, ma dovrebbero diventare l'oggetto di progettazione didattica intenzionale e articolata.

Il lavoro con un Portfolio, per sua natura, favorisce una riflessione sui processi di studio, di lavoro e, infine, sul bilancio complessivo della propria vita. Il software *Mahara* dispone delle funzioni che permettono non solo di documentare le prestazioni, ma anche di allegare le riflessioni, sia proprie che di altri utenti, in modo particolare di quelle del docente con relativo feedback. Lo studente ottiene così l'occasione di esercitarsi nei processi metacognitivi e far crescere il grado di consapevolezza circa il proprio percorso verso le mete da raggiungere. C'è una vasta letteratura che sottolinea l'importanza di questi processi per lo sviluppo di varie abilità della persona, sia quelle cognitive (Boscolo, 1997; Mortari, 2003, 2009) sia quelle metacognitive (Azevedo, 2005; Zellers, Mudrey, 2007) o quelle del pensiero critico (Abrami, Bernard et al., 2015; Mansor, 2011; Li, 2010).

Anche l'attività stessa di scrivere costituisce in questo contesto quel tipo di lavoro intellettuale che permette di soffermarsi su ciò che si studia, permette di concettualizzare e di verbalizzare sia le conoscenze che le proprie esperienze. Gli studi di L. Mortari mettono in risalto il fatto che proprio la riflessione è il tipo di processo cognitivo che rende le esperienze, sia dirette che indirette, una fonte di apprendimento significativo e profondo (Mortari, 2003). Il Portfolio, essendo uno strumento di documentazione e di riflessione continua, offre allo studente la possibilità di avvertire i progressi e i cambiamenti, che sono avvenuti nel tempo.

La possibilità d'interagire online con altri studenti del corso tramite le funzioni del blog incorporato nel *Mahara*, ha evidenziato con chiarezza il ruolo positivo delle relazioni interpersonali per i processi di apprendimento. Troviamo dai vari autori alcuni elementi che possono essere interessanti a proposito (Wagner, 2013; Tang, Lam,

2014; Wendt, 2013). Essi mettono in rilievo che interagire in un blog con un gruppo-classe crea una rete di connessioni e relazioni, che può essere chiamata Rete Personale di Apprendimento (*Personal Learning Network*), il cui fine principale è lo studio e la costruzione collaborativa di conoscenze. Nel caso del tirocinio, infatti, la condivisione dei propri pensieri, i contatti avvenuti fuori dalla situazione formale dell'aula, ha fatto accrescere quel tipo di emozioni positive che sono legate alla percezione del senso di appartenenza e della comunità di utenti online. Gli studenti hanno notato in maniera evidente anche il sostegno motivazionale suscitato dalla possibilità d'interagire e di condividere i contenuti del proprio Portfolio con altri. Qui, l'uso del blog nei processi di lavoro con il Portfolio ha confermato ciò, che è stato già verificato in occasione esclusivamente dedicata al blog in didattica, e cioè che il coinvolgimento nell'interazione e nella condivisione del proprio lavoro dipenda sia dall'interesse personale su un dato tema, ma ancora di più, dalla percezione di sentirsi gruppo di persone unite per obiettivi simili (Grzadziel, 2016).

L'aspetto collaborativo nella realizzazione del Portfolio ha rilevato anche un altro aspetto significativo dei processi di apprendimento, quello dell'autonomia e dell'auto-regolazione. I processi di studio e di formazione negli ambienti digitali realizzati nei tempi fuori scuola non erano più guidati direttamente dal docente. Gli incontri in aula costituivano solo un punto di partenza, uno stimolo per gli approfondimenti e le attività ulteriori. Il lavoro autonomo dello studente, quindi, si è svolto nelle condizioni per sviluppare fiducia nelle proprie capacità riguardo ai compiti, all'organizzazione del tempo, alla soluzione dei problemi ecc. Era però anche evidente che non tutti gli studenti si caratterizzassero ugualmente per un alto livello di auto-determinazione e di auto-regolazione nei processi di studio e di lavoro. Questo aspetto si verifica sempre critico, soprattutto nelle forme di studio e di formazione online e a distanza (Kitsantas, Dabbagh, 2011). Vari autori notano come ciò che aiuta a mantenere la motivazione personale in queste forme didattiche, è proprio sentirsi comunità (Bull, 2015). Nel caso del nostro tirocinio, il senso di appartenenza allo stesso gruppo nello spazio fisico della classe, probabilmente ha rafforzato anche questo elemento comunitario di incontri nello spazio digitale. Viene confermata qui la validità di modelli didattici misti, conosciuti come *Blended Learning* (Bonk, Graham, 2013). Essi garantiscono sia le forme didattiche più organizzate, strutturate e gestite dall'insegnante in aula, sia quelle dove si richiede più autonomia e auto-regolazione da parte degli studenti.

Un'altra questione che è stata individuata come interessante durante questa fase del pilotaggio riguardava la costruzione e il ruolo delle "rubriche" nella "valutazione autentica". Da una parte, è stato notato che la costruzione comune delle rubriche ha una serie di vantaggi. Acconsentiva, ad esempio, di essere consapevoli delle aspettative circa i compiti da realizzare o di essere in grado di valutare autonomamente le tappe e i progressi. Indicava, inoltre le possibili piste di lavoro che lo studente inesperto non sarebbe riuscito ad individuare da solo, e quindi costituiva una specie di *guida all'apprendimento*. Dall'altra parte, ciò che è stato considerato punto di forza, è stato avvertito anche come elemento limitante del lavoro con le rubriche. Si è notato

che l'esistenza di criteri di valutazione conosciuti già dall'inizio influisse a priori sui processi formativi e, probabilmente, limitasse le possibilità di prendere iniziative per altre scelte o qualità che in questo strumento non fossero esplicitate. Se gli indicatori dei livelli di raggiungimento delle abilità sono tarati in maniera tale da non ammettere altre soluzioni, diventano dei criteri imposti che incapsulano studenti nei limiti stabiliti e, in casi estremi, possono costituire uno strumento di potere per controllare come si deve pensare e fare. Infatti, vari studiosi concordano che gli indicatori riferiti ai processi di studio, quando sono definiti precisamente e sono limitati in numero, non avvertono le innumerevoli possibilità con cui gli studenti arrivino alla costruzione delle conoscenze e allo sviluppo di abilità (Tenam-Zemach, Flynn, 2015; Wilson, 2006). Quale quindi può essere una soluzione o via d'uscita da queste osservazioni, che da una parte sono contrastanti, ma dall'altra rappresentano anche, comunque, una stimolante prospettiva didattica? Una delle possibilità che si presenta, è trattare le rubriche come stimoli, come suggerimenti di possibili prospettive di lavoro e di elementi da tenere presente. Possono costituire quindi degli strumenti orientativi che gli studenti hanno a disposizione, ma che non hanno valenza di esclusività in termini di criteri di valutazione dei processi e dei risultati di apprendimento.

### 5.3. Prospettive delle sperimentazioni future

Vista, ormai, la vasta bibliografia riguardo alla metodologia di lavoro con il portfolio digitale, le ricerche scientifiche e le sperimentazioni realizzate in varie sedi universitarie, si può dire che esiste una base di dati e di questioni, esito degli sforzi e dei progetti ancora in corso d'opera. La sperimentazione, che abbiamo qui delineato in linee generali, finisce quest'anno il suo triennio e, come risultato, deve fornire un Report analitico circa il processo stesso e i suoi effetti formativi. Si spera che in base a ciò, tenendo conto anche di tutta la bibliografia al riguardo, si arrivi a una positiva valutazione e a risultati utili nell'introdurre l'*ePortfolio* come forma ordinaria/alternativa di realizzare il Baccalaureato in facoltà o anche in università, visto che negli anni precedenti questa possibilità è stata analizzata nelle riunioni collegiali della FSE<sup>296</sup> e se ne accenna anche nei Regolamenti del Baccalaureato<sup>297</sup>. La cura didattica della sperimentazione è stata affidata all'Istituto di Didattica, in quanto attualmente l'Istituto partecipa a una ricerca più complessa di cui la sperimentazione fa parte.<sup>298</sup> Nel futuro si pensa di offrire i seminari di studio ai docenti interessati a approfondire le conoscenze circa

---

<sup>296</sup> Si veda i verbali dell'8.01.2010 e del 12.02.2010.

<sup>297</sup> Quello precedente FSE H823/ 3 gennaio 2010 ORD 124, e quello attuale FSE I974 / 10 aprile 2014 ORD 127.

<sup>298</sup> La ricerca è realizzata in collaborazione con l'Università di Studi Roma 3 e l'Università Auxilium, e il titolo è: "Progetto di ricerca-intervento in ordine al potenziamento nei soggetti in formazione delle loro competenze strategiche di tipo auto-orientativo nel contesto dello studio e del lavoro con lo sviluppo ulteriore di strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente, in particolare introducendo l'utilizzo sistematico del portfolio digitale Mahara."

l'*ePortfolio* e ad introdurre la metodologia di lavoro con questo strumento nelle proprie attività professionali di docenza.

## **6. Educatori/Formatori**

Prima di concludere rimangono ancora da sottolineare alcuni aspetti del ruolo che svolgono gli educatori/formatori quando nei percorsi formativi vengono adoperate le metodologie relative alle tecnologie digitali e online, in modo particolare l'*ePortfolio*.

In alcuni contesti i formatori/ricercatori, per analizzare più in particolare il loro ruolo, adottano i sette principi della comunità di pratica proposti da Wenger. In base a questi formulano indicazioni metodologiche, delle quali tenere conto nei contesti formativi, che intendono valorizzare le dinamiche della comunità di pratica e la metodologia di lavoro con il portfolio digitale (Rowley, 2017, p. 77). La prima si riferisce all'importanza di un'adeguata guida per sostenere i processi di riflessione degli studenti (a questo abbiamo già brevemente accennato). Questa osservazione risulta ancora più rilevante, quando si prende in considerazione che l'attivazione dei processi metacognitivi dei soggetti in formazione svolge una parte molto significativa nel lavoro con l'*ePortfolio*. Il sostegno deve essere presente sia in riferimento alle riflessioni sul processo, sia in quelle riferite ai risultati delle esperienze formative. In varie ricerche si nota, comunque, che anche in questo caso avviene il processo di maturazione. In quanto inizialmente gli studenti riflettono, oppure discutono sul blog, le questioni situate in contesti concreti, nelle fasi successive aumentano le riflessioni di natura più generale, ad esempio, circa la trasferibilità delle competenze o la mobilità lavorativa.

In secondo luogo, lo sviluppo dell'*ePortfolio* da parte degli studenti deve essere integrato bene in concomitanza con tutte le attività formative, sia con quelle in presenza, sia con quelle esterne, sia con quelle online. Non si può dare per scontato, però, che tutti gli studenti abbiano superato le difficoltà di natura tecnica. Bisogna monitorare, perciò, se gli studenti sappiano creare la struttura informatica del loro *ePortfolio* e sappiano già lavorare agevolmente con questo strumento.

In terzo luogo, i formatori/ricercatori vedono il proprio ruolo anche in termini di modelli degli atteggiamenti e dei comportamenti all'interno della comunità di pratica. Questo riguarda sia le interazioni online, sia le interazioni residenziali. Similmente, come è stato notato a proposito delle riflessioni degli studenti, anche qui avviene la maturazione nelle fasi più avanzate del percorso formativo e gli studenti sempre di più cominciano ad intraprendere ruoli di leadership. In questa fase gli educatori modificano anche il loro ruolo e i loro interventi diventano sempre più periferici.

Alla fine, i ricercatori ricordano che la maturazione della comunità di pratica richiede normalmente tempi abbastanza lunghi. Questo vale ancora di più per i contesti che valorizzano le metodologie formative nell'ambiente online. Quando si intende organizzare le esperienze di questo tipo e realizzare anche contemporaneamente una

ricerca sui relativi processi, bisogna prevedere i tempi di almeno due, oppure di più, se sono a disposizione tre e più semestri. Il coinvolgimento degli studenti varia nel tempo. Per sostenere il continuo impegno di alto livello bisogna motivare i partecipanti mostrando chiaramente le finalità da raggiungere ed esplicitando come le attività attuali contribuiscano alla loro realizzazione.

Si può dire che le presentazioni realizzate nei paragrafi precedenti, insieme con le considerazioni circa gli educatori, diano una certa giustificazione riguardo alle decisioni sia legislative, sia progettuali, che prendono in considerazione l'ePortfolio come uno strumento formativo e didattico. Abbiamo visto che la varietà delle interazioni tra le persone, sia degli studenti che degli educatori, in vari spazi sia online che in presenza, creano certe condizioni, anche in termini di comunità di pratica, che possono sostenere i processi di sviluppo, sia di competenze particolari, come ad esempio della digitale, sia di ciò che è stato definito quale identità professionale dei soggetti.

## Bibliografia

---

- ABRAMI P.C. - R.M. BERNARD et al., *Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis*, «Review of Educational Research», 2015, vol. 85, n. 2, pp. 275-314.
- ANGELI C. - N. VALANIDES, *Preservice elementary teachers as information and communication technology designers: An instructional systems design model based on an expanded view of pedagogical content knowledge*, «Journal of Computer Assisted Learning», 2005, vol. 21, n. 4, pp. 292-302, <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2005.00135>.
- ANGELI C. - N. VALANIDES, *Technology mapping: An approach for developing technological pedagogical content knowledge*, «Journal of Educational Computing Research», 2013, vol. 48, n. 2, pp. 199-221.
- AYAN D. - G. SEFEROĞLU, *Using electronic portfolios to promote reflective thinking in language teacher education*, «Educational Studies», 2011, vol. 37, n. 5, pp. 513-521.
- AZEVEDO R., *Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning*, «Educational Psychologist», 2005, vol. 40, n. 4, pp. 199-209.
- BAXTER MAGOLDA M.B., *Evolution of a constructivist concept of portfolio utilization of ePortfolioistemological reflection*, «Educational Psychologist», 2004, vol. 39, n. 1, pp. 31-42.
- BENNETT D. - ROWLEY J. - DUNBAR-HALL, P. - HITCHCOCK M. E. BLOM D., *Electronic portfolios and learner identity: An ePortfolio case study in music and writing*, «Journal of Further and Higher Education», 2016, vol. 40, n. 1, pp. 107-124.
- BONK C.J. - C.R. GRAHAM, *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, New York, John Wiley & Sons, 2012.
- BOSCOLO P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, UTET, 1997.
- BULL D., *Online learning VS classroom learning*, 2015, MOOC: University Teaching 101, [https://class.coursera.org/univteaching101-002/forum/profile?user\\_id=2434294](https://class.coursera.org/univteaching101-002/forum/profile?user_id=2434294), acc. 10/07/2015.
- CALVANI A., *Competenze digitali nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla*, Trento, Erickson, 2010.
- CALVANI A. - FINI A. - RANIERI M., *Valutare la competenza digitale*, Trento, Erickson, 2011.
- CALVANI A., *La competenza digitale: per un modello pedagogicamente significativo*, «Tecnologie Didattiche», 2013, vol. 21, n. 3, pp. 132-140.
- CHING Y.H. - YANG D. - BAEK Y. e BALDWIN S., *Enhancing graduate students' reflection in e-portfolios using the TPACK framework*, «Australasian Journal of Educational Technology», 2016, vol. 32, n. 5, pp. 108-122. <https://doi.org/10.14742>
- COOK K.C., *Layered literacies: A theoretical frame for technical communication pedagogy*, «Technical Communication Quarterly», 2002, vol. 11, n. 1, pp. 5-29.
- FINGER G. - P. FINGER, *Understanding TPACK in practice: Praxis through technological pedagogical reasoning*. Paper presented at the International Conference on Educational Technologies (ICEduTech), Kuala Lumpur, Malaysia, 2013.
- GIOVANNINI M.L. - A. RICCIONI, *L'e-Portfolio per lo sviluppo del progetto personale e professionale degli studenti universitari: dal modello concettuale alla realizzazione pratica*, in MINERVA T. - L. COLAZZO, *Connessi! Scenari di Innovazione nella Formazione e nella Comunicazione*, SIEL. VIII Congresso Nazionale della Società Italiana dell'e-Learning, Reggio Emilia 14-16 settembre 2011, Milano, Edizioni Ledizioni LediPublishing, 2011, pp. 761-767.
- GREENHALGH S.P. - M.J. KOEHLER, *Pretty good practices for the design of teacher portfolio courses*, in NIESS M.L. - H. GILLOW-WILES (Eds.), *Handbook of research on teacher education in the digital age*, Hershey, PA: IGI Global, 2015 pp. 256-280.
- GREENHALGH S.P. - ROSENBERG J.M. - ZELLNER A. E KOEHLER M.J., *Zen and the Art of Portfolio Maintenance: Best Practices in Course Design for Supporting Long-lasting Portfolios*. In SEARSON M. - M. OCHOA (Eds.), *Proceedings of SITE 2014--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, Jacksonville, Florida, United States: Associa-

- tion for the Advancement of Computing in Education (AAACE), 2014, pp. 1755-1761. Retrieved November 12, 2017 from <https://www.learntechlib.org/p/131027/>.
- GRZADZIEL D., *Costruire insieme le conoscenze. Il blog come strumento nella didattica universitaria*, «Orientamenti Pedagogici», vol. 63, n. 1, 2016, pp. 157-178.
- GRZADZIEL D., *Metodologia di lavoro con l'ePortfolio nella didattica universitaria. Bilancio di competenze alla fine del primo ciclo di studi*, «Orientamenti Pedagogici», vol. 64, n. 3, 2017, pp. 583-604.
- GRZADZIEL D., *L'ePortfolio nei processi formativi e orientativi universitari. Bilancio delle competenze alla fine del primo ciclo di studi realizzato con il software Mahara*, in PELLERAY M. (a cura di), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*, Collana: Studi Progetti Esperienze per una Nuova Formazione Professionale, Roma, CNOS-FAP, 2018, pp. 49-74.
- HALLAM G. - HARPER W. - MCALLISTER L. - HAUVILLE K. e CREAGH T., *Australian ePortfolio project: ePortfolio use by university students in Australia: Informing excellence in policy and practice*, AeP Supplementary report. QUT Department of eLearning, 2018.
- HARRIS J., *Inservice teachers' TPACK development: Trends, models, and trajectories*, in HERRING M. - KOEHLER M. - MISHRA P. (Eds.), *Handbook of technological pedagogical content knowledge for educators*, New York, NY: Routledge, 2016, pp. 191-205.
- HARRIS J. - GRANDGENETT N. - HOFER M., *Testing a TPACK-based technology integration assessment rubric*, in CRAWFORD C. - WILLIS D.A. - CARLSEN R. - GIBSON I. - MCFERRIN K. - PRICE J. - WEBER R. (Eds.), *Proceedings of the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010*, Chesapeake, VA: AAACE, 2010, pp. 3833-3840.
- HARRIS J. - PHILLIPS M. - KOEHLER M.J. - ROSENBERG J.M., *TPACK/TPACK Research and Development: past, present, and future directions*, «Australasian Journal of Educational Technology», 2017, vol. 33, n. 3, pp. i-viii.
- KAHN S., *E-portfolios: A look at where we've been, where we are now, and where we're (possibly) going*, «Peer Review», vol. 16, n. 1, 2014, pp. 4-7.
- KARDASZ S.M., *What are the best approaches for encouraging diffusion of a new instructional technology among faculty members in higher education? A look at eportfolio use at Stony Brook University*, «Journal of Educational Technology Systems», vol. 42, n. 1, 2013, pp. 43-68.
- KEENAN S. - ROSENBERG J.M. - GREENHALGH S.P. - KOEHLER M.J., *Examining teachers' technology use through digital portfolios*, in LIU L. - D.C. GIBSON (Eds.), *Research highlights in technology and teacher education 2016*, [Invited reprint of conference presentation in edited book], Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education, 2016, pp. 53-60.
- KITSANTAS A. - N. DABBAGH, *The Role of Web 2.0 Technologies in Self-Regulated Learning*, «New Directions for Teaching and Learning», vol. 126, 2011, pp. 99-106.
- KOEHLER M.J. - GREENHALGH S.P. - ROSENBERG J.M. - KEENAN S., *What the Tech is Going on with Teachers' Digital Teaching Portfolios? Using the TPACK Framework to Analyze Teachers' Technological Understanding*, «Journal of Technology and Teacher Education», vol. 25, n. 1, 2017, pp. 31-59.
- KOEHLER M.J. - P. MISHRA, *Teachers learning technology by design*, «Journal of Computing in Teacher Education», vol. 21, n. 3, 2005, pp. 94-102.
- KOH J.H.L., *A rubric for assessing teachers' lesson activities with respect to TPACK for meaningful learning with ICT*, «Australasian Journal of Educational Technology», vol. 29, n. 6, 2013, pp. 887-900. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.228>
- LA ROCCA C., *ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario*, SIRD, 2014.
- LEE D.Y. - C.C. TSAY, *Exploring teachers' perceived self efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the World Wide Web*, «Instructional Science», vol. 38, n. 1, 2010, pp. 1-21.
- LI K., *Integrating weblogs in pedagogy model for enhancing students' critical thinking skills*, «Research and Practice in Technology Enhanced Learning», vol. 5, n. 1, 2010, pp. 35-49.
- LOUGHRAN J. - KEAST S. - COOPER R., *Pedagogical reasoning in teacher education*. In J. Loughran e

- M.L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education*, New York, NY: Springer, 2016, pp. 387-421, [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0\\_10](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_10)
- Mahara 16.10 user manual, in: <http://manual.mahara.org/en/16.10/index.html>, acc. 29.11.2016.
- MANSOR A.Z., *Reflective learning journal using blog*, «Procedia Social and Behavioral Sciences», vol. 18, 2011, pp. 507-516.
- MASCHERONI G., *I giovani e l'uso di Internet: panoramica della situazione italiana*, «Orientamenti Pedagogici», vol. 65, n. 3, 2018.
- MCALPINE M., *E-Portfolios and digital identity: Some issues for discussion*, «E-Learning», vol. 2, n. 4, 2005, pp. 378-387.
- MESSINA L. - M. DE ROSSI, *Tecnologie, formazione e didattica*, Roma, Carocci, 2015.
- MISHRA P. - M.J. KOEHLER, *Not "what" but "how": Becoming design-wise about educational technology*. In Y. Zhao (Ed.), *What should teacher know about technology: Perspectives and practices*, Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2003, pp. 99-122.
- MISHRA P. - M.J. KOEHLER, *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*, «Teachers College Record», vol. 108, n. 6, 2006, pp. 1017-1054, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684>.
- MISHRA P. - KOEHLER M.J. - HENRIKSEN D. *The 7 transdisciplinary habits of mind: Extending the TPACK framework towards 21st century learning*, «Educational Technology», vol. 51, n. 2, 2010, pp. 22-28.
- MORAN W. - VOZZO L. - REID J.A. - PIETSCH M. - HATTON C., *How can technology make this work? Preservice teachers, off-campus learning and digital portfolios*, «Australian Journal of Teacher Education», vol. 38, n. 5, 2013, pp. 116-130. doi: 10.14221/ajte.2013v38n5.9
- MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.
- MORTARI L., *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009.
- NIESS M.L., *Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge*, «Teaching and Teacher Education», vol. 21, n. 5, 2005, pp. 509-523, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.006>
- OECD, *Connected Minds: Technology and Today's Learners*, OECD Publishing, Paris, 2012, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264111011-en>
- PELLERREY M., *L'integrazione delle tecnologie mobili (tablet, smartphone) nel contesto scolastico e formativo: alcuni orientamenti operativi derivanti da uno studio realizzato in ambito CNOS-FAP*, «Rassegna Cnos» 31 (1), 2015, pp. 41-58.
- PELLERREY M. (2015b), *La valorizzazione delle tecnologie mobili nella pratica gestionale e didattica dell'istruzione e formazione a livello di secondo ciclo. Indagine teorico-empirica. Rapporto finale*, Roma, CNOS-FAP, 2015, pp. 31-45.
- PIERSON M.E., *Technology integration practice as a function of pedagogical expertise*, «Journal of Research on Computing in Education», vol. 33, n. 4, 2001, pp. 413-430. <https://doi.org/10.1080/08886504.2001.10782325>
- PIIHL J. - RASMUSSEN J. - ROWLEY J., *A multi-disciplinary framework for building students' capacity as practitioner researchers*, in C. Guerin, P. Bartholomew e C. Nygaard (Eds.), *Learning to research, researching to learn*, Faringdon, Oxfordshire, UK: Libri Publishing, 2015, pp. 39-58.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri, Agenzia per l'Italia Digitale, *Competenze digitali di base*, <http://www.agid.gov.it/agenda-digitale/competenze-digitali/competenze-base>, acc. 03.01.2018.
- ROSENBERG J.M. - M.J. KOEHLER, *Context and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): A systematic review*, «Journal of Research on Technology in Education», vol. 47, n. 3, 2015, pp. 186-210. doi:10.1080/15391523.2015.1052663
- ROSENBERG J.M. - GREENHALGH S.P. - KOEHLER M.J., *A performance assessment of teachers' TPACK using artifacts from digital portfolios*, in SLYKHUIS D. - G. MARKS (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2015*, Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2015, pp. 3390-3397. Retrieved from <http://www.editlib.org/p/150472>, acc. 18.12.2017.
- ROWLEY J. (Ed.), *ePortfolios in Australian Universities*, Singapore, Springer, 2017.
- SHULMAN L.S., *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, «Educational Researcher», vol. 15, n. 2, 1986, pp. 4-14, <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

- SHULMAN L.S., *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*, «Harvard Educational Review», vol. 57, no. 1, 1987, pp. 1-22, <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- SHULMAN L.S., *The wisdom of practice*, in BERLINER D. - B. ROSENSHINE (Eds.), *Talks to teachers: A festschrift for N.L. Gage*, New York, NY: Random House, 1987, pp. 369-386.
- SMART V.L., *Technological pedagogical reasoning: The development of teachers' pedagogical reasoning with technology over multiple career stages*, 2016, <https://www120.secure.griffith.edu.au/rch/items/b658444f-8e00-4c61-9b95-a3b19c62d545/1/>, acc. 18.12.2017.
- STARKEY L., *Teachers' pedagogical reasoning and action in the digital age*, «Teachers and Teaching: theory and practice», vol. 16, n. 2, 2010, pp. 233-244, <https://doi.org/10.1080/13540600903478433>
- STRUDLER N. - K. WETZEL, *The diffusion of electronic portfolios in teacher education: Issues of initiation and implementation*, «Journal of Research on Technology in Education», vol. 37, n. 4, 2005, pp. 411-433.
- SURMA A., *Public and professional writing: Ethics, imagination and rhetoric*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2005.
- TANG E. - C. LAM, *Building an Effective Online Learning Community (OLC) In Blog-Based Teaching Portfolios*, «Internet and Higher Education», vol. 20, 2014, pp. 79-85.
- TENAM-ZEMACH M. - J.E. FLYNN (Ed.), *Rubric Nation. Critical Inquiries on the Impact of Rubrics in Education*, Charlotte (NC), Information Age Publishing, 2015.
- THOMPSON A.D. - P. MISHRA, *Breaking news: TPCK becomes TPACK!*, «Journal of Computing in Teacher Education», vol. 24, n. 2, 2007, pp. 38-64.
- TZENG J.Y., *Perceived values and prospective users' acceptance of prospective technology: The case of a career eportfolio system*, «Computers & Education», vol. 56, n. 1, 2011, pp. 157-165.
- UNIONE EUROPEA, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006*, «Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea», 20.12.2006, ed. it., (2006/962/CE), pp. 10-18. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>, acc. 03.01.2018.
- WAGNER J., *To Blog or Not To Blog Is No Longer a Question: Part 2*, 2013, in: <http://blog.cue.org/to-blog-or-not-to-blog-part-2-about-plns/>, acc. 20.05.2015.
- WALSH B. - MAIN S. - LOCK G., *A reflective journal please: Would you like an ePortfolio with that?* Paper presented at the First ECULTURE conference, Perth, Edith Cowan University, 2008. Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/eculture/vol1/iss1/6>, acc. 18.12.2017.
- WANG Q., *A generic model for guiding the integration of ICT into teaching and learning*, «Innovations in Education and Teaching International», vol. 45, n. 3, 2008, pp. 411-419.
- WEBB M.E., *Pedagogical reasoning: Issues and solutions for the teaching and learning of ICT in secondary schools*, «Education and Information Technologies», vol. 7, n. 3, 2002, pp. 237-255, <https://doi.org/10.1023/A:1020811614282>
- WENDT J., *The Effect of Online Collaborative Learning on Middle School Student Science Literacy and Sense of Community*, *Digital Commons, Liberty University*, 2013, in <http://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/683/>, acc. 08.10.2015.
- WENGER E., *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.
- WENGER E. - MCDERMOTT R.A. - SNYDER W., *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*, eBook. Boston, MA: Harvard Business Review Press, 2002.
- WILLIAMS B.T., *I'm ready for my close-up now: Electronic portfolios and how we read identity*, «Literacy & Identity», vol. 50, n. 6, 2007, pp. 500-504.
- WILSON M., *Rethinking rubrics*, Portsmouth, Heinmann Publishing, 2006.
- ZELLERS M. - R. MUDREY, *Electronic portfolios and metacognition: A phenomenological examination of the implementation of e-portfolio from the instructors' perspective*, «International Journal of Instructional Media», vol. 34, n. 4, 2007, pp. 419-430.

Parte Terza

**L'UTILIZZO DELLA PIATTAFORMA  
*WWW.COMPETENZE STRATEGICHE.IT*  
AL FINE DI COSTRUIRE  
LA PROPRIA IDENTITÀ PROFESSIONALE**

***A) Lo sviluppo di strumenti on line  
per l'autovalutazione e la promozione di competenze  
strategiche per dirigere se stessi nello studio e nel lavoro***

---

MASSIMO MARGOTTINI

---

***B) Aggiornamenti tecnici e sviluppi ulteriori della  
piattaforma [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it)***

---

FILIPPO EPIFANI

---

# INDICE della parte terza

---

## Parte A

<b>Lo sviluppo di strumenti on line per l'autovalutazione e la promozione di competenze strategiche per dirigere se stessi nello studio e nel lavoro</b> .....	285
1. La piattaforma <i>competenzestrategiche.it</i> : aggiornamenti e integrazioni degli strumenti.....	285
1.1. La restituzione dei profili: promuovere processi riflessivi.....	287
2. Analisi statistiche per un <i>feedback</i> individualizzato.....	289
2.1. Il QSA - Questionario sulle Strategie di Apprendimento.....	290
2.2. Il QPCC - Questionario di Percezione delle proprie Competenze Strategiche.....	292
2.3. Il QAP - Questionario di Adattabilità Professionale.....	294
3. Esperienze e ricerche.....	296
3.1. QSA, ZTPI ed esiti scolastici (a cura di Federica Ferraro).....	297
3.2. Applicazione del QSA, QAP e ZTPI a matricole universitarie.....	300
Bibliografia.....	305

## Parte B

<b>Aggiornamenti tecnici e sviluppi ulteriori della piattaforma <i>www.competenzestrategiche.it</i></b> .....	307
1. Le statistiche di utilizzo.....	307
2. Gli sviluppi tecnici.....	309
Appendice statistica.....	311

# Lo sviluppo di strumenti on line per l'autovalutazione e la promozione di competenze strategiche per dirigere se stessi nello studio e nel lavoro

---

## 1. La piattaforma *competenzestrategiche.it*: aggiornamenti e integrazioni degli strumenti

A quasi dieci anni dalla implementazione della piattaforma *competenze strategiche.it*, sviluppata nell'ambito di alcuni progetti di ricerca finanziati dal CNOS-FAP, si può evidenziare un aumento crescente del numero di scuole, istituti, Centri di Formazione e Orientamento, ricercatori che hanno richiesto un account per fare un uso sistematico degli strumenti proposti.

Ad oggi risultano registrate sulla piattaforma oltre 400 tra scuole, istituti e Centri per la Formazione Professionale e l'orientamento e sono stati compilati oltre 30 mila questionari.

Come noto, attraverso la piattaforma sono stati resi disponibili alle scuole e ai ricercatori alcuni strumenti, rivolti a studenti di scuola secondaria e università, utili a promuovere processi di autovalutazione delle capacità di auto-direzione e autoregolazione nello studio e nel lavoro<sup>299</sup>.

I questionari attualmente disponibili sono pensati per:

- ✓ giovani in transizione verso l'istruzione secondaria di primo e di secondo grado, l'Università o verso il mondo del lavoro (QSA, QSAr, QPCS, ZTPI, QAP);
- ✓ giovani adulti che desiderano rientrare in formazione o che vogliono dimostrare le loro attuali competenze lavorative (QPCS, QPCC, ZTPI, QAP).

I primi quattro questionari di autovalutazione delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro sono stati costruiti e validati da Michele Pellerey e collaboratori:

- ✓ il QSA (*Questionario sulle Strategie di Apprendimento*);
- ✓ il QSAr (*Questionario ridotto sulle Strategie di Apprendimento*);
- ✓ il QPCS (*Questionario sulla Percezione delle proprie Competenze Strategiche*);
- ✓ il QPCC (*Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni*).

Un quinto questionario è lo ZTPI (*Zimbardo Time Perspective Inventory*), questionario sulla prospettiva temporale costruito e validato da P. Zimbardo e J. Boyd (2009).

---

<sup>299</sup> Ci si riferisce alla piattaforma [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it) realizzata nell'ambito di un progetto di ricerca coordinato da M. Pellerey con D. Gradziel, M. Margottini, E. Ottone, F. Epifani a partire dal 2011.

E, infine, il QAP, Questionario sulla Adattabilità Professionale, nella traduzione e libero adattamento, a cura di M. Pellerey, M. Margottini, R. Leproni, del *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS) di M. Savickas & Erik J. Porfeli (2011). Del CAAS era già stata realizzata e validata una versione in lingua italiana con buone proprietà psicometriche (Soresi, Nota, Ferrari, 2012). Tuttavia sulla piattaforma è stata adottata una nuova traduzione per uniformare la formulazione linguistica degli item a quella degli altri questionari, in particolare gli item sono presentati in forma soggettiva (es. Decidere in autonomia diventa Decido in autonomia). Trattandosi di strumenti pensati per promuovere un percorso riflessivo, a partire dalla immediata restituzione dei profili, si è ritenuto che la formulazione degli item in forma soggettiva, in primo luogo, risultasse uniforme con quella degli altri strumenti e quindi potesse sollecitare nei soggetti una migliore identificazione e un più forte coinvolgimento.

Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA) è rivolto in particolare a studenti che sono all'inizio del percorso di scuola secondaria di secondo grado e della Formazione Professionale. È uno strumento autovalutativo che consente di riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento. Le dimensioni sono articolate in 14 fattori di natura cognitiva e affettivo motivazionale per un totale di 100 *item*.

Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento - Ridotto* (QSAr) è una versione breve del QSA ed è consigliato per studenti che sono all'inizio del percorso di scuola secondaria di primo grado e alla conclusione della scuola primaria. Lo strumento autovalutativo consente di riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento. Le dimensioni che sono state prese in considerazione sono articolate in 8 fattori di natura cognitiva e affettivo motivazionale per un totale di 46 *item*.

Il *Questionario sulla Percezione delle proprie Competenze Strategiche* (QPCS) è consigliato a studenti che si trovano al termine degli studi secondari di secondo grado e/o in ingresso nell'Università. È uno strumento autovalutativo che consente di riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento. Le dimensioni sono articolate in 6 fattori per un totale di 55 *item*. È stato validato su un campione di circa 3.000 studenti italiani e polacchi.

Il *Questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni* (QPCC) è consigliato a soggetti adulti, impegnati in contesti professionali di tipo relazionale. È uno strumento autovalutativo che consente di riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze e convinzioni che caratterizzano l'agire in contesto lavorativo. Sono stati presi in considerazione 10 fattori per un totale di 63 *item*. È stato validato su un campione di 517 soggetti italiani.

Lo *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI), è un questionario che consente di riflettere sulla propria percezione delle dimensioni temporali di passato, presente e futuro. Si rivolge prevalentemente a studenti della scuola secondaria, università e giovani adulti. Il questionario è composto da 56 *item* relativi a 5 fattori considerati

componenti principali della prospettiva temporale: Passato-Negativo (PN), Passato-Positivo (PP), Presente-Fatalista (PF) e Presente-Edonista (PE), Futuro (F). Gli *item* sono costituiti da affermazioni sulle quali è richiesto di esprimere il livello di accordo su una scala Likert a 5 punti.

Il QAP, *Questionario sulla Adattabilità Professionale*, che costituisce la traduzione e il libero adattamento, a cura di M. Pellerey, M. Margottini, R. Leproni, del *Career Adapt-Abilities Scale* di M. Savickas & Erik J. Porfeli (2011) indaga quattro dimensioni: quella del *Concern*, preoccupazione per il proprio futuro professionale, quella del *Control*, controllo sul proprio sviluppo professionale, la *Curiosity*, ossia l'inclinazione ad esplorare le opportunità professionali e infine la dimensione della *Confidence*, ossia la fiducia in se stessi e la convinzione di autoefficacia.

È forse opportuno sottolineare che l'interesse mostrato da scuole, istituti e Centri della Formazione Professionale, operatori e consulenti per l'orientamento, ricercatori, all'uso degli strumenti originariamente proposti (QSA, QPCS, QPCC) ha ulteriormente sollecitato l'idea di integrare la proposta strutturata su *competenzestrategie.it* con altri strumenti che ampliassero ulteriormente il quadro delle dimensioni coinvolte nello sviluppo di quelle competenze che possono essere poste alla base della capacità di dirigere se stessi e dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e professionale. In tale quadro si inseriscono lo ZTPI, sulla prospettiva temporale e il QAP, sul costrutto dell'adattabilità professionale. L'integrazione di questi strumenti sulla piattaforma è stata realizzata ponendo sempre in primo piano quelle che sono le finalità principali di *competenzestrategie.it*, ossia fornire una restituzione al soggetto, in primo luogo, e quindi al docente, al consulente, utile a promuovere e sviluppare processi riflessivi. E ciò, come meglio chiarito nelle pagine seguenti, è stato realizzato, ove necessario, sia con una revisione linguistica degli item, sia predisponendo modalità di restituzione degli esiti dei questionari in forma omologa a quella degli altri strumenti già presenti in piattaforma.

Sempre nella direzione di sviluppare un quadro ampio della proposta, ossia che da una parte consentisse di integrare processi di autovalutazione relativi a strategie di apprendimento, aspetti emozionali, volitivi, motivazionali, all'orientamento temporale, alla capacità di rispondere in maniera adattiva alle transizioni anche professionali e dall'altra sollecitasse, attraverso la narrazione di sé tramite un ePortfolio, anche la capacità di riflettere e costruire un proprio progetto umano e professionale si è proceduto nella direzione di connettere le piattaforme *competenzestrategie.it* e Mahara, quest'ultima utilizzata appunto per la costruzione di un ePortfolio (v. saggi Ottone ed Epifani).

### **1.1 La restituzione dei profili: promuovere processi riflessivi**

La compilazione dei questionari precedentemente descritti permette di fornire allo studente un feedback consistente in un profilo grafico e testuale.

Questa operazione è stata enormemente semplificata dall'allestimento della

piattaforma online che ha consentito di ridurre a zero il tempo che intercorre tra la compilazione del questionario e la restituzione del profilo.

La scelta di convertire i questionari in una versione digitale online e di allestire una piattaforma dedicata non risponde al solo scopo di economizzare i tempi nelle procedure di compilazione e di restituzione del profilo, ma ha una intrinseca finalità di ordine didattico e orientativo. È opportuno osservare che l'immediatezza della restituzione ha in sé una valenza educativa poiché sollecita attività riflessive "a caldo" e nello stesso tempo consente di ritornare sulle proprie considerazioni, quando l'informazione di ritorno sia espressa in un prodotto a cui accedere a proprio piacimento, come è nel caso dei profili generati dalla piattaforma.

D'altro canto il rilievo del feedback nelle pratiche educative quale fattore determinante per il successo formativo è da tempo messo in evidenza dalla letteratura scientifica. Anche in tempi relativamente recenti dalle metanalisi di John Hattie (2008; 2011) si evidenzia un *effect size* piuttosto elevato a patto però che il feedback sia realmente impiegato per ridurre la distanza "fra il punto in cui lo studente si trova e il punto in cui dovrebbe arrivare" (Sadler, 1989). Dalle ricerche prese in esame si ricava che, in particolare, il feedback è utile per: identificare carenze di gruppo o individuali e intervenire adeguatamente; spostare l'attenzione sui processi di apprendimento piuttosto che sulle valutazioni finali al fine di aumentare l'efficacia dell'attività formativa; migliorare la consapevolezza metacognitiva degli studenti sul «come si impara»; consentire di focalizzare l'attenzione degli studenti sui progressi raggiunti. Dunque il feedback può essere considerato la funzione centrale della valutazione in ottica formativa: in buona sostanza esso consiste in un focus dettagliato su ciò che viene (o non viene) appreso, ed ha un ruolo molto diverso dal semplice punteggio risultato di un test che misura come uno studente si posiziona rispetto al livello previsto.

Atkin, Black, & Coffey, (2001) ritengono che le pratiche autovalutative finalizzate al potenziamento della consapevolezza dei processi e degli esiti dell'apprendimento possono prendere diverse forme nella classe, ma qualunque forma prendano, esse si concretizzano in ogni cosa i docenti facciano per aiutare gli studenti a rispondere a tre domande:

- Dove sto andando?
- Dove sono adesso?
- Come posso colmare le lacune?

I vantaggi per gli studenti possono essere così elencati: sono più motivati a imparare; capiscono come assumere la responsabilità del proprio apprendimento; possono diventare co-fattori dell'atto valutativo affiancando il docente; acquisiscono preziose competenze che li accompagneranno per tutta la vita, come l'auto-valutazione, il monitoraggio dei propri percorsi di apprendimento, l'agire nella direzione degli obiettivi previsti.

Lo scopo della piattaforma [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it) consiste proprio nella

possibilità di generare un feedback immediato, grazie alla subitanea restituzione degli esiti, sostenendo processi metacognitivi alla base delle capacità di dirigere se stessi. Si può anche dire, facendo riferimento ai quattro livelli del feedback descritti da Hattie (2012) nel suo “Visibile learning”: livello del compito, dei processi, dell’autoregolazione, del sé, che gli strumenti proposti mirano a sollecitare in particolar modo proprio gli ultimi tre livelli che sembrano essere quelli più trascurati nelle consuete pratiche d’insegnamento.

Oltre che sollecitare un’adeguata riflessione, da parte degli studenti, utile a sviluppare più alti livelli di consapevolezza è altrettanto importante promuovere, da parte dei docenti, un uso delle informazioni ottenute dal questionario per sviluppare quegli interventi educativi e didattici volti a potenziare in ciascuno studente i propri punti di forza e al tempo stesso realizzare interventi di carattere compensativo in quegli ambiti che dovessero risultare carenti. È opportuno però ribadire che i questionari si fondano sull’autopercezione da parte dell’allievo, ossia restituiscono un profilo corrispondente a come l’allievo si percepisce e/o a quanto decide di esporre. Pertanto un’efficace integrazione di tali strumenti nella didattica curricolare suggerisce di procedere con una integrazione sistematica di informazioni che consentano di costruire un quadro ricco e al tempo stesso affidabile.

## **2. Analisi statistiche per un feedback individualizzato**

I sei questionari oggi disponibili sulla piattaforma *competenzestrategiche.it* (QSA, QSAr, QPCS, QPCC, ZTPI, QAP) sono stati utilizzati in contesti diversi (scuola, università, Formazione Professionale, consulenza orientativa) e con soggetti di età diverse. Come abbiamo già detto, sia nella formulazione degli item sia nella restituzione dei profili sono stati adottati criteri di uniformità. Gli item sono sempre formulati in ottica soggettiva e il profilo, sempre in forma grafica di facile lettura, è restituito in punti standard, su scala *stanine*. Sino ad oggi la standardizzazione è stata fatta su un campione di soggetti con caratteristiche tali da rispecchiare per età e condizione quella dei destinatari privilegiati dello strumento. Ad esempio per il QSA la standardizzazione si riferisce a studenti del primo biennio di scuola superiore (Pellerey, 1996), il QPCC a un campione di adulti impegnati in contesti professionali a forte impatto relazionale (Pellerey, 2001). Tuttavia nel corso degli anni, il monitoraggio sui questionari compilati dagli utenti ha evidenziato un uso ampio e differenziato per fasce d’età degli strumenti.

Per tale ragione abbiamo voluto verificare attraverso alcune analisi statistiche se emergessero differenze o criticità rispetto alla affidabilità delle scale dei diversi questionari in relazione a diverse fasce d’età e contesti di utilizzazione.

Nelle pagine seguenti presentiamo le analisi condotte sul QSA, sul QPCC e sul QAP, strumenti che sono stati utilizzati con successo in vari contesti e con destinatari di età diverse.

Lo scopo delle analisi è quello di implementare sulla piattaforma una restituzione degli esiti che sia sempre più centrata sulle caratteristiche del soggetto a cominciare dall'età. A tale riguardo si è proceduto a riformulare i punti standard, sempre in scala *stanine*, per ciascun questionario nelle diverse fasce d'età.

## 2.1 Il QSA – Questionario sulle Strategie di Apprendimento

Il QSA è lo strumento più utilizzato tra quelli disponibili su *competenzestrategie.it*. Il numero delle somministrazioni cresce quotidianamente ed è ad oggi abbondantemente sopra le 20 mila unità. È stato applicato in contesti diversi, dalla scuola secondaria di primo grado all'università, in alcuni casi anche nella classe conclusiva dell'istruzione primaria. Tuttavia, come è già stato ricordato, da alcuni anni è disponibile la versione breve (QSAr) che si rivolge a studenti della scuola secondaria di primo grado e con le dovute attenzioni a ragazzi in uscita dalla scuola primaria.

Le analisi statistiche, condotte sugli oltre 20 mila QSA compilati, sono riportate nel dettaglio in appendice e hanno riguardato l'analisi di affidabilità delle scale, le correlazioni inter-item di tutte le scale, le medie e le deviazioni standard di item e di scala. L'analisi di affidabilità delle scale è stata condotta attraverso il calcolo dell'alfa di Cronbach e l'indice è stato confrontato con l'alfa ottenuta nella prima validazione del questionario (Pellerey, 1996). Per tutte le scale è confermata una discreta o buona omogeneità ed è stato ottenuto un indice con valore più alto.

	Alfa di Cronbach (1996)	Alfa di Cronbach (2018)
C1 – Strategie elaborative	.79	.87
C2 - Autoregolazione	.74	.80
C3 - Disorientamento	.68	.75
C4 – Disponibilità alla collaborazione	.72	.82
C5 – Organizzatori semantici	.73	.79
C6 – Difficoltà di concentrazione	.48	.55
C7 – Autointerrogazione	.56	.67
A1 – Ansietà di base	.84	.89
A2 – Volizione	.74	.83
A3 – Attribuzione a cause controllabili	.69	.76
A4 – Attribuzione a cause incontrollabili	.67	.73
A5 – Mancanza di perseveranza	.64	.68
A6 – Percezione di competenza	.64	.75
A7 – Interferenze emotive	.56	.61

Inoltre, le analisi di affidabilità delle scale sono state condotte per le seguenti classi di età: 14-16, 17-19, 20-25, 26-32 e >33 anni. Tutte le analisi hanno dato esiti che si discostano solo leggermente per alcune scale da quelli riportati nella tabella sopra.

Sono inoltre stati ricalcolati i punti standard in scala *stanine* per tutte le scale, questo consentirà di implementare sulla piattaforma la restituzione dei profili per fascia di età e quindi di avere un confronto con un campione di riferimento più omogeneo.

Nelle tabelle che seguono sono riportati i punteggi *stanine* per tutte le scale e per fasce di età.

QSA età 14-16 - 10.060 questionari - F-4827/M-5233

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
media	23,73	25,26	21,28	15,98	9,05	15,04	10,1	7,53	23,88	30,38	16,57	19,22	15,74	11,37
ds	6,55	5,02	4,17	4,27	2,61	3,22	2,49	2,19	5,65	5,58	4,18	4,32	4,05	2,74
stanine														
1	12,03	16,30	13,83	8,36	4,39	9,29	5,65	3,62	13,79	20,42	9,11	11,51	8,51	6,48
2	15,38	18,86	15,96	10,53	5,72	10,93	6,92	4,74	16,67	23,26	11,24	13,71	10,57	7,88
3	18,72	21,42	18,09	12,71	7,05	12,58	8,19	5,85	19,56	26,11	13,37	15,91	12,64	9,27
4	22,06	23,98	20,22	14,89	8,38	14,22	9,46	6,97	22,44	28,96	15,50	18,12	14,71	10,67
5	25,40	26,54	22,34	17,07	9,72	15,86	10,74	8,09	25,32	31,80	17,64	20,32	16,77	12,07
6	28,74	29,10	24,47	19,25	11,05	17,50	12,01	9,21	28,20	34,65	19,77	22,53	18,84	13,47
7	32,08	31,66	26,60	21,43	12,38	19,15	13,28	10,32	31,09	37,50	21,90	24,73	20,91	14,86
8	35,43	34,22	28,73	23,61	13,71	20,79	14,55	11,44	33,97	40,34	24,03	26,93	22,97	16,26
9														

QSA età 17-19 - 2452 questionari - F-1645/M-807

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
media	23,33	25,17	21,06	15,74	8,97	15,02	10,54	7,64	25,35	31,69	15,99	18,64	16,54	11,97
ds	6,99	5,3	3,67	3,58	2,27	3,67	2,66	2,1	5,96	5,38	3,85	4,53	4,13	2,6
stanine														
1	10,85	15,71	14,51	9,35	4,92	8,47	5,79	3,89	14,71	22,08	9,12	10,55	9,17	7,33
2	14,41	18,41	16,38	11,17	6,07	10,34	7,15	4,96	17,75	24,83	11,08	12,86	11,27	8,65
3	17,98	21,11	18,25	13,00	7,23	12,21	8,50	6,03	20,79	27,57	13,04	15,17	13,38	9,98
4	21,55	23,82	20,12	14,83	8,39	14,08	9,86	7,10	23,83	30,32	15,01	17,48	15,49	11,31
5	25,11	26,52	22,00	16,65	9,55	15,96	11,22	8,18	26,87	33,06	16,97	19,80	17,59	12,63
6	28,68	29,23	23,87	18,48	10,71	17,83	12,58	9,25	29,91	35,81	18,94	22,11	19,70	13,96
7	32,25	31,93	25,74	20,31	11,87	19,70	13,93	10,32	32,95	38,55	20,90	24,42	21,81	15,29
8	35,81	34,63	27,61	22,13	13,02	21,57	15,29	11,39	35,99	41,30	22,87	26,73	23,92	16,61
9														

QSA età 20-25 - 2455 questionari - F-2261/M-194

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
media	23,96	26,88	21,74	14,84	8,16	14,55	10,98	8,15	28,3	33,97	15,5	19,93	17,73	11,48
ds	6,46	5,01	3,35	3,53	2,14	3,49	2,43	2,09	6,16	4,94	3,58	4,64	4,26	2,45
stanine														
1	12,42	17,93	15,76	8,54	4,34	8,32	6,64	4,42	17,30	25,15	9,11	11,64	10,12	7,11
2	15,72	20,49	17,47	10,34	5,43	10,10	7,88	5,48	20,44	27,67	10,93	14,01	12,30	8,36
3	19,02	23,05	19,18	12,14	6,52	11,88	9,12	6,55	23,59	30,19	12,76	16,38	14,47	9,61
4	22,31	25,60	20,89	13,94	7,61	13,66	10,36	7,62	26,73	32,71	14,59	18,75	16,64	10,86
5	25,61	28,16	22,59	15,74	8,71	15,44	11,60	8,68	29,87	35,23	16,41	21,11	18,82	12,11
6	28,90	30,71	24,30	17,54	9,80	17,22	12,84	9,75	33,01	37,75	18,24	23,48	20,99	13,36
7	32,20	33,27	26,01	19,34	10,89	19,00	14,08	10,82	36,16	40,27	20,07	25,85	23,16	14,61
8	35,50	35,83	27,72	21,14	11,98	20,78	15,32	11,88	39,30	42,79	21,89	28,22	25,34	15,86
9														

QSA età 26-32 - 508 questionari - F-417/M-91

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
media	22,32	27,54	21,84	14,98	8,14	15,37	10,76	8,23	30,13	34,15	15,56	19,86	18,22	11,41
ds	6,27	5,17	3,63	3,83	2,25	3,47	2,45	2,31	6,08	5,19	4,07	4,63	4,06	2,46
1	11,12	18,31	15,36	8,14	4,12	9,17	6,39	4,11	19,27	24,88	8,29	11,59	10,97	7,02
2	14,32	20,95	17,21	10,09	5,27	10,94	7,64	5,28	22,37	27,53	10,37	13,95	13,04	8,27
3	17,52	23,58	19,06	12,05	6,42	12,71	8,89	6,46	25,48	30,18	12,45	16,32	15,11	9,53
4	20,72	26,22	20,91	14,00	7,57	14,48	10,14	7,64	28,58	32,83	14,52	18,68	17,18	10,78
5	23,92	28,86	22,77	15,96	8,71	16,26	11,39	8,82	31,68	35,47	16,60	21,04	19,26	12,04
6	27,12	31,50	24,62	17,91	9,86	18,03	12,64	10,00	34,78	38,12	18,67	23,40	21,33	13,29
7	30,32	34,13	26,47	19,87	11,01	19,80	13,89	11,18	37,89	40,77	20,75	25,77	23,40	14,55
8	33,52	36,77	28,32	21,82	12,16	21,57	15,14	12,36	40,99	43,42	22,83	28,13	25,47	15,80
9														

QSA età >33 - 1047 questionari - F-699/M-347

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
media	20,39	28,47	21,13	15,28	8,33	16,19	10,45	8,13	30,59	34,67	15,50	20,43	18,27	10,69
ds	5,77	5,04	3,93	4,02	2,87	3,35	2,28	2,23	5,96	5,62	4,64	4,39	4,03	2,40
stanine														
1,00	10,07	19,48	14,11	8,10	3,20	10,20	6,37	4,15	19,96	24,63	7,21	12,59	11,07	6,41
2,00	13,02	22,05	16,11	10,15	4,67	11,91	7,53	5,29	23,00	27,50	9,58	14,83	13,12	7,63
3,00	15,97	24,62	18,12	12,20	6,13	13,62	8,70	6,43	26,04	30,37	11,94	17,07	15,18	8,85
4,00	18,91	27,19	20,12	14,25	7,60	15,33	9,86	7,56	29,08	33,23	14,31	19,31	17,24	10,08
5,00	21,86	29,76	22,13	16,30	9,06	17,04	11,03	8,70	32,11	36,10	16,68	21,56	19,30	11,30
6,00	24,81	32,33	24,14	18,35	10,53	18,75	12,20	9,84	35,15	38,96	19,05	23,80	21,35	12,53
7,00	27,75	34,90	26,14	20,40	11,99	20,46	13,36	10,97	38,19	41,83	21,41	26,04	23,41	13,75
8,00	30,70	37,47	28,15	22,45	13,46	22,17	14,53	12,11	41,23	44,70	23,78	28,28	25,47	14,98
9,00														

## 2.2 Il QPCC – Questionario di Percezione delle proprie Competenze Strategiche

Le analisi statistiche sul QPCC sono state condotte su 1215 questionari. Il QPCC è stato applicato a soggetti che operano nelle professioni educative (insegnanti, educatori) o studenti aspiranti a tali professioni.

Le analisi statistiche sono state condotte su oltre 1200 questionari e sono riportate nel dettaglio in appendice. Hanno riguardato l'analisi di affidabilità delle scale, le correlazioni inter-item di tutte le scale, medie e deviazioni standard di item e di scala. L'analisi di affidabilità delle scale è stata condotta attraverso il calcolo dell'alfa di Cronbach e l'indice è stato confrontato con l'alfa ottenuta nella prima validazione del questionario (Pellerey, 2001). Anche per il QPCC, come abbiamo già visto per il QSA, per tutte le scale è confermata una discreta o buona omogeneità e al pari è stato ottenuto un indice con valore pari o più alto rispetto alla validazione del 2001.

	Alfa di Cronbach (2001)	Alfa di Cronbach (2018)
A1 – Ansia di parlare in pubblico	.87	.92
A2 – Senso di insicurezza	.70	.82
A3 – Senso di inadeguatezza	.62	.62
V1 – Autoregolazione e perseveranza nel lavoro	.73	.80
V2 – Coping	.65	.72
C1 – Competenze elaborative	.74	.90
C2 – Competenza comunicativa	.69	.79
M1 – Percezione di competenza	.71	.82
M2 – Orientamento all'io	.70	.74
M3 – Locus of control interno	.64	.78

Come per il QSA le analisi di affidabilità delle scale del QPCC sono state condotte su tutti i casi e per le seguenti classi di età: 19-25, 26-35 e >35 anni. Tutte le analisi hanno dato esiti che si discostano solo leggermente per alcune scale da quelli riportati nella tabella sopra.

Sempre nella prospettiva di implementare sulla piattaforma la restituzione dei profili per fascia di età e quindi di avere un confronto con un campione di riferimento più omogeneo, sono stati ricalcolati i punti standard in scala *stanine* per tutte le scale.

Nelle tabelle che seguono sono riportati i punteggi *stanine* per tutte le scale e per fasce di età.

#### QPCC – età 19-25 – 630 questionari

	A1	A2	A3	V1	V2	C1	C2	M1	M2	M3
media	15,37	12,75	7,22	21,97	17,65	24,10	22,57	14,81	9,33	22,51
ds	4,69	3,39	1,86	3,59	2,97	4,94	4,02	3,32	2,98	3,40
<i>stanine</i>										
1	7,01	6,70	3,91	15,55	12,34	15,27	15,39	8,88	4,02	16,45
2	9,40	8,43	4,85	17,39	13,85	17,80	17,44	10,58	5,54	18,18
3	11,79	10,16	5,80	19,22	15,37	20,32	19,49	12,27	7,06	19,91
4	14,18	11,89	6,75	21,05	16,89	22,84	21,54	13,96	8,58	21,65
5	16,57	13,61	7,70	22,88	18,40	25,36	23,59	15,65	10,09	23,38
6	18,96	15,34	8,64	24,72	19,92	27,89	25,64	17,34	11,61	25,11
7	21,35	17,07	9,59	26,55	21,44	30,41	27,70	19,04	13,13	26,85
8	23,74	18,80	10,54	28,38	22,96	32,93	29,75	20,73	14,65	28,58
9										

### QPCC – età 26-35 – 164 questionari

	A1	A2	A3	V1	V2	C1	C2	M1	M2	M3
media	12,71	11,47	6,96	22,84	18,51	27,05	24,87	16,99	10,34	22,90
ds	4,60	3,77	1,97	4,16	3,59	4,69	4,22	3,55	3,19	3,61
<i>stanine</i>										
1	4,50	4,74	3,44	15,40	12,10	18,67	17,33	10,65	4,64	16,45
2	6,85	6,66	4,44	17,52	13,93	21,07	19,48	12,46	6,27	18,29
3	9,19	8,59	5,45	19,65	15,76	23,46	21,64	14,28	7,90	20,14
4	11,54	10,51	6,45	21,77	17,59	25,85	23,79	16,09	9,52	21,98
5	13,88	12,43	7,46	23,90	19,42	28,25	25,94	17,90	11,15	23,82
6	16,22	14,35	8,47	26,02	21,25	30,64	28,09	19,71	12,78	25,67
7	18,57	16,27	9,47	28,15	23,08	33,03	30,25	21,52	14,40	27,51
8	20,91	18,20	10,48	30,27	24,91	35,42	32,40	23,33	16,03	29,36
9										

### QPCC – età >35 – 363 questionari

	A1	A2	A3	V1	V2	C1	C2	M1	M2	M3
media	11,71	10,83	6,68	23,90	19,17	27,31	26,36	17,48	8,90	22,78
ds	4,58	3,27	1,83	3,19	2,97	3,76	3,70	3,22	2,73	3,18
<i>stanine</i>										
1	3,53	4,99	3,41	18,20	13,86	20,59	19,76	11,73	4,02	17,09
2	5,86	6,66	4,34	19,83	15,38	22,51	21,65	13,37	5,42	18,72
3	8,20	8,33	5,28	21,45	16,89	24,43	23,53	15,01	6,81	20,34
4	10,54	10,00	6,21	23,08	18,41	26,35	25,42	16,66	8,20	21,96
5	12,88	11,67	7,14	24,71	19,93	28,27	27,31	18,30	9,60	23,59
6	15,21	13,34	8,08	26,34	21,44	30,19	29,19	19,94	10,99	25,21
7	17,55	15,01	9,01	27,97	22,96	32,11	31,08	21,58	12,39	26,84
8	19,89	16,68	9,94	29,59	24,47	34,03	32,97	23,22	13,78	28,46
9										

## 2.3 Il QAP – Questionario di Adattabilità Professionale

Le analisi statistiche sul QAP sono state condotte su 1345 questionari. Il QAP è stato applicato prevalentemente a studenti di scuola secondaria superiore e università.

Le analisi statistiche condotte su tutti i questionari sono riportate nel dettaglio in appendice. Hanno riguardato l'analisi di affidabilità delle scale, le correlazioni inter-item di tutte le scale, medie e deviazioni standard di item e di scala. L'analisi di affidabilità delle scale è stata condotta attraverso il calcolo dell'alfa di Cronbach, in tutte le scale è confermata una buona omogeneità con alfa compreso tra .73 e .83 nelle diverse scale.

Come per il QSA e il QPCC le analisi di affidabilità sono state condotte su tutti i casi e per diverse classi di età. Per il QAP le classi di età sono: 14-18, 19-24, 25-29 e >30 anni. Per tutte le classi di età risulta confermata la buona omogeneità delle scale.

Sempre nella prospettiva di implementare sulla piattaforma la restituzione dei profili per fascia di età e quindi di avere un confronto con un campione di riferimento più omogeneo, sono stati calcolati i punti standard in scala *stanine* per tutte le scale nelle diverse fasce di età.

Nelle tabelle che seguono sono riportati i punteggi *stanine* per tutte le scale e per fasce di età.

#### QAP età 14-18 - 272 questionari

	Concern	Control	Curiosity	Confidence
media	21,30	23,11	21,23	21,65
ds	3,42	3,33	3,28	3,30
<i>stanine</i>				
1	15,19	17,17	15,37	15,76
2	16,94	18,87	17,04	17,44
3	18,68	20,57	18,72	19,13
4	20,43	22,26	20,39	20,81
5	22,17	23,96	22,07	22,49
6	23,92	25,66	23,75	24,18
7	25,67	27,36	25,42	25,86
8	27,41	29,06	27,10	27,54
9				

#### QAP età 19-24 - 821 questionari

	Concern	Control	Curiosity	Confidence
media	22,51	23,02	21,90	21,65
ds	3,11	3,27	3,29	3,43
<i>stanine</i>				
1	16,96	17,19	16,02	15,52
2	18,55	18,86	17,70	17,27
3	20,13	20,52	19,38	19,02
4	21,72	22,19	21,06	20,77
5	23,31	23,86	22,74	22,52
6	24,89	25,52	24,41	24,27
7	26,48	27,19	26,09	26,02
8	28,07	28,86	27,77	27,77
9				

### QAP età 25-29 - 124 questionari

	Concern	Control	Curiosity	Confidence
media	22,56	23,18	22,24	22,02
ds	3,49	3,77	3,49	3,64
<i>stanine</i>				
1	16,33	16,45	16,00	15,52
2	18,11	18,37	17,78	17,38
3	19,89	20,29	19,56	19,24
4	21,67	22,22	21,34	21,10
5	23,45	24,14	23,13	22,95
6	25,23	26,06	24,91	24,81
7	27,01	27,99	26,69	26,67
8	28,79	29,91	28,47	28,53
9				

### QAP età >30 - 127 questionari

	Concern	Control	Curiosity	Confidence
media	22,87	24,45	22,86	22,68
ds	3,30	3,03	3,03	3,04
<i>stanine</i>				
1	16,97	19,04	17,45	17,25
2	18,65	20,59	18,99	18,80
3	20,34	22,13	20,54	20,35
4	22,02	23,68	22,08	21,91
5	23,71	25,23	23,63	23,46
6	25,39	26,77	25,18	25,01
7	27,08	28,32	26,72	26,56
8	28,76	29,86	28,27	28,12
9				

## 3. Esperienze e ricerche

Da quando la piattaforma *competenzestrategiche.it* è stata resa disponibile, il numero di scuole, ricercatori e operatori per l'orientamento che hanno chiesto la registrazione è aumentato in termini esponenziali, ad oggi risultano oltre 400 utenti e sono stati compilati oltre 30 mila questionari. Molte scuole, nell'ambito dei propri piani di formazione, hanno richiesto al gruppo di ricerca interventi di supporto per l'applicazione dei questionari in una varietà di progetti educativi: dall'orientamento, allo sviluppo di strategie di apprendimento o di competenze trasversali.

Con i docenti che hanno partecipato alle attività formative sull'uso dei questionari è stato concordato un protocollo operativo minimo da seguire:

1. somministrare il Questionario (o i questionari) agli alunni nella prima parte dell'anno;
2. analizzare e commentare collettivamente i profili ottenuti;

3. sollecitare in tutti gli alunni la riflessione sugli esiti individuali ottenuti (facendo riferimento alle schede di autovalutazione proposte sulla piattaforma);
4. integrare i profili ottenuti con ulteriori elementi informativi (riferimento al libretto dell'allievo disponibile sulla piattaforma) (Ottone, 2014);
5. definire un piano d'intervento (patto formativo) individuale e/o collettivo sulla base degli esiti ottenuti;
6. applicare gli interventi di carattere compensativo, sollecitando comportamenti riflessivi da parte degli alunni;
7. nella seconda metà dell'anno scolastico, ripetere la somministrazione del Questionario e analizzare con gli alunni gli eventuali cambiamenti.

Molte scuole hanno ormai integrato l'applicazione dei questionari (prevalentemente il QSA e lo ZTPI) nell'ambito delle proprie attività didattiche. Questo sta dando luogo ad un vero e proprio network che interagisce costantemente con il gruppo di ricerca.

Di seguito si riportano gli esiti dell'applicazione del QSA e dello ZTPI a 399 studenti del Liceo Montessori di Roma, esperienza condotta nell'anno 2017-2018 da un gruppo di laureande del corso di laurea in Scienze pedagogiche dell'Università Roma Tre. In particolare, segue un'analisi delle correlazioni elaborata da Federica Ferraro tra le scale del QSA, dello ZTPI e la media dei voti conseguiti al termine dell'anno scolastico. In linea con precedenti analoghe ricerche risultano confermate le correlazioni positive tra competenze strategiche che risultano essere alla base di un comportamento autoregolato, un orientamento temporale rivolto al futuro e ai risultati scolastici.

### 3.1 QSA, ZTPI ed esiti scolastici (a cura di Federica Ferraro)<sup>300</sup>

Dall'analisi delle correlazioni si può evincere che è presente una correlazione statisticamente significativa tra le medie di profitto relative ai risultati di apprendimento degli studenti e i fattori affettivi del QSA.

		MEDIA VOTI	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
MEDIA VOTI	Correlazione di Pearson	1	-.072	.347**	.169**	-.183**	-.275**	.112*	-.025
	Sign. (a due code)		.156	.000	.001	.000	.000	.028	.630
	N	384	384	384	384	384	384	384	384

\*\* La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

\* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

In sintesi sono coinvolti nella correlazione due fattori che riguardano gli aspetti volitivi cioè la Volizione (A2) e la Mancanza di perseveranza (A5); i due fattori che valutano l'Attribuzione causale, l'Attribuzione a cause controllabili (A3) e l'Attri-

<sup>300</sup> Estratto dalla tesi di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche, Università Roma Tre, di Federica Ferraro, dal titolo "L'orientamento come strategia per l'inclusione e il successo formativo", relatore prof. Massimo Margottini, correlatrice prof.ssa Concetta La Rocca.

buzione a cause incontrollabili (A4); un fattore, infine, che ha un posto centrale nei processi di autodeterminazione e nella spinta motivazionale ovvero la Percezione di competenza o autoefficacia (A6). Più in dettaglio la Volizione è un fattore affettivo-motivazionale delle competenze strategiche dell'apprendimento che si correla negativamente con il fattore (A5). Mancanza di perseveranza ed entrambi risultano predittivi della riuscita nello studio e del successo scolastico. Tra le correlazioni evidenziate, la minore, benché comunque significativa, è il collegamento delle medie dei voti riportati a fine anno con la Percezione della propria competenza e il senso di responsabilità ovvero la percezione che l'allievo ha delle proprie capacità nell'affrontare il compito di apprendimento. Il fattore A6 è inoltre in relazione anche con i fattori A3 e A4, poiché lo studente che tende ad attribuire i propri insuccessi scolastici a cause esterne e non controllabili faticherà ad auto-valutarsi in modo adeguato e, più in generale, mostrerà scarsa autostima e consapevolezza delle proprie risorse.

È interessante, infine, notare che mentre i fattori motivazionali del QSA variano in maniera concorde con il rendimento degli studenti, dai dati raccolti non risultano correlati i due fattori affettivi di Ansietà di base (A1) e le Interferenze Emotive (A7). Questo aspetto fa pensare che al Liceo Montessori, la spinta motivazionale rappresenti un fattore decisivo più incidente della tonalità affettiva di base dello studente.

Dall'analisi delle correlazioni proposte si può evincere che è presente una correlazione statisticamente significativa tra le medie di profitto relative ai risultati di apprendimento degli studenti e i seguenti fattori cognitivi del QSA.

	MEDIA VOTI	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	
MEDIA VOTI	Correlazione di Pearson	1	,170**	,341**	-,261**	-,071	,062	-,131*	,103*
	Sign. (a due code)		,001	,000	,000	,167	,224	,010	,043
	N	384	384	384	384	384	384	384	384

\*\* La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

\* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Come si può vedere, i fattori cognitivi significativamente correlati alla media dei voti, si raggruppano attorno a due nuclei.

Il primo nucleo comprende due fattori del QSA che riguardano le strategie cognitive e metacognitive per elaborare e organizzare i contenuti: le strategie Elaborative (C1) e l'Auto-interrogazione (C7).

Il secondo nucleo include altri tre fattori che si riferiscono ai processi e alle strategie inerenti alle capacità di gestire autonomamente ed efficacemente i compiti di studio e di apprendimento: l'Autoregolazione (C2), il Disorientamento (C3), la Difficoltà di concentrazione (C6).

In pratica disporre di Strategie elaborative adeguate significa gestire lo studio in maniera autonoma, cioè mettere in relazione ciò che si studia e si ascolta con quanto già si conosce e con la propria esperienza per favorire la comprensione e la memorizzazione di materiali significativi, messi in relazioni con collegamenti

coerenti ed efficaci. A tale scopo, la tendenza a porsi domande o a porle agli altri supporta la comprensione profonda e il ricordo di quanto studiato. I fattori più fortemente correlati al successo scolastico sono tuttavia quelli relativi all'Auto-regolazione (C2) e alla capacità di orientarsi negli impegni di studio (scala C-Disorientamento). Entrambe queste scale hanno a che fare con l'auto osservazione, il monitoraggio e la capacità dello studente di concentrarsi e di controllare l'attenzione, misurata dal fattore C6.

Anche per quanto riguarda i fattori cognitivi ve ne sono due che non risultano significativamente correlati con la media dei voti: il fattore C4, disponibilità alla collaborazione e il fattore C5, uso di organizzatori semantici: questo ci fa pensare ad una minore rilevanza sia dell'utilizzo di schemi, mappe, tabelle riassuntive da parte degli studenti, sia allo scarso impatto delle metodologie didattiche afferenti al cooperative learning, o quanto meno evidenzia una scarsa propensione o preferenza nello studiare con altri piuttosto che da soli.

Dall'analisi delle correlazioni proposte si può evincere che è presente una correlazione statisticamente significativa tra le medie di profitto relative ai risultati di apprendimento degli studenti e le seguenti prospettive temporali del Questionario di Philip Zimbardo.

		MEDIA VOTI	PN	PE	FU	PP	PF
MEDIA VOTI	Correlazione di Pearson	1	-,046	-,166**	,311**	,195**	-,209**
	Sign. (a due code)		,379	,001	,000	,000	,000
	N	384	373	373	373	373	373

In sintesi, le correlazioni più significative sono quelle tra la media dei voti e le dimensioni del Futuro e del Presente-fatalistica, mentre significative, anche se di minor spessore, sono le correlazioni con le prospettive Passato-negativa e Presente-edonistica. La prospettiva del futuro è infatti associata all'energia, alla creatività, ma anche alla coerenza, alla perseveranza e all'autostima e si collega nell'analisi dei dati rilevati con un basso punteggio nella scala Presente-fatalistica, che denota la capacità di saper vivere e progettare il presente senza pausa di fare scelte rivolte al futuro e senza lasciarsi condizionare dall'esperienze passate. Non a caso infatti le altre due prospettive temporali da porre in evidenza sono la dimensione Passato-positiva che costruisce un atteggiamento positivo verso il passato, rendendo liberi di perseguire la propria felicità nel presente e nel futuro e la dimensione Presente-edonistica, che si riferisce alla tendenza a vivere nel momento presente essendo alla ricerca di attività e stimoli sempre nuovi.

In definitiva, l'analisi statistica a cui ho sottoposto i dati emergenti dal questionario Zimbardo, conferma la rilevanza delle prospettive temporali nel rendimento scolastico e ci dà un'ulteriore prova di quanto non sia possibile segmentare il processo di sviluppo della persona: quest'ultimo non solo si estende lungo l'arco di tutta la vita, ma richiede costantemente operazioni di selezione e di scelta, cioè di orientamento, che coinvolgono profondamente il rapporto con le dimensioni temporali.

Per concludere, uno sguardo ai grafici relativi agli scrutini di giugno consente di rilevare un trend positivo per quanto riguarda la percentuale di ammessi all'anno successivo, sia considerando separatamente il dato delle prime e delle seconde classi, sia cumulando i dati del biennio secondo i 4 diversi indirizzi di studio presenti nell'istituzione scolastica, oggetto della rilevazione empirica. I dati da me raccolti, confermano il contributo degli interventi sulle competenze strategiche all'orientamento e al successo formativo, ponendo le basi di una collaborazione proficua tra scuola e università, ricerca e didattica.



### 3.2 Applicazione del QSA, QAP e ZTPI a matricole universitarie

I questionari sono stati applicati anche in ambito universitario ed in particolare somministrati a matricole del Corso di laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università Roma Tre, all'interno delle attività di Laboratorio del Corso di Didattica generale a cominciare dall'A.A. 2008/09. Gli esiti di cui si dà conto nelle pagine seguenti si riferiscono all'anno accademico 2017/18 e si riferiscono all'applicazione del QSA, dello ZTPI e del QAP.

Il Laboratorio è strutturato in incontri in aula nei quali sono illustrate le attività da svolgere, che prevedono la compilazione dei questionari mediante la piattaforma [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it). Compilati i questionari, cui segue la restituzione di un profilo individuale, è richiesto agli studenti di salvare i profili e procedere con un'analisi riflessiva sugli esiti ottenuti sia rispetto alle singole scale sia alle relazioni tra di esse seguendo le indicazioni date nel corso degli incontri in presenza. Le analisi degli studenti sono oggetto di discussione all'interno delle attività laboratoriali. Le riflessioni degli studenti confluiscono infine in una relazione scritta che viene consegnata prima dell'esame finale. Consegnata la relazione è chiesto agli studenti di compilare un questionario di valutazione dell'esperienza condotta.

Gli esiti dei questionari sono stati sottoposti ad analisi correlazionale per

evidenziare le connessioni tra le diverse scale. Ne emerge un quadro piuttosto ricco che lega il buon uso di strategie cognitive, volitive e autoregolative, locus of control interno e percezione di competenza, alla adattabilità professionale e ad un orientamento al futuro.

I dati riportati nelle tabelle che seguono si riferiscono a 276 studenti, in stragrande maggioranza di genere femminile (97%), il 73% dei quali in età compresa tra i 19 e 22 anni, il 19% tra 23 e 25 anni e 1,8% con età superiore ai 26 anni. Nelle tabelle sono riportate solo correlazioni statisticamente significative.

Dall'analisi delle correlazioni tra le scale del QSA e quelle dello ZTPI (vedi tabella 1) emergono correlazioni positive piuttosto forti tra un orientamento al futuro e il buon uso di strategie volitive e autoregolative (rispettivamente .52 e .48), ma anche con il *locus of control* interno e la percezione di competenza e sul piano cognitivo con le strategie elaborative e l'autointerrogazione. Quindi una prospettiva temporale rivolta al futuro correla positivamente con buona parte delle scale "virtuose" del QSA e negativamente con quelle che evidenziano "criticità" ossia ansietà di base, mancanza di perseveranza, disorientamento e difficoltà di concentrazione. Anche l'analisi delle scale passato e presente evidenziano alcune correlazioni positive, anche se meno forti, tra le scale che fondano una prospettiva temporale "equilibrata" e le scale del QSA che rappresentano strategie "virtuose": passato positivo con volizione, locus of control interno e autoregolazione. Al tempo stesso si evidenziano correlazioni positive tra quelle scale che segnano un "disequilibrio" nella prospettiva temporale (passato negativo e presente fatalista) e dimensioni "di criticità" del QSA (ansietà di base, locus of control esterno, mancanza di perseveranza, interferenze emotive, disorientamento, difficoltà di concentrazione) e, specularmente, correlazioni negative con le strategie "virtuose" del QSA (strategie elaborative, volizione, autoregolazione).

Un quadro quindi che associa il possesso di buone competenze strategiche cognitive, affettive e motivazionali ad una prospettiva temporale equilibrata ed in particolare rivolta al futuro. Questo evidenzia che i soggetti con un buon orientamento al futuro mostrano competenze e convinzioni utili a elaborare e a realizzare un progetto di vita personale, pianificando e controllando i tempi e gli sforzi richiesti dagli impegni presi e attuando strategie cognitive e affettivo-motivazionali che permettono loro di mantenere la motivazione e la concentrazione sugli obiettivi che intendono raggiungere.

Tabella 1

Fattori QSA	Fattori ZTPI				
	PN Passato negativo	PP Passato positivo	PE Presente edonista	PF Presente fatalista	F Futuro
A1 Ansietà di base	,30**			,29**	-,13*
A2 Volizione	-,23**	,13*		-,25**	,52**
A3 Locus of control interno		,12*			,15**
A4 Locus of control esterno	,23**			,25**	
A5 Mancanza di perseveranza	,30**			,34**	-,29**
A6 Percezione di competenza	-,15*		,16**		,15*
A7 Interferenze emotive	,23**			,18**	
C1 Strategie elaborative	-,13*			-,19**	,29**
C2 Autoregolazione	-,21**	,15*		-,23**	,48**
C3 Disorientamento	,30**		,14*	,37**	-,24**
C4 Disponibilità alla collaborazione					
C5 Organizzatori semantici					
C6 Difficoltà di concentrazione	,31**		,29**	,35**	-,13*
C7 Autointerrogazione					,22**

\*\* La correlazione è significativa al livello ,01 (2-code)  
\* La correlazione è significativa al livello ,05 (2-code)

Dall'analisi delle correlazioni tra QSA e QAP (tab. 2) emerge un quadro che evidenzia continuità con le osservazioni precedentemente esposte. Una buona adattabilità professionale correla positivamente con il possesso di competenze strategiche: le quattro scale del QAP (Concern, Control, Curiosity e Confidence) presentano correlazioni positive, statisticamente significative, con l'autoregolazione, la volizione e un locus of control interno ma anche con la percezione di competenza e l'uso di buone strategie elaborative.

Tabella 2

Fattori QSA	Fattori QAP			
	F1 - Concern	F2 - Control	F3 - Curiosity	F4 - Confidence
C1 - Strategie elaborative		,18*	,35**	,32**
C2 - Autoregolazione	,27**	,26**	,37**	,50**
C3 - Disorientamento		-,28**	-,23**	-,34**
C4 - Disponibilità alla collaborazione			,22*	
C5 - Organizzatori semantici		,15*	,27**	,26**
C6 - Difficoltà di concentrazione		-,18*	-,14*	-,30**
C7 - Autointerrogazione			,18*	,16*
A1 - Ansietà di base	,15*	-,19**		-,21**
A2 - Volizione	,23**	,26**	,33**	,50**
A3 - Locus of control interno	,26**	,23**	,21**	,16*
A4 - Locus of control esterno		-,31**		-,19**
A5 - Mancanza di perseveranza	-,19**	-,29**	-,24**	-,34**
A6 - Percezione di competenza		,27**	,24**	,33**
A7 - Interferenze emotive				

\*, La correlazione è significativa al livello 0,05 (a due code).  
\*\*, La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Anche per le scale del QAP e dello ZTPI si evidenziano correlazioni positive tra l'adattabilità professionale, espressa dalle quattro scale, e una prospettiva temporale orientata al futuro.

Tabella 3

Fattori QAP	Fattori ZTPI				
	PN	PP	PF	PE	F
F1 - Concern					,43**
F2 - Control	-,18*		-,29**		,21**
F3 - Curiosity					,33**
F4 - Confidence	-,20**	,16*	-,22**		,45**

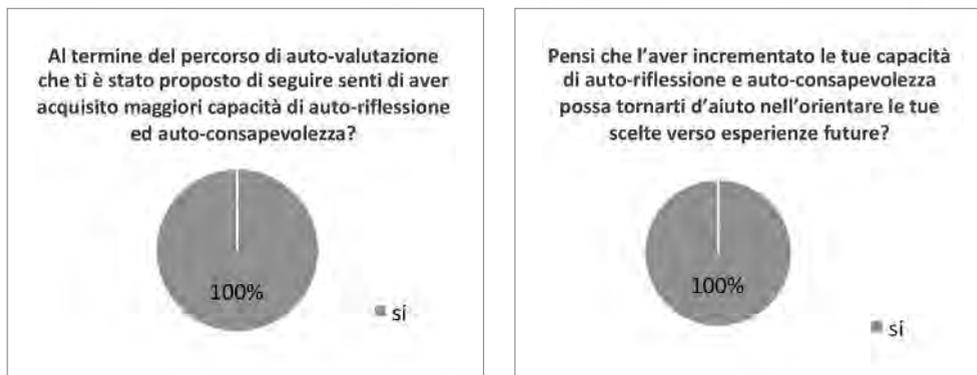
\*. La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).  
 \*\*. La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

A conclusione delle attività di Laboratorio è stato richiesto agli studenti di rispondere ad un questionario di valutazione e gradimento dell'esperienza condotta nel Laboratorio. Alla domanda *“Prima di utilizzare gli strumenti di auto-valutazione delle competenze strategiche (QSA e QPCS) e delle prospettive temporali (ZTPI), hai già avuto modo di riflettere su questi aspetti in precedenti esperienze?”* l'83% degli studenti ha risposto negativamente.

Solo un 17% ha avuto modo in precedenza di riflettere su di sé in una prospettiva progettuale: il 44,62% in ambito scolastico, il 13,85% in famiglia, il 13,85% in ambito lavorativo, il 13,85% nel gruppo di amici, il 3,08% tramite agenzie di formazione-orientamento, il 6,15% nei gruppi di volontariato e il 4,62% mediante altre esperienze personali.

Mentre, al termine del percorso, il 100% ha considerato utile e positivo il lavoro svolto (fig.1).

Figura 1



## Bibliografia

---

- ATKIN J.M. - BLACK P. - COFFEY J., *Classroom assessment and the national science standards*, Washington, DC: National Academies Press. Retrieved May, 1, 2010.
- BAY M. - GRZADZIEL D. - PELLERREY M., *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*. Rapporto di ricerca, Roma, CNOS-FAP, 2010.
- HATTIE J.A., *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. NY: Routledge, 2008.
- HATTIE J.A., *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, NY: Routledge, 2011.
- MARGOTTINI M., La prospettiva temporale e la percezione delle proprie competenze: correlazioni tra i fattori del test di Zimbardo e quelli del QSA e del QPCS a livello universitario (207-250), in PELLERREY M. (a cura di), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*, Cnos-Fap, Roma, 2018.
- MARGOTTINI M., Validazione del QSA ridotto (257-304), in PELLERREY M., *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento permanente*, Roma, CNOS-FAP 2018.
- MARGOTTINI M., Il rilievo delle competenze strategiche nel “Modello di intervento didattico-orientativo, integrato, modulare e flessibile”, in DOMENICI G., (a cura di), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative*, Roma, Armando, 2017.
- MARGOTTINI M., Applicazione di strumenti per l'autovalutazione di strategie di apprendimento e prospettiva temporale in ambito universitario, *Journal of Educational, Cultural And Psychological Studies*, Anno VIII, Vol. 15, pp. 229-251, Edizioni Universitarie di Lettere, Economia Diritto, Milano, 2017.
- MARGOTTINI M. - LA ROCCA C. - ROSSI F., Competenze strategiche, prospettiva temporale e dimensione narrativa nell'orientamento. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa. Numero speciale: Strategie e metodologie didattiche nell'insegnamento delle discipline, anno X*, 2017, pp. 43-61.
- OTTONE E., *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, Roma, Anicia, 2014.
- PELLERREY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006.
- PELLERREY M., L'approccio per competenze: è un pericolo per l'educazione scolastica? *Scuola democratica*, 2(2), 2011, pp. 37-54.
- PELLERREY M. - F. ORIO, *QPCC. Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni*, Roma, Edizioni lavoro, 2001.
- PELLERREY M., Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Prima parte: competenze strategiche e processi di autoregolazione: il ruolo delle dinamiche motivazionali, *Orientamenti pedagogici*, 60 (1), 2013, pp. 147-168.
- PELLERREY M., Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Seconda parte: Le competenze strategiche considerate come “abiti”; principi generali per un loro sviluppo, *Orientamenti pedagogici*, 60 (2), 2013, pp. 479-497.
- PELLERREY M., Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Terza parte: La valutazione delle competenze strategiche intese come capacità di auto-dirigersi e autoregolarsi nell'apprendimento e il suo ruolo nei processi formativi, *Orientamenti pedagogici*, 60 (3), 2013, pp. 591-609.
- PELLERREY M. - GRZADZIEL D. - MARGOTTINI M. - EPIFANI F. - OTTONE E., *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, Roma, CNOS-FAP 2013.
- PELLERREY M. - F. ORIO., *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk*, Roma, LAS, 1996.
- PELLERREY M. - F. ORIO, *Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni (QPCC)*, Edizioni lavoro, 2001.

- SAVICKAS M.L. - PORFELI E.J., Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, 80(3), 2012, pp. 661-673.
- SORESI S. - NOTA L. - FERRARI L., Career Adapt-Abilities Scale-Italian Form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers, *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 2012, pp. 705-711.
- ZIMBARDO P.G. - J.N. BOYD, Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric, *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), 1999, pp. 1271-1288.
- ZIMBARDO P.G. - J.N. BOYD, *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*, Milano, Mondadori (ed. originale 2008), 2009.

# Aggiornamenti tecnici e sviluppi della piattaforma *www.competenzestrategiche.it*

---

## 1. Le statistiche di utilizzo

La piattaforma *www.competenzestrategiche.it* continua ogni anno ad essere utilizzata da un numero sempre maggiore di utenti; il grafico qui sotto riportato rappresenta in modo chiaro tale crescita.

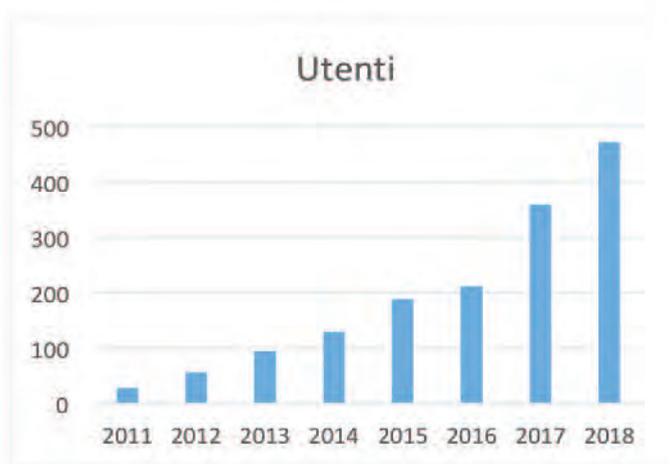


Fig. 1 - *Statistiche di utilizzo della piattaforma [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it)*

Durante il 2018 più di 100 istituti e/o privati hanno richiesto un account di accesso. Il grafico nella pagina successiva riporta la distribuzione di account per tipologia.

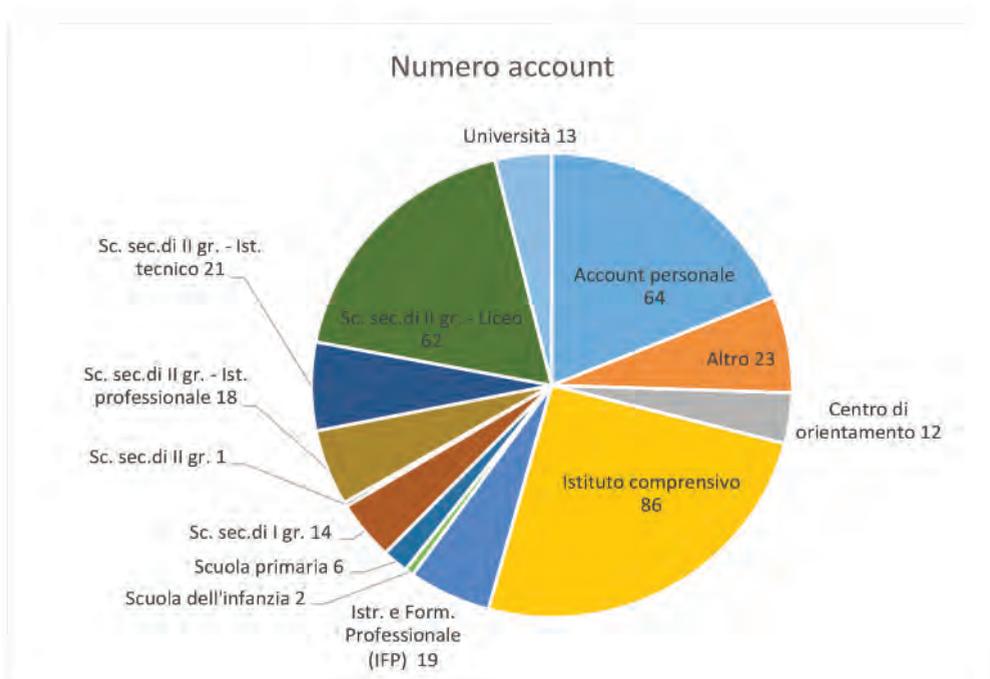


Fig. 2 - *Distribuzione di account per titologia*

Per quanto riguarda il numero e il tipo di questionari compilati il grafico successivo riporta l'andamento nel corso degli anni.

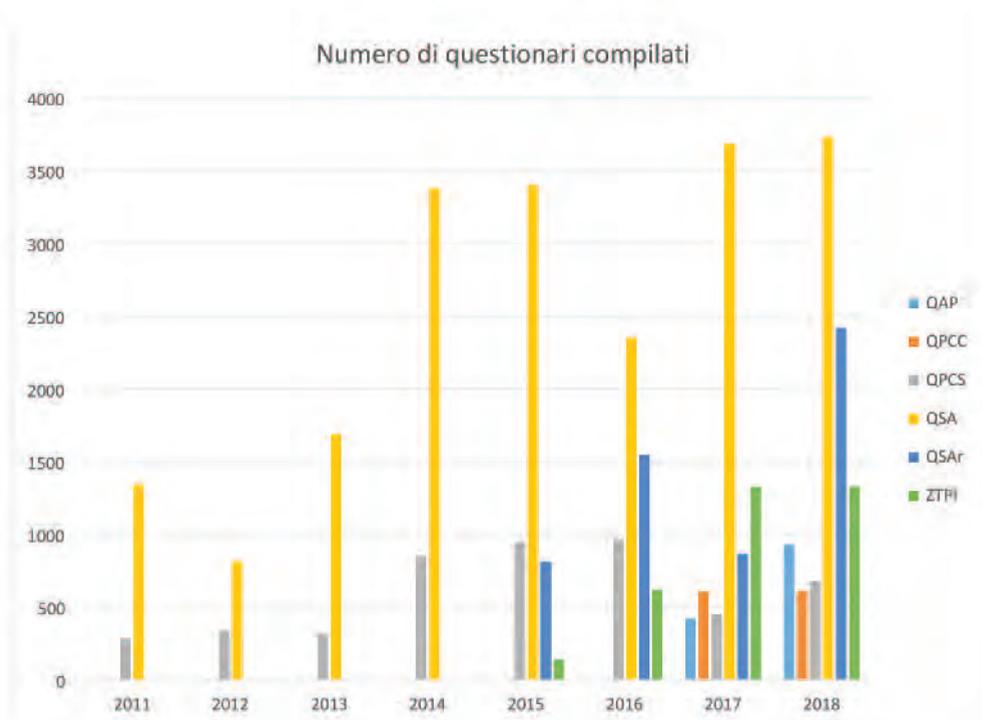


Fig. 3 - Distribuzione del numero di questionari compilati per tipo e per anno

Si nota come negli anni l'utilizzo sia costantemente aumentato, anche per l'aggiunta di nuovi questionari che hanno arricchito il quadro degli strumenti messi a disposizione.

## 2. Gli sviluppi tecnici

Dal punto di vista delle modifiche tecniche alla piattaforma è stata completata l'integrazione di Moodle con Mahara, la piattaforma *open-source* di *ePortfolio*; la soluzione implementata prevede la possibilità da parte degli istituti che hanno un account sulla piattaforma Moodle di avere automaticamente un account anche su Mahara grazie alla configurazione della funzionalità di *Single sign-on* (SSO): non è necessario quindi disporre di credenziali distinte sui due sistemi in quanto l'autenticazione viene trasferita in modo trasparente ed automatico.

L'account che viene creato su Mahara provenendo da Moodle comporta la definizione di una nuova istituzione di cui l'account stesso è definito amministratore. A questo punto l'amministratore può aggiungere account per gli studenti dell'istituto, o manualmente uno ad uno oppure utilizzando un elenco su file di testo se il numero di studenti è elevato. Ovviamente gli account studente saranno automatica-

mente associati a questo istituto e tutti i loro *ePortfolio* saranno accessibili e visibili solo all'interno di questa istituzione.

La creazione di un account studente può avvenire non solo da parte dell'amministratore dell'istituzione, ma anche su iniziativa dello studente: accedendo infatti all'indirizzo <http://www.competenzestrategiche.it/mahara> sarà visibile il box in cui immettere le credenziali di accesso (username e password) per coloro che già dispongono di un account; chi invece ancora non ne avesse uno può fare click sulla scritta “*Registrati*” e indicare i propri dati anagrafici: tra i campi da compilare ce n'è uno denominato “*Istituzione*” dove lo studente deve indicare l'istituto di appartenenza. Una volta confermati i dati inseriti, l'amministratore dell'istituzione scelta dallo studente riceverà la richiesta di account che dovrà esser confermata o rifiutata. Solo dopo l'accettazione da parte dell'amministratore dell'istituzione lo studente riceverà conferma dell'approvazione e potrà quindi accedere alla piattaforma e procedere alla creazione del proprio *ePortfolio*.

È importante sottolineare il fatto che la funzionalità di *Single sign-on* (SSO) è monodirezionale e quindi permette solo a chi ha un account su Moodle (ossia gli istituti) di avere un account anche su Mahara (come amministratore di istituzione): gli studenti, che hanno un account solo su Mahara, non possono accedere a Moodle.

Al momento attuale (dicembre 2018) solo l'istituto di Montefiascone (VT) “I.I.S.S. Carlo Alberto Dalla Chiesa” ha utilizzato Mahara per un progetto pilota di *ePortfolio* con alcuni studenti.

Sono state inoltre eseguiti alcuni interventi finalizzati a migliorare la sicurezza e la riservatezza dei dati. In particolare, si è provveduto a modificare tutte le pagine PHP che gestiscono l'accesso all'elaborazione dei dati dei questionari proteggendo ulteriormente l'accesso ai profili dall'esterno, anche nel caso in cui si potesse risalire all'indirizzo di pagina del singolo profilo.

In sintesi, l'intervento è stato quello di sfruttare le librerie di Moodle per limitare l'accesso ai dati facendo in modo che solo un account autenticato sulla piattaforma possa visualizzare i soli dati di competenza. Ogni pagina provvede quindi per prima cosa a verificare che l'autenticazione sia stata effettuata con successo e che il dato richiesto sia di pertinenza del richiedente; l'unica eccezione è per la pagina del profilo personale dello studente che deve essere ovviamente accessibile non solo all'istituto di appartenenza, ma anche allo studente stesso appena termina la compilazione di un questionario. In questo caso il sistema permette la visualizzazione della pagina in quanto riconosce che la richiesta proviene dallo stesso utente che ha appena terminato la compilazione del questionario; se lo studente dovesse provare successivamente ad accedere allo stesso indirizzo otterrebbe un messaggio d'errore: solo il responsabile dell'istituto può recuperare i dati inseriti autenticandosi sulla piattaforma ed accedendo all'elaborazione dei dati dei questionari.

Rimane tuttavia sempre possibile da parte di uno studente scaricare una copia del proprio profilo in formato PDF o riceverne una copia per e-mail.

# Appendice statistica

## Analisi statistiche QSA: Questionario sulle strategie di apprendimento

### Riepilogo dell'elaborazione dei casi

		N	%
Casi	Validi	20398	100,0
	Esclusi <sup>a</sup>	0	,0
	Totale	20398	100,0

### Scala: A1 - Ansietà di base

#### Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,886	,886	10

#### Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
A1-4	2,37	,969	20398
A1-9	2,18	,995	20398
A1-19	2,23	,980	20398
A1-23	2,61	1,003	20398
A1-28	2,22	,982	20398
A1-33	2,26	,880	20398
A1-38	2,90	1,021	20398
A1-45	2,32	,962	20398
A1-77	2,52	,956	20398
A1-97	1,94	,927	20398

#### Matrice di correlazione inter-item

	A1-4	A1-9	A1-19	A1-23	A1-28	A1-33	A1-38	A1-45
A1-4	1,000	,335	,342	,418	,344	,340	,365	,354
A1-9	,335	1,000	,542	,471	,561	,473	,418	,405
A1-19	,342	,542	1,000	,466	,640	,522	,401	,443
A1-23	,418	,471	,466	1,000	,515	,462	,561	,463
A1-28	,344	,561	,640	,515	1,000	,538	,473	,474
A1-33	,340	,473	,522	,462	,538	1,000	,391	,457
A1-38	,365	,418	,401	,561	,473	,391	1,000	,422
A1-45	,354	,405	,443	,463	,474	,457	,422	1,000
A1-77	,378	,360	,366	,474	,405	,373	,466	,428
A1-97	,273	,481	,586	,387	,563	,460	,337	,419

#### Matrice di correlazione inter-item

	A1-77	A1-97
A1-4	,378	,273
A1-9	,360	,481
A1-19	,366	,586
A1-23	,474	,387
A1-28	,405	,563
A1-33	,373	,460
A1-38	,466	,337
A1-45	,428	,419
A1-77	1,000	,313
A1-97	,313	1,000

**Statistiche totali degli item**

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della corre- lazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
A1-4	21,16	39,364	,486	,256	,884
A1-9	21,36	37,461	,638	,430	,873
A1-19	21,30	37,115	,682	,533	,870
A1-23	20,93	37,044	,669	,476	,871
A1-28	21,32	36,703	,719	,559	,867
A1-33	21,28	38,541	,632	,414	,874
A1-38	20,64	37,629	,603	,411	,876
A1-45	21,21	38,099	,606	,374	,876
A1-77	21,02	38,691	,556	,343	,879
A1-97	21,60	38,486	,598	,432	,876

**Statistiche di scala**

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
23,54	46,220	6,799	10

**Scala: A2 - Volizione**

**Statistiche di affidabilità**

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,834	,836	9

**Statistiche degli item**

	Media	Deviazione standard Variabile	N
A2-42	2,52	,923	20398
A2-49	3,25	,833	20398
A2-54	3,02	,871	20398
A2-58	2,65	,889	20398
A2-62	2,78	,935	20398
A2-67	3,10	,875	20398
A2-70	3,11	,847	20398
A2-91	2,45	,904	20398
A2-95	2,96	,841	20398

**Matrice di correlazione inter-item**

	A2-42	A2-49	A2-54	A2-58	A2-62	A2-67	A2-70	A2-91
A2-42	1,000	,174	,242	,352	,213	,235	,297	,338
A2-49	,174	1,000	,472	,318	,329	,496	,410	,209
A2-54	,242	,472	1,000	,405	,396	,534	,489	,285
A2-58	,352	,318	,405	1,000	,287	,374	,399	,297
A2-62	,213	,329	,396	,287	1,000	,374	,372	,264
A2-67	,235	,496	,534	,374	,374	1,000	,555	,270
A2-70	,297	,410	,489	,399	,372	,555	1,000	,302
A2-91	,338	,209	,285	,297	,264	,270	,302	1,000
A2-95	,314	,371	,479	,447	,373	,469	,515	,340

**Matrice di correlazione inter-item**

	A2-95
A2-42	,314
A2-49	,371
A2-54	,479
A2-58	,447
A2-62	,373
A2-67	,469
A2-70	,515
A2-91	,340
A2-95	1,000

**Statistiche totali degli item**

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
A2-42	23,32	22,578	,399	,206	,833
A2-49	22,60	22,160	,519	,327	,819
A2-54	22,83	21,133	,628	,430	,807
A2-58	23,19	21,656	,541	,310	,816
A2-62	23,06	21,812	,485	,245	,823
A2-67	22,74	21,106	,628	,458	,807
A2-70	22,74	21,235	,637	,437	,806
A2-91	23,40	22,451	,427	,206	,829
A2-95	22,89	21,312	,632	,412	,807

**Statistiche di scala**

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
25,85	26,924	5,189	9

**Scala: A3 - Attribuzioni a cause controllabili**

**Statistiche di affidabilità**

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,756	,758	7

**Statistiche degli item**

	Media	Deviazione standard Variabile	N
A3-5	3,11	,803	20398
A3-15	2,80	,877	20398
A3-29	3,28	,804	20398
A3-68	3,29	,790	20398
A3-73	3,07	,897	20398
A3-83	3,09	,828	20398
A3-94	2,80	,920	20398

**Matrice di correlazione inter-item**

	A3-5	A3-15	A3-29	A3-68	A3-73	A3-83	A3-94
A3-5	1,000	,196	,426	,336	,245	,306	,228
A3-15	,196	1,000	,218	,202	,156	,194	,136
A3-29	,426	,218	1,000	,392	,298	,348	,276
A3-68	,336	,202	,392	1,000	,361	,496	,307
A3-73	,245	,156	,298	,361	1,000	,394	,585
A3-83	,306	,194	,348	,496	,394	1,000	,393
A3-94	,228	,136	,276	,307	,585	,393	1,000

**Statistiche totali degli item**

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della corre- lazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
A3-5	18,32	11,264	,436	,234	,734
A3-15	18,63	11,878	,266	,078	,771
A3-29	18,15	10,952	,499	,285	,721
A3-68	18,14	10,822	,541	,335	,713
A3-73	18,36	10,361	,535	,396	,712
A3-83	18,34	10,586	,554	,343	,709
A3-94	18,63	10,432	,501	,378	,720

**Statistiche di scala**

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
21,43	14,255	3,776	7

**Scala: A4 - Attribuzioni a cause incontrollabili**

**Statistiche di affidabilità**

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,727	,730	8

**Statistiche degli item**

	Media	Deviazione standard Variabile	N
A4-10	2,15	,862	20398
A4-24	1,88	,731	20398
A4-47	1,79	,815	20398
A4-51	2,16	,757	20398
A4-59	1,84	,938	20398
A4-64	2,19	,890	20398
A4-78	1,88	,920	20398
A4-88	1,82	,808	20398

**Matrice di correlazione inter-item**

	A4-10	A4-24	A4-47	A4-51	A4-59	A4-64	A4-78	A4-88
A4-10	1,000	,306	,178	,322	,249	,145	,172	,406
A4-24	,306	1,000	,215	,237	,225	,181	,200	,300
A4-47	,178	,215	1,000	,198	,249	,377	,245	,224
A4-51	,322	,237	,198	1,000	,258	,215	,189	,386
A4-59	,249	,225	,249	,258	1,000	,239	,295	,326
A4-64	,145	,181	,377	,215	,239	1,000	,305	,202
A4-78	,172	,200	,245	,189	,295	,305	1,000	,220
A4-88	,406	,300	,224	,386	,326	,202	,220	1,000

**Statistiche totali degli item**

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della corre- lazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
A4-10	13,56	12,371	,416	,234	,701
A4-24	13,83	13,029	,393	,167	,706
A4-47	13,92	12,631	,404	,199	,703
A4-51	13,55	12,744	,429	,214	,699
A4-59	13,87	11,895	,442	,203	,695
A4-64	13,51	12,357	,397	,211	,705
A4-78	13,82	12,280	,389	,171	,707
A4-88	13,89	12,184	,496	,294	,685

**Statistiche di scala**

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
15,71	15,635	3,954	8

**Scala: A5 - Mancanza di perseveranza****Statistiche di affidabilità**

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,682	,685	5

**Statistiche degli item**

	Media	Deviazione standard Variabile	N
A5-53	1,89	,839	20398
A5-61	1,42	,692	20398
A5-75	1,52	,752	20398
A5-76	1,84	,782	20398
A5-82	2,13	,705	20398

**Matrice di correlazione inter-item**

	A5-53	A5-61	A5-75	A5-76	A5-82
A5-53	1,000	,398	,457	,192	,320
A5-61	,398	1,000	,492	,213	,263
A5-75	,457	,492	1,000	,209	,309
A5-76	,192	,213	,209	1,000	,175
A5-82	,320	,263	,309	,175	1,000

**Statistiche totali degli item**

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
A5-53	6,92	3,918	,503	,278	,601
A5-61	7,38	4,352	,506	,293	,605
A5-75	7,29	4,065	,548	,341	,582
A5-76	6,97	4,758	,270	,074	,704
A5-82	6,67	4,636	,381	,150	,655

**Statistiche di scala**

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
8,81	6,291	2,508	5

**Scala: A6 - Percezione di competenza****Statistiche di affidabilità**

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,748	,751	6

### Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
A6-14	2,64	,805	20398
A6-16	2,81	,809	20398
A6-20	2,00	,955	20398
A6-39	2,25	,893	20398
A6-72	2,45	,824	20398
A6-93	2,99	,852	20398

### Matrice di correlazione inter-item

	A6-14	A6-16	A6-20	A6-39	A6-72	A6-93
A6-14	1,000	,405	,200	,255	,465	,391
A6-16	,405	1,000	,182	,276	,433	,356
A6-20	,200	,182	1,000	,533	,266	,185
A6-39	,255	,276	,533	1,000	,361	,265
A6-72	,465	,433	,266	,361	1,000	,451
A6-93	,391	,356	,185	,265	,451	1,000

### Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
A6-14	12,50	8,716	,495	,296	,709
A6-16	12,34	8,790	,474	,266	,715
A6-20	13,14	8,588	,396	,292	,740
A6-39	12,90	8,310	,507	,350	,705
A6-72	12,69	8,265	,586	,374	,684
A6-93	12,15	8,631	,472	,268	,715

### Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
15,14	11,720	3,423	6

### Scala: A7 - Interferenze emotive

#### Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,609	,609	4

#### Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
A7-55	2,61	,959	20398
A7-66	2,72	,953	20398
A7-87	2,65	,921	20398
A7-92	2,30	,921	20398

#### Matrice di correlazione inter-item

	A7-55	A7-66	A7-87	A7-92
A7-55	1,000	,575	,148	,154
A7-66	,575	1,000	,139	,128
A7-87	,148	,139	1,000	,538
A7-92	,154	,128	,538	1,000

**Statistiche totali degli item**

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
A7-55	7,68	3,983	,414	,339	,520
A7-66	7,56	4,059	,396	,334	,534
A7-87	7,63	4,223	,374	,295	,550
A7-92	7,99	4,231	,372	,295	,551

**Statistiche di scala**

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
10,28	6,486	2,547	4

**Scala: A7 - Interferenze emotive**

**Statistiche di affidabilità**

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,609	,609	4

**Statistiche degli item**

	Media	Deviazione standard Variabile	N
A7-55	2,61	,959	20398
A7-66	2,72	,953	20398
A7-87	2,65	,921	20398
A7-92	2,30	,921	20398

**Matrice di correlazione inter-item**

	A7-55	A7-66	A7-87	A7-92
A7-55	1,000	,575	,148	,154
A7-66	,575	1,000	,139	,128
A7-87	,148	,139	1,000	,538
A7-92	,154	,128	,538	1,000

**Statistiche di scala**

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
10,28	6,486	2,547	4

**Scala: C1 - Strategie elaborative**

**Statistiche di affidabilità**

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,875	,876	10

**Statistiche degli item**

	Media	Deviazione standard Variabile	N
C1-7	2,49	,966	20398
C1-17	2,74	,875	20398
C1-22	2,45	,940	20398
C1-26	2,40	,941	20398
C1-31	2,49	,887	20398
C1-36	2,53	,922	20398
C1-41	2,11	,880	20398
C1-48	2,56	,817	20398
C1-85	2,74	,979	20398
C1-100	2,76	,901	20398

**Matrice di correlazione inter-item**

	C1-7	C1-17	C1-22	C1-26	C1-31	C1-36	C1-41	C1-48
C1-7	1,000	,412	,459	,424	,388	,482	,386	,355
C1-17	,412	1,000	,570	,428	,491	,452	,371	,437
C1-22	,459	,570	1,000	,518	,496	,498	,427	,443
C1-26	,424	,428	,518	1,000	,429	,478	,439	,395
C1-31	,388	,491	,496	,429	1,000	,474	,394	,455
C1-36	,482	,452	,498	,478	,474	1,000	,483	,427
C1-41	,386	,371	,427	,439	,394	,483	1,000	,360
C1-48	,355	,437	,443	,395	,455	,427	,360	1,000
C1-85	,330	,283	,304	,287	,284	,314	,252	,306
C1-100	,378	,468	,470	,402	,533	,450	,369	,488

**Matrice di correlazione inter-item**

	C1-85	C1-100
C1-7	,330	,378
C1-17	,283	,468
C1-22	,304	,470
C1-26	,287	,402
C1-31	,284	,533
C1-36	,314	,450
C1-41	,252	,369
C1-48	,306	,488
C1-85	1,000	,333
C1-100	,333	1,000

**Statistiche totali degli item**

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
C1-7	22,76	31,839	,580	,350	,864
C1-17	22,52	32,089	,630	,430	,860
C1-22	22,80	31,092	,679	,488	,856
C1-26	22,86	31,727	,612	,390	,862
C1-31	22,77	31,951	,635	,430	,860
C1-36	22,73	31,453	,657	,445	,858
C1-41	23,15	32,728	,556	,331	,866
C1-48	22,70	32,933	,587	,360	,864
C1-85	22,52	33,375	,422	,188	,877
C1-100	22,50	31,925	,625	,422	,861

**Statistiche di scala**

Media	Varianza	Deviazione standard	Variabile	N di item
25,26	39,099	6,253		10

**Scala: C2 - Autoregolazione**

**Statistiche di affidabilità**

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,802	,806	11

**Statistiche degli item**

	Media	Deviazione standard	Variable	N
C2-1	2,36	,874		20398
C2-2	3,29	,772		20398
C2-11	2,68	,865		20398
C2-12	2,82	1,021		20398
C2-21	2,51	,924		20398
C2-27	3,02	1,025		20398
C2-34	2,91	,979		20398
C2-63	2,60	,945		20398
C2-65	2,99	,873		20398
C2-80	2,81	,903		20398
C2-81	3,33	,810		20398

**Matrice di correlazione inter-item**

	C2-1	C2-2	C2-11	C2-12	C2-21	C2-27	C2-34	C2-63
C2-1	1,000	,281	,427	,368	,337	,248	,171	,293
C2-2	,281	1,000	,363	,272	,305	,286	,217	,261
C2-11	,427	,363	1,000	,333	,386	,254	,203	,306
C2-12	,368	,272	,333	1,000	,291	,416	,217	,242
C2-21	,337	,305	,386	,291	1,000	,251	,200	,300
C2-27	,248	,286	,254	,416	,251	1,000	,221	,220
C2-34	,171	,217	,203	,217	,200	,221	1,000	,195
C2-63	,293	,261	,306	,242	,300	,220	,195	1,000
C2-65	,299	,276	,314	,214	,274	,197	,241	,288
C2-80	,256	,279	,283	,197	,275	,185	,198	,336
C2-81	,218	,354	,283	,266	,259	,289	,268	,251

**Matrice di correlazione inter-item**

	C2-65	C2-80	C2-81
C2-1	,299	,256	,218
C2-2	,276	,279	,354
C2-11	,314	,283	,283
C2-12	,214	,197	,266
C2-21	,274	,275	,259
C2-27	,197	,185	,289
C2-34	,241	,198	,268
C2-63	,288	,336	,251
C2-65	1,000	,300	,299
C2-80	,300	1,000	,293
C2-81	,299	,293	1,000

**Statistiche riassuntive degli item**

	Media	Minimo	Massimo	Intervallo	Massimo/minimo	Varianza
Medie di item	2,848	2,362	3,331	,969	1,410	,093
Varianze di item	,831	,596	1,051	,455	1,763	,022
Covarianze fra item	,224	,146	,436	,289	2,981	,002
Correlazioni fra item	,274	,171	,427	,257	2,504	,003

**Statistiche riassuntive degli item**

	N di item
Medie di item	11
Varianze di item	11
Covarianze fra item	11
Correlazioni fra item	11

### Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della corre- lazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
C2-1	28,97	28,421	,495	,289	,784
C2-2	28,04	29,110	,492	,258	,785
C2-11	28,65	28,112	,539	,325	,779
C2-12	28,51	27,579	,483	,286	,785
C2-21	28,82	28,152	,489	,254	,784
C2-27	28,31	28,012	,437	,239	,790
C2-34	28,42	29,089	,355	,138	,798
C2-63	28,73	28,330	,455	,224	,788
C2-65	28,34	28,778	,455	,225	,787
C2-80	28,52	28,766	,436	,218	,789
C2-81	28,00	29,029	,472	,245	,786

### Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
31,33	33,804	5,814	11

### Scala: C3 - Disorientamento

#### Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,746	,749	9

#### Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard Variabile	N
C3-3	1,85	,727	20398
C3-8	1,75	,794	20398
C3-32	1,64	,796	20398
C3-40	1,39	,668	20398
C3-43	1,75	,844	20398
C3-46	1,63	,809	20398
C3-52	2,35	,652	20398
C3-96	1,82	,866	20398
C3-98	2,07	,859	20398

#### Matrice di correlazione inter-item

	C3-3	C3-8	C3-32	C3-40	C3-43	C3-46	C3-52	C3-96
C3-3	1,000	,355	,310	,299	,234	,253	,234	,219
C3-8	,355	1,000	,399	,293	,243	,334	,226	,236
C3-32	,310	,399	1,000	,291	,242	,337	,213	,225
C3-40	,299	,293	,291	1,000	,243	,301	,192	,187
C3-43	,234	,243	,242	,243	1,000	,205	,199	,195
C3-46	,253	,334	,337	,301	,205	1,000	,202	,196
C3-52	,234	,226	,213	,192	,199	,202	1,000	,181
C3-96	,219	,236	,225	,187	,195	,196	,181	1,000
C3-98	,258	,260	,289	,219	,203	,249	,226	,221

**Matrice di correlazione inter-item**

	C3-98
C3-3	,258
C3-8	,260
C3-32	,289
C3-40	,219
C3-43	,203
C3-46	,249
C3-52	,226
C3-96	,221
C3-98	1,000

**Statistiche totali degli item**

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
C3-3	14,40	13,395	,463	,225	,717
C3-8	14,50	12,863	,508	,278	,709
C3-32	14,61	12,900	,499	,266	,710
C3-40	14,86	13,798	,432	,197	,723
C3-43	14,51	13,385	,371	,140	,733
C3-46	14,62	13,131	,443	,213	,720
C3-52	13,90	14,230	,352	,126	,734
C3-96	14,43	13,421	,350	,123	,737
C3-98	14,18	13,104	,409	,171	,726

**Statistiche di scala**

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
16,25	16,387	4,048	9

**Scala: C4 - Disponibilità alla collaborazione**

**Statistiche di affidabilità**

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,822	,823	7

**Statistiche degli item**

	Media	Deviazione standard Variabile	N
C4-13	3,11	,942	20398
C4-30	2,75	,955	20398
C4-50	2,48	,915	20398
C4-57	2,47	,991	20398
C4-74	2,51	,889	20398
C4-86	2,84	,891	20398
C4-99	3,27	,867	20398

**Matrice di correlazione inter-item**

	C4-13	C4-30	C4-50	C4-57	C4-74	C4-86	C4-99
C4-13	1,000	,375	,350	,431	,355	,340	,472
C4-30	,375	1,000	,545	,313	,484	,473	,395
C4-50	,350	,545	1,000	,347	,539	,449	,364
C4-57	,431	,313	,347	1,000	,362	,270	,336
C4-74	,355	,484	,539	,362	1,000	,482	,325
C4-86	,340	,473	,449	,270	,482	1,000	,360
C4-99	,472	,395	,364	,336	,325	,360	1,000

**Statistiche totali degli item**

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della corre- lazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
C4-13	16,32	15,219	,547	,341	,801
C4-30	16,69	14,712	,614	,412	,789
C4-50	16,95	14,921	,618	,427	,788
C4-57	16,97	15,426	,478	,258	,813
C4-74	16,93	15,141	,606	,407	,791
C4-86	16,60	15,428	,558	,344	,799
C4-99	16,17	15,736	,529	,309	,803

**Statistiche di scala**

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
19,44	20,126	4,486	7

**Scala: C5 - Organizzatori semantici**

**Statistiche di affidabilità**

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,794	,791	6

**Statistiche degli item**

	Media	Deviazione standard Variabile	N
C5-18	2,94	,966	20398
C5-37	2,63	1,079	20398
C5-44	2,03	1,040	20398
C5-56	2,71	1,031	20398
C5-71	3,27	,933	20398
C5-90	2,70	,935	20398

**Matrice di correlazione inter-item**

	C5-18	C5-37	C5-44	C5-56	C5-71	C5-90
C5-18	1,000	,555	,279	,629	,321	,389
C5-37	,555	1,000	,378	,685	,326	,337
C5-44	,279	,378	1,000	,367	,187	,350
C5-56	,629	,685	,367	1,000	,365	,430
C5-71	,321	,326	,187	,365	1,000	,212
C5-90	,389	,337	,350	,430	,212	1,000

**Statistiche totali degli item**

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'i- tem è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della corre- lazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
C5-18	13,35	12,494	,623	,445	,744
C5-37	13,66	11,650	,660	,513	,733
C5-44	14,26	13,355	,426	,207	,791
C5-56	13,58	11,519	,728	,589	,716
C5-71	13,02	14,138	,381	,156	,798
C5-90	13,59	13,543	,474	,248	,778

**Statistiche di scala**

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
16,29	17,678	4,205	6

**Scala: C6 - Difficoltà di concentrazione**

**Statistiche di affidabilità**

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,554	,569	5

**Statistiche degli item**

	Media	Deviazione standard Variabile	N
C6-60	2,57	,956	20398
C6-69	2,70	,942	20398
C6-79	1,95	,863	20398
C6-84	1,99	,781	20398
C6-89	2,14	,901	20398

**Matrice di correlazione inter-item**

	C6-60	C6-69	C6-79	C6-84	C6-89
C6-60	1,000	,104	,055	,014	,056
C6-69	,104	1,000	,184	,176	,208
C6-79	,055	,184	1,000	,349	,387
C6-84	,014	,176	,349	1,000	,553
C6-89	,056	,208	,387	,553	1,000

**Statistiche totali degli item**

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
C6-60	8,78	5,815	,086	,014	,633
C6-69	8,66	5,140	,257	,067	,534
C6-79	9,40	4,920	,382	,185	,460
C6-84	9,36	4,986	,438	,330	,435
C6-89	9,22	4,482	,480	,357	,395

**Statistiche di scala**

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
11,35	7,125	2,669	5

**Scala: C7 - Autointerrogazione**

**Statistiche di affidabilità**

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,667	,667	3

**Statistiche degli item**

	Media	Deviazione standard Variabile	N
C7-6	2,90	,927	20398
C7-25	2,65	,951	20398
C7-35	2,14	,934	20398

**Matrice di correlazione inter-item**

	C7-6	C7-25	C7-35
C7-6	1,000	,579	,282
C7-25	,579	1,000	,339
C7-35	,282	,339	1,000

### Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
C7-6	4,79	2,378	,528	,344	,506
C7-25	5,05	2,219	,573	,369	,439
C7-35	5,55	2,784	,350	,126	,733

### Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard	Variabile	N di item
7,69	4,746		2,178	3

## Analisi statistiche QPCC:

### Questionario di Percezione delle proprie Convinzioni e Competenza

#### Riepilogo elaborazione casi

Casi	N		%	
	Valido	Escluso <sup>a</sup>		
	1215	0	100,0	,0
Totale	1215		100,0	

### Scala: A1 Ansia di parlare in pubblico

#### Statistiche di affidabilità

Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi
,919	,919	6

#### Statistiche degli elementi

	Media	Deviazione std.	N
A1-Q1	2,29	,906	1215
A1-Q10	2,30	,994	1215
A1-Q20	2,23	,985	1215
A1-Q29	1,86	,954	1215
A1-Q39	2,30	1,017	1215
A1-Q52	2,79	,987	1215

#### Matrice di correlazione tra gli elementi

	A1-Q1	A1-Q10	A1-Q20	A1-Q29	A1-Q39	A1-Q52
A1-Q1	1,000	,720	,670	,604	,672	,657
A1-Q10	,720	1,000	,669	,615	,721	,709
A1-Q20	,670	,669	1,000	,630	,620	,652
A1-Q29	,604	,615	,630	1,000	,584	,600
A1-Q39	,672	,721	,620	,584	1,000	,691
A1-Q52	,657	,709	,652	,600	,691	1,000

Statistiche elemento-totale					
	Media scala se viene eliminato l'elemento	Varianza scala se viene eliminato l'elemento	Correlazione elemento-totale corretta	Correlazione multipla quadratica	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'elemento
A1-Q1	11,48	17,541	,784	,622	,903
A1-Q10	11,47	16,702	,815	,674	,898
A1-Q20	11,53	17,144	,760	,584	,905
A1-Q29	11,90	17,745	,704	,501	,913
A1-Q39	11,46	16,819	,774	,615	,904
A1-Q52	10,98	16,985	,781	,615	,903

Statistiche scala			
Media	Varianza	Deviazione std.	N. di elementi
13,76	24,310	4,931	6

### Scala: A2 Senso di insicurezza

Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi
,815	,816	6

Statistiche degli elementi			
	Media	Deviazione std.	N
A2-Q2	1,62	,709	1215
A2-Q11	2,29	,801	1215
A2-Q21	1,95	,835	1215
A2-Q30	2,05	,876	1215
A2-Q40	1,93	,799	1215
A2-Q53	2,08	,818	1215

Matrice di correlazione tra gli elementi						
	A2-Q2	A2-Q11	A2-Q21	A2-Q30	A2-Q40	A2-Q53
A2-Q2	1,000	,435	,414	,420	,433	,356
A2-Q11	,435	1,000	,431	,459	,527	,356
A2-Q21	,414	,431	1,000	,539	,406	,400
A2-Q30	,420	,459	,539	1,000	,434	,411
A2-Q40	,433	,527	,406	,434	1,000	,345
A2-Q53	,356	,356	,400	,411	,345	1,000

Statistiche elemento-totale					
	Media scala se viene eliminato l'elemento	Varianza scala se viene eliminato l'elemento	Correlazione elemento-totale corretta	Correlazione multipla quadratica	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'elemento
A2-Q2	10,29	9,299	,557	,313	,791
A2-Q11	9,63	8,714	,604	,387	,780
A2-Q21	9,97	8,572	,602	,379	,781
A2-Q30	9,87	8,292	,624	,404	,775
A2-Q40	9,99	8,807	,583	,367	,785
A2-Q53	9,83	9,077	,500	,254	,803

Statistiche scala			
Media	Varianza	Deviazione std.	N. di elementi
11,92	12,211	3,494	6

### Scala: A3 Senso di inadeguatezza

Statistiche di affidabilità		
Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi
,619	,621	4

Statistiche degli elementi			
	Media	Deviazione std.	N
A3-Q12	1,86	,683	1215
A3-Q31	1,81	,675	1215
A3-Q41	1,58	,656	1215
A3-Q54	1,75	,724	1215

Matrice di correlazione tra gli elementi				
	A3-Q12	A3-Q31	A3-Q41	A3-Q54
A3-Q12	1,000	,167	,295	,351
A3-Q31	,167	1,000	,406	,198
A3-Q41	,295	,406	1,000	,325
A3-Q54	,351	,198	,325	1,000

Statistiche elemento-totale					
	Media scala se viene eliminato l'elemento	Varianza scala se viene eliminato l'elemento	Correlazione elemento-totale corretta	Correlazione multipla quadratica	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'elemento
A3-Q12	5,14	2,271	,372	,161	,569
A3-Q31	5,18	2,341	,342	,171	,590
A3-Q41	5,41	2,140	,486	,252	,487
A3-Q54	5,24	2,128	,402	,180	,548

Statistiche scala			
Media	Varianza	Deviazione std.	N. di elementi
6,99	3,502	1,871	4

### Scala: V1 Autoregolazione e perseveranza nel lavoro

Statistiche di affidabilità		
Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi
,801	,804	7

Statistiche degli elementi			
	Media	Deviazione std.	N
V1-Q3	3,26	,787	1215
V1-Q13	3,43	,729	1215
V1-Q22	3,02	,829	1215
V1-Q32	3,21	,810	1215
V1-Q42	3,30	,754	1215
V1-Q48	3,51	,613	1215
V1-Q55	3,00	,843	1215

**Matrice di correlazione tra gli elementi**

	V1-Q3	V1-Q13	V1-Q22	V1-Q32	V1-Q42	V1-Q48	V1-Q55
V1-Q3	1,000	,571	,239	,290	,472	,290	,558
V1-Q13	,571	1,000	,302	,327	,551	,382	,540
V1-Q22	,239	,302	1,000	,223	,317	,222	,239
V1-Q32	,290	,327	,223	1,000	,430	,325	,277
V1-Q42	,472	,551	,317	,430	1,000	,409	,500
V1-Q48	,290	,382	,222	,325	,409	1,000	,306
V1-Q55	,558	,540	,239	,277	,500	,306	1,000

**Statistiche elemento-totale**

	Media scala se viene eliminato l'elemento	Varianza scala se viene eliminato l'elemento	Correlazione elemento-totale corretta	Correlazione multipla quadratica	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'elemento
V1-Q3	19,48	9,700	,595	,428	,763
V1-Q13	19,31	9,691	,665	,478	,752
V1-Q22	19,73	10,620	,357	,135	,809
V1-Q32	19,54	10,300	,439	,224	,793
V1-Q42	19,44	9,566	,665	,452	,751
V1-Q48	19,23	11,000	,458	,228	,788
V1-Q55	19,74	9,459	,592	,418	,764

**Statistiche scala**

Media	Varianza	Deviazione std.	N. di elementi
22,75	13,238	3,638	7

**Scala: V2 Far fronte alle sfide personali**

**Statistiche di affidabilità**

Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi
,717	,721	6

**Statistiche degli elementi**

	Media	Deviazione std.	N
V2-Q4	3,26	,754	1215
V2-Q14	2,74	,808	1215
V2-Q23	2,81	,904	1215
V2-Q33	3,04	,805	1215
V2-Q43	3,34	,716	1215
V2-Q56	3,07	,856	1215

**Matrice di correlazione tra gli elementi**

	V2-Q4	V2-Q14	V2-Q23	V2-Q33	V2-Q43	V2-Q56
V2-Q4	1,000	,178	,422	,277	,438	,315
V2-Q14	,178	1,000	,244	,289	,268	,086
V2-Q23	,422	,244	1,000	,305	,426	,364
V2-Q33	,277	,289	,305	1,000	,366	,211
V2-Q43	,438	,268	,426	,366	1,000	,325
V2-Q56	,315	,086	,364	,211	,325	1,000

Statistiche elemento-totale					
	Media scala se viene eliminato l'elemento	Varianza scala se viene eliminato l'elemento	Correlazione elemento-totale corretta	Correlazione multipla quadratica	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'elemento
V2-Q4	15,01	7,195	,497	,279	,666
V2-Q14	15,52	7,742	,307	,129	,720
V2-Q23	15,45	6,466	,542	,308	,648
V2-Q33	15,22	7,256	,431	,201	,684
V2-Q43	14,93	7,108	,564	,328	,648
V2-Q56	15,20	7,264	,385	,188	,699

Statistiche scala				
Media	Varianza	Deviazione std.	N. di elementi	
18,27	9,774	3,126	6	

### Scala: C1 Competenze elaborative

Statistiche di affidabilità		
Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi
,897	,899	8

Statistiche degli elementi			
	Media	Deviazione std.	N
C1-Q5	3,40	,723	1215
C1-Q15	3,21	,766	1215
C1-Q24	3,24	,772	1215
C1-Q34	3,21	,784	1215
C1-Q44	3,29	,755	1215
C1-Q49	3,09	,847	1215
C1-Q57	3,23	,760	1215
C1-Q62	2,87	,886	1215

Matrice di correlazione tra gli elementi							
	C1-Q5	C1-Q15	C1-Q24	C1-Q34	C1-Q44	C1-Q49	C1-Q57
C1-Q5	1,000	,629	,601	,557	,570	,387	,585
C1-Q15	,629	1,000	,577	,540	,512	,423	,607
C1-Q24	,601	,577	1,000	,594	,623	,441	,596
C1-Q34	,557	,540	,594	1,000	,611	,506	,581
C1-Q44	,570	,512	,623	,611	1,000	,506	,561
C1-Q49	,387	,423	,441	,506	,506	1,000	,487
C1-Q57	,585	,607	,596	,581	,561	,487	1,000
C1-Q62	,395	,452	,500	,511	,505	,464	,455

Matrice di correlazione tra gli elementi	
	C1-Q62
C1-Q5	,395
C1-Q15	,452
C1-Q24	,500
C1-Q34	,511
C1-Q44	,505
C1-Q49	,464
C1-Q57	,455
C1-Q62	1,000

Statistiche elemento-totale					
	Media scala se viene eliminato l'elemento	Varianza scala se viene eliminato l'elemento	Correlazione elemento-totale corretta	Correlazione multipla quadratica	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'elemento
C1-Q5	22,15	18,355	,685	,532	,884
C1-Q15	22,35	18,041	,690	,521	,883
C1-Q24	22,31	17,763	,731	,554	,879
C1-Q34	22,34	17,709	,727	,533	,880
C1-Q44	22,26	17,918	,724	,541	,880
C1-Q49	22,46	18,161	,588	,371	,893
C1-Q57	22,33	17,920	,719	,533	,881
C1-Q62	22,68	17,835	,601	,381	,893

Statistiche scala				
Media	Varianza	Deviazione std.	N. di elementi	
25,56	23,122		4,809	8

### Scala: C2 Competenza comunicativa

Statistiche di affidabilità		
Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi
,788	,790	8

Statistiche degli elementi			
	Media	Deviazione std.	N
C2-Q6	2,62	,927	1215
C2-Q16	2,98	,890	1215
C2-Q25	3,30	,706	1215
C2-Q35	3,22	,742	1215
C2-Q45	3,54	,684	1215
C2-Q50	2,86	,898	1215
C2-Q58	2,55	1,036	1215
C2-Q63	3,08	,832	1215

Matrice di correlazione tra gli elementi							
	C2-Q6	C2-Q16	C2-Q25	C2-Q35	C2-Q45	C2-Q50	C2-Q58
C2-Q6	1,000	,483	,261	,420	,147	,620	,219
C2-Q16	,483	1,000	,347	,441	,245	,485	,328
C2-Q25	,261	,347	1,000	,420	,297	,295	,278
C2-Q35	,420	,441	,420	1,000	,248	,506	,280
C2-Q45	,147	,245	,297	,248	1,000	,183	,218
C2-Q50	,620	,485	,295	,506	,183	1,000	,275
C2-Q58	,219	,328	,278	,280	,218	,275	1,000
C2-Q63	,165	,263	,275	,301	,276	,248	,431

Matrice di correlazione tra gli elementi	
	C2-Q63
C2-Q6	,165
C2-Q16	,263
C2-Q25	,275
C2-Q35	,301
C2-Q45	,276
C2-Q50	,248
C2-Q58	,431
C2-Q63	1,000

Statistiche elemento-totale					
	Media scala se viene eliminato l'elemento	Varianza scala se viene eliminato l'elemento	Correlazione elemento-totale corretta	Correlazione multipla quadratica	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'elemento
C2-Q6	21,53	13,995	,521	,435	,760
C2-Q16	21,17	13,791	,587	,370	,748
C2-Q25	20,85	15,360	,471	,255	,769
C2-Q35	20,93	14,585	,587	,381	,752
C2-Q45	20,61	16,127	,341	,149	,785
C2-Q50	21,29	13,698	,596	,482	,747
C2-Q58	21,60	13,965	,443	,254	,777
C2-Q63	21,07	15,006	,429	,253	,774

Statistiche scala				
Media	Varianza	Deviazione std.	N. di elementi	
24,15	18,465	4,297	8	

### Scala: M1 Percezione di competenza

Statistiche di affidabilità		
Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi
,825	,825	6

Statistiche degli elementi				
	Media	Deviazione std.	N	
M1-Q7	2,43	,800	1215	
M1-Q17	2,66	,787	1215	
M1-Q26	2,73	,816	1215	
M1-Q36	2,33	,868	1215	
M1-Q46	2,91	,806	1215	
M1-Q59	2,93	,821	1215	

Matrice di correlazione tra gli elementi						
	M1-Q7	M1-Q17	M1-Q26	M1-Q36	M1-Q46	M1-Q59
M1-Q7	1,000	,330	,435	,365	,417	,375
M1-Q17	,330	1,000	,489	,419	,429	,420
M1-Q26	,435	,489	1,000	,485	,560	,544
M1-Q36	,365	,419	,485	1,000	,413	,408
M1-Q46	,417	,429	,560	,413	1,000	,507
M1-Q59	,375	,420	,544	,408	,507	1,000

Statistiche elemento-totale					
	Media scala se viene eliminato l'elemento	Varianza scala se viene eliminato l'elemento	Correlazione elemento-totale corretta	Correlazione multipla quadratica	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'elemento
M1-Q7	13,57	9,635	,507	,263	,814
M1-Q17	13,33	9,472	,558	,319	,803
M1-Q26	13,26	8,779	,693	,486	,775
M1-Q36	13,67	9,118	,558	,317	,804
M1-Q46	13,08	9,079	,632	,413	,788
M1-Q59	13,06	9,105	,609	,387	,793

Statistiche scala			
Media	Varianza	Deviazione std.	N. di elementi
16,00	12,796	3,577	6

### Scala: M2 Orientamento all'io

Statistiche di affidabilità		
Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi
,741	,740	5

Statistiche degli elementi			
	Media	Deviazione std.	N
M2-Q8	2,21	,951	1215
M2-Q18	1,66	,801	1215
M2-Q27	1,65	,756	1215
M2-Q37	1,72	,771	1215
M2-Q60	2,11	,953	1215

Matrice di correlazione tra gli elementi					
	M2-Q8	M2-Q18	M2-Q27	M2-Q37	M2-Q60
M2-Q8	1,000	,308	,342	,208	,588
M2-Q18	,308	1,000	,520	,247	,382
M2-Q27	,342	,520	1,000	,283	,464
M2-Q37	,208	,247	,283	1,000	,286
M2-Q60	,588	,382	,464	,286	1,000

Statistiche elemento-totale					
	Media scala se viene eliminato l'elemento	Varianza scala se viene eliminato l'elemento	Correlazione elemento-totale corretta	Correlazione multipla quadratica	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'elemento
M2-Q8	7,14	5,652	,516	,356	,693
M2-Q18	7,69	6,262	,496	,306	,699
M2-Q27	7,70	6,198	,564	,365	,677
M2-Q37	7,63	6,933	,335	,119	,752
M2-Q60	7,24	5,242	,627	,442	,644

Statistiche scala			
Media	Varianza	Deviazione std.	N. di elementi
9,35	8,888	2,981	5

### Scala: M3 Attribuzioni causali (locus of control interno)

Statistiche di affidabilità		
Alpha di Cronbach	Alpha di Cronbach basata su elementi standardizzati	N. di elementi
,784	,789	7

Statistiche degli elementi			
	Media	Deviazione std.	N
M3-Q9	3,37	,670	1215
M3-Q19	3,24	,741	1215
M3-Q28	3,36	,675	1215
M3-Q38	2,91	,876	1215
M3-Q47	3,43	,672	1215
M3-Q51	3,09	,693	1215
M3-Q61	3,26	,723	1215

Matrice di correlazione tra gli elementi							
	M3-Q9	M3-Q19	M3-Q28	M3-Q38	M3-Q47	M3-Q51	M3-Q61
M3-Q9	1,000	,480	,558	,250	,353	,161	,228
M3-Q19	,480	1,000	,510	,299	,466	,246	,309
M3-Q28	,558	,510	1,000	,291	,413	,257	,314
M3-Q38	,250	,299	,291	1,000	,416	,328	,286
M3-Q47	,353	,466	,413	,416	1,000	,339	,344
M3-Q51	,161	,246	,257	,328	,339	1,000	,469
M3-Q61	,228	,309	,314	,286	,344	,469	1,000

Statistiche elemento-totale					
	Media scala se viene eliminato l'elemento	Varianza scala se viene eliminato l'elemento	Correlazione elemento-totale corretta	Correlazione multipla quadratica	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'elemento
M3-Q9	19,31	8,804	,494	,369	,760
M3-Q19	19,44	8,246	,569	,385	,745
M3-Q28	19,31	8,483	,580	,421	,745
M3-Q38	19,76	8,175	,454	,233	,773
M3-Q47	19,24	8,469	,587	,355	,743
M3-Q51	19,59	8,912	,441	,280	,770
M3-Q61	19,41	8,671	,476	,288	,764

Statistiche scala				
Media	Varianza	Deviazione std.	N. di elementi	
22,68	11,217	3,349	7	

## Analisi statistiche QAP: Questionario di adattabilità professionale

### Riepilogo dell'elaborazione dei casi

		N	%
Casi	Validi	1345	100,0
	Esclusi <sup>a</sup>	0	,0
	Totale	1345	100,0

### Scala: Concern

#### Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,736	,742	6

#### Statistiche degli item

	Media	Deviazione standard	Variabile	N
CO-1	4,01	,814		1345
CO-2	4,08	,730		1345
CO-3	3,51	,799		1345
CO-4	3,53	,846		1345
CO-5	3,50	,846		1345
CO-6	3,66	,930		1345

#### Matrice di correlazione inter-item

	CO-1	CO-2	CO-3	CO-4	CO-5	CO-6
CO-1	1,000	,399	,462	,209	,310	,343
CO-2	,399	1,000	,405	,255	,290	,239
CO-3	,462	,405	1,000	,456	,520	,220
CO-4	,209	,255	,456	1,000	,479	,091
CO-5	,310	,290	,520	,479	1,000	,184
CO-6	,343	,239	,220	,091	,184	1,000

#### Statistiche totali degli item

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
CO-1	18,29	7,701	,511	,315	,687
CO-2	18,22	8,195	,465	,238	,701
CO-3	18,79	7,314	,629	,437	,653
CO-4	18,77	7,910	,430	,293	,710
CO-5	18,80	7,492	,532	,355	,680
CO-6	18,64	8,204	,301	,135	,753

#### Statistiche di scala

Media	Varianza	Deviazione standard	Variabile	N di item
22,30	10,672	3,267		6

### Scala: Control

#### Statistiche di affidabilità

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,782	,784	6

**Statistiche degli item**

	Media	Deviazione standard	Variabile	N
CL-7	3,27	,838		1345
CL-8	3,70	,823		1345
CL-9	4,14	,749		1345
CL-10	4,26	,740		1345
CL-11	3,76	,925		1345
CL-12	4,06	,717		1345

**Matrice di correlazione inter-item**

	CL-7	CL-8	CL-9	CL-10	CL-11	CL-12
CL-7	1,000	,417	,314	,354	,453	,281
CL-8	,417	1,000	,452	,348	,396	,321
CL-9	,314	,452	1,000	,415	,311	,388
CL-10	,354	,348	,415	1,000	,413	,398
CL-11	,453	,396	,311	,413	1,000	,388
CL-12	,281	,321	,388	,398	,388	1,000

**Statistiche totali degli item**

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della corre- lazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
CL-7	19,91	7,927	,519	,293	,753
CL-8	19,49	7,862	,550	,324	,744
CL-9	19,04	8,256	,525	,315	,751
CL-10	18,93	8,218	,545	,308	,747
CL-11	19,43	7,406	,559	,334	,743
CL-12	19,13	8,491	,495	,266	,758

**Statistiche di scala**

Media	Varianza	Deviazione standard	Variabile	N di item
23,18	11,076	3,328		6

**Scala: Curiosity**

**Statistiche di affidabilità**

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,740	,742	6

**Statistiche degli item**

	Media	Deviazione standard	Variabile	N
CU-13	3,59	,839		1345
CU-14	3,78	,815		1345
CU-15	3,82	,826		1345
CU-16	3,44	,794		1345
CU-17	3,57	,920		1345
CU-18	3,68	,822		1345

**Matrice di correlazione inter-item**

	CU-13	CU-14	CU-15	CU-16	CU-17	CU-18
CU-13	1,000	,472	,274	,346	,238	,356
CU-14	,472	1,000	,309	,304	,246	,468
CU-15	,274	,309	1,000	,391	,279	,238
CU-16	,346	,304	,391	1,000	,337	,334
CU-17	,238	,246	,279	,337	1,000	,273
CU-18	,356	,468	,238	,334	,273	1,000

**Statistiche totali degli item**

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
CU-13	18,29	7,905	,497	,286	,697
CU-14	18,10	7,837	,537	,348	,686
CU-15	18,06	8,213	,434	,213	,714
CU-16	18,44	8,025	,511	,276	,694
CU-17	18,31	8,043	,396	,169	,728
CU-18	18,19	7,987	,493	,281	,698

**Statistiche di scala**

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
21,88	10,952	3,309	6

**Scala: Confidence**

**Statistiche di affidabilità**

Alfa di Cronbach	Alfa di Cronbach's basata su item standardizzati	N di item
,834	,834	6

**Statistiche degli item**

	Media	Deviazione standard Variabile	N
CN-19	3,49	,778	1345
CN-20	3,93	,779	1345
CN-21	3,62	,717	1345
CN-22	3,52	,766	1345
CN-23	3,55	,772	1345
CN-24	3,67	,783	1345

**Matrice di correlazione inter-item**

	CN-19	CN-20	CN-21	CN-22	CN-23	CN-24
CN-19	1,000	,551	,409	,457	,388	,397
CN-20	,551	1,000	,444	,444	,310	,347
CN-21	,409	,444	1,000	,654	,402	,428
CN-22	,457	,444	,654	1,000	,484	,466
CN-23	,388	,310	,402	,484	1,000	,660
CN-24	,397	,347	,428	,466	,660	1,000

**Statistiche totali degli item**

	Scala media se l'item è escluso	Scala varianza se l'item è escluso	Correlazione del totale item corretta	Quadrato della correlazione multipla	Alfa di Cronbach se l'item è escluso
CN-19	18,29	8,313	,583	,387	,811
CN-20	17,85	8,441	,550	,373	,818
CN-21	18,16	8,428	,624	,471	,804
CN-22	18,25	8,023	,674	,517	,793
CN-23	18,23	8,286	,597	,482	,809
CN-24	18,10	8,179	,613	,484	,805

**Statistiche di scala**

Media	Varianza	Deviazione standard Variabile	N di item
21,78	11,537	3,397	6

**Pubblicazioni nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP**  
**"STUDI, PROGETTI, ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE"**  
**ISSN 1972-3032**

**Tutti i volumi della collana sono consultabili in formato digitale sul sito [biblioteca.cnos-fap.it](http://biblioteca.cnos-fap.it)**

**Sezione "STUDI"**

- 2002 MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V. (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 200
- 
- 2003 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XIV seminario di formazione europea. La Formazione Professionale per lo sviluppo del territorio. Castel Brando (Treviso), 9-11 settembre 2002*, 2003  
CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi*, 2003  
MALIZIA G. - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow-up*, 2003
- 
- 2004 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XV seminario di formazione europea. Il sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi*, 2004  
CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica*, 2004  
CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di "Rassegna CNOS" 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004  
MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della Formazione Professionale*, 2004  
RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
- 
- 2004 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVI seminario di formazione europea. La Formazione Professionale fino alla formazione superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità*, 2005  
D'AGOSTINO S. - MASCIO G. - NICOLI D., *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di Istruzione e Formazione Professionale*, 2005  
PIERONI V. - G. MALIZIA (a cura di), *Percorsi/progetti formativi "destrutturati". Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
- 
- 2006 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVII Seminario di Formazione Europea. Il territorio e il sistema di Istruzione e Formazione Professionale. L'interazione istituzionale per la preparazione delle giovani generazioni all'inserimento lavorativo in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2006  
MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V., *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di Istruzione e Formazione Professionale nell'anno formativo 2004-2005*, 2006
- 
- 2007 CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVIII seminario di formazione europea. Standard formativi nell'Istruzione e nella Formazione Professionale. Roma, 7-9 settembre 2006*, 2007  
COLASANTO M. - R. LODIGIANI (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, 2007  
DONATI C. - L. BELLESI, *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? Rapporto finale*, 2007

- MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D.- TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della Formazione Professionale. II edizione*, 2007
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, 2007
- MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all'Istruzione e alla Formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2007
- MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, 2007
- NICOLI D. - R. FRANCHINI, *L'educazione degli adolescenti e dei giovani. Una proposta per i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2007
- NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, 2007
- PELLERER M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, 2007
- RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007
- 
- 2008 CIOFS/FP, *Atti del XIX seminario di formazione europea. Competenze del cittadino europeo a confronto*, 2008
- COLASANTO M. (a cura di), *Il punto sulla Formazione Professionale in Italia in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2008
- DONATI C. - L. BELLESI, *Ma davvero la Formazione Professionale non serve più? Indagine conoscitiva sul mondo imprenditoriale*, 2008
- MALIZIA G., *Politiche educative di Istruzione e di Formazione. La dimensione internazionale*, 2008
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, 2008
- PELLERER M., *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica. Rapporto finale*, 2008
- 
- 2009 GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1977*, vol. 1, 2009
- 
- 2010 DONATI C. - L. BELLESI, *Verso una prospettiva di lungo periodo per il sistema della Formazione Professionale. Il ruolo della rete formativa. Rapporto finale*, 2010
- NICOLI D., *I sistemi di Istruzione e Formazione Professionale (VET) in Europa*, 2010
- PIERONI V. - A. SANTOS FERMINO, *La valigia del "migrante". Per viaggiare a Cosmopolis*, 2010
- PRELLEZO J. M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2010
- ROSSI G. (a cura di), *Don Bosco, i Salesiani, l'Italia in 150 anni di storia*, 2010
- 
- 2011 ROSSI G. (a cura di), *"Fare gli italiani" con l'educazione. L'apporto di don Bosco e dei Salesiani, in 150 anni di storia*, 2011
- GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997*, vol. 2, 2011
- 
- 2012 MALIZIA G., *Sociologia dell'Istruzione e della Formazione. Una introduzione*, 2012
- NICOLI D., *Rubriche delle competenze per i Diplomi professionale IeFP. con linea guida per la progettazione formativa*, 2012
- MALIZIA G. - PIERONI V., *L'inserimento dei giovani qualificati nella FPI a.f. 2009-10*, 2012

- 
- 2013 Curotti A., *Il ruolo della Formazione Professionale salesiana da Don Bosco alle sfide attuali*, 2013  
PELLEREY M. - GRZADZIEL D. - MARGOTTINI M. - EPIFANI F. - OTTONE E., *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, 2013  
GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997 Gli Anni '90*, vol. 3, 2013  
PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2013  
DONATI C. - L. BELLESI, *Ossevatorio sugli ITS e sulla costituzione di Poli tecnico-professionali*, 2013  
TACCONI G. - G. MEJIA GOMEZ, *Success Stories. Quando è La Formazione Professionale a fare la differenza*, 2013
- 
- 2014 ORLANDO V., *Per una nuova Formazione Professionale dei Salesiani d'Italia. Indagine tra gli allievi dei Centri di Formazione Professionale*, 2014  
DONATI C. - L. BELLESI, *Ossevatorio sugli ITS e sulla costituzione di Poli tecnico-professionali. Approfondimento qualitativo sugli esiti occupazionali*, 2014  
DORDIT L., *OCSE PISA 2012. Rapporto sulla Formazione Professionale in Italia*, 2014  
DORDIT L., *La valutazione interna ed esterna dei CFP e il nuovo sistema nazionale di valutazione*, 2014
- 
- 2015 ALLULLI G., *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*, 2015  
BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *Linee Guida per realizzare la leadership educativa, carismatica e salesiana*, 2015  
CNOS-FAP (a cura di), *Educazione e inclusione sociale: modelli, esperienze e nuove vie per la IeFP*, 2015  
CNOS-FAP (a cura di), *L'impresa didattica/formativa: verso nuove forme di organizzazione dei CFP. Stimoli per la Federazione CNOS-FAP*, 2015  
CNOS-FAP (a cura di), *Il ruolo della IeFP nella formazione all'imprenditorialità: approcci, esperienze e indicazioni di policy*, 2015  
CNOS-FAP (a cura di), *Modelli e strumenti per la formazione dei nuovi referenti dell'autovalutazione delle istituzioni formative nella IeFP*, 2015  
MALIZIA G. - PICCINI M.P. - CICALTELLI S., *La Formazione in servizio dei formatori del CNOS-FAP. Lo stato dell'arte e le prospettive*, 2015  
MALIZIA G. - M. TONINI, *Organizzazione della scuola e del CFP. Una introduzione*, 2015  
NICOLI D., *Come i giovani del lavoro apprezzano la cultura. Formare e valutare saperi e competenze degli assi culturali nella Formazione Professionale*, 2015  
PELLEREY M., *La valorizzazione delle tecnologie mobili nella pratica gestionale e didattica dell'Istruzione e Formazione a livello di secondo ciclo*, 2015
- 
- 2016 MALIZIA G. - M. TONINI, *Organizzazione della scuola e del CFP. Una introduzione*, 2015  
DONATI C. - L. BELLESI, *I fabbisogni formativi e professionali del settore grafico. Rapporto finale*, 2016  
ALLULLI G., *From the Lisbon Strategy to Europe 2020*, 2016
- 
- 2017 PELLEREY M., *Soft Skill e orientamento professionale*, 2017  
ALLULLI G., *Europa 2020. Una bussola per orientarsi*, 2017

---

2018 PELLERER M. (a cura di), *Strumenti e metodologie di orientamento formativo e professionale nel quadro dei processi di apprendimento*, 2018

### Sezione "Progetti"

- 2003 BECCIU M. - A. R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003  
CIOFS/FP (a cura di), *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, 2003  
CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003  
CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003  
CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003  
COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP*, 2003  
FONTANA S. - TACCONI G.- VISENTIN M., *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003  
GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003  
MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003  
TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003  
VALENTE L. - D. ANTONIETTI, *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003
- 
- 2004 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004  
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004  
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004  
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004  
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004  
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004  
CIOFS/FP BASILICATA, *L'orientamento nello zaino. Percorso nella scuola media inferiore. Diffusione di una buona pratica*, 2004  
CIOFS/FP CAMPANIA (a cura di), *ORION tra orientamento e network*, 2004  
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004  
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004  
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004  
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004  
NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale*, 2004

NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale*, 2004

---

2005 CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Operatore Servizi Turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, Ricerca, Orientamento, Nuova Imprenditorialità, Inserimento Lavorativo*, 2005

CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005

CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione Formazione Professionale*, 2005

NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di Istruzione e Formazione Professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005

POLÁČEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005

VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005

---

2006 BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006

CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006

---

2007 D'AGOSTINO S., *Apprendistato nei percorsi di diritto-dovere*, 2007

GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione di impresa. II edizione*, 2007

MARSILII E., *Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie*, 2007

NICOLI D. - G. TACCONI, *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. I volume*, 2007

RUTA G. (a cura di), *Vivere in ... 1. L'identità. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2007

RUTA G. (a cura di), *Vivere ... Linee guida per i formatori di cultura etica e religiosa nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2007

---

2008 BALDI C. - M. LOCAPUTO, *L'esperienza di formazioni formatori nel progetto integrazione 2003. La riflessività dell'operatore come via per la prevenzione e la cura educativa degli allievi della FPI*, 2008

CIOFS/FP (a cura di), *Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2008

MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati*, 2008

NICOLI D., *Linee guida per i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2008

NICOLI D., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. II volume*, 2008

RUTA G. (a cura di), *Vivere con ... 2. La relazione. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008

RUTA G. (a cura di), *Vivere per ... 3. Il progetto. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008

---

2009 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Comunità professionale meccanica*, 2009.

MALIZIA G. - V. PIERONI, *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, 2009.

- 
- 2010 BAY M. - GRADZIEL D. - PELLERREY M. (a cura di), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici spirituali nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, 2010  
CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2010  
CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Comunità professionale elettrica ed elettronica*, 2010  
CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Comunità professionale automotive*, 2010  
CNOS-FAP (a cura di), *Linee guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP*, 2010  
CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Comunità professionale turistico-alberghiera*, 2010.
- 
- 2011 MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A. (a cura di), *"Cittadini si diventa". Il contributo dei Salesiani (SDB) e delle Suore Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA) nell'educare studenti/allievi delle loro Scuole/CFP in Italia a essere "onesti cittadini"*, 2011  
TACCONI G., *In pratica. 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e Formazione Professionale*, 2011  
TACCONI G., *In pratica. 2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico sociale nell'Istruzione e Formazione Professionale*, 2011  
MANTEGAZZA R., *Educare alla Costituzione*, 2011  
NICOLI D., *La valutazione formativa nella prospettiva dell'educazione. Una comparazione tra casi internazionali e nazionali*, 2011  
BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *Il fenomeno del bullismo. Linee guida ispirate al sistema preventivo di Don Bosco per la prevenzione e il trattamento del bullismo*, 2011
- 
- 2012 PIERONI V. - A. SANTOS FERMINO, *In cammino per Cosmopolis. Unità di Laboratorio per l'educazione alla cittadinanza*, 2012  
FRISANCO M., *Da qualificati, a diplomati, a specializzati. Il cammino lungo una filiera ricca di opportunità e competenze. Riferimenti, dispositivi e strumenti per conoscere e comprendere i nuovi sistemi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTTS)*, 2012
- 
- 2014 CNOS-FAP (a cura di), *Per una pedagogia della meraviglia e della responsabilità. Ambito Energia. Linea Guida*, 2014  
CNOS-FAP (a cura di), *Linea Guida per i servizi al lavoro*, 2014.  
OTTOLINI P. - M.R. ZANCHIN, *Strumenti e modelli per la valutazione delle competenze nei percorsi di qualifica IeFP del CNOS-FAP*, 2014
- 
- 2015 CNOS-FAP (a cura di), *Fabbisogni professionali e formativi. Contributo alle Linee Guida del CNOS-FAP. Grafica e Multimediale, Meccanica, Meccatronica-Robotica* 2015
- 
- 2016 FRANCHINI R., *L'apprendimento mobile attivo in presenza di tecnologie digitali. Rapporto finale della sperimentazione iCNOS del CNOS-FAP Nazionale*, 2016  
NICOLI D., *Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani*, 2016  
CNOS-FAP (a cura di), *Azioni di accompagnamento, sviluppo e rafforzamento del sistema duale nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Professionale. Sviluppo di modelli organizzativi*, 2016

FRISANCO M., *Da operatori, a tecnici, specializzati e tecnici superiori. Riferimenti, dispositivi e strumenti*, 2016

---

2019 NICOLI D., *Imparare Realmente. Intrapresa vocazionale, laboratori tematici e Academy formativa*, 2019

### Sezione "Esperienze"

2003 CIOFS-FP PUGLIA (a cura di), *ORION. Operare per l'orientamento. Un approccio metodologico condiviso e proposte di strumenti*, 2003

CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, 2003

CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, 2003

CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, 2003

CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003

---

2005 CIOFS-FP SICILIA, *Operatore servizi turistici in rete. Rivisitando il progetto: le buone prassi. Progettazione, ricerca, orientamento, nuova imprenditorialità, inserimento lavorativo*, 2005

TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005

---

2006 ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006

CIOFS-FP LIGURIA (a cura di), *Linee guida per l'orientamento nei corsi polisettoriali (fascia 16-17 anni). L'esperienza realizzata in Liguria dal 2004 al 2006*, 2006

COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella Formazione Professionale. Una proposta per i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2006

MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V., *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di Istruzione e Formazione Professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006

---

2007 NICOLI D. - M. COMOGLIO, *Una formazione efficace. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione Professionale in Piemonte 2002-2006*, 2007.

---

2008 CNOS-FAP (a cura di), *Educazione della persona nei CFP. Una bussola per orientarsi tra buone pratiche e modelli di vita*, 2008.

---

2010 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso Nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2010*, 2010

---

2011 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso Nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2011*, 2011

---

2012 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso Nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2012*, 2012

NICOLI D. (a cura di), *Sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale Diploma professionale di tecnico Principi generali, aspetti metodologici, monitoraggio*, 2012

- 
- 2013 SALATINO S. (a cura di), *Borgo Ragazzi Don Bosco Area Educativa "Rimettere le ali"*, 2013  
 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso Nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2013*, 2013
- 
- 2014 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso Nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2014*, 2014
- 
- 2015 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso Nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2015*, 2015
- 
- 2016 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso Nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2016*, 2016
- 
- 2018 KOCCI L., *Pischelli in paradiso. Storie di ragazzi e ragazze del Centro accoglienza minori don Bosco*, 2018  
 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso Nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2017*, 2018  
 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso Nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2018*, 2018
- 
- 2019 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso Nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2019*, 2019

Dal 2009 la Sede Nazionale ha creato una collana intitolata "**Quaderni**". Si riportano di seguito i titoli fino ad oggi stampati:

- 2009 ZAGARDO G. - C. CATANIA, *Il sistema di Istruzione e Formazione Professionale nelle Regioni. Quadro d'insieme e alcuni approfondimenti*, Quaderno 1/2009
- 
- 2014 ZAGARDO G. - G.M. SALERNO, *Istruzione e Formazione Professionale (IeFP nell'a.f. 2012/13)*, Quaderno 2/2014
- 
- 2015 NICOLI D. - G. NORCIA, *Valore educativo e culturale del tema energetico e della sostenibilità. Stimoli formativi per gli allievi*, Quaderno 3/2015  
 MALAVOLTA L. - GHELFI M. - ZAMBONI F., *L'ambito professionale energetico: sperimentazione di una proposta*, Quaderno 4/2015  
 SCHNEIDER ELECTRIC, *La gestione sostenibile delle case salesiane: una proposta di Schneider Electric*, QUADERNO 5/2015  
 ZAGARDO G. - SALERNO G.M. - NICOLI D. - MALIZIA G. - TONINI M., *La Buona Formazione Professionale. Situazione della IeFP nell'a.f. 2013/14 e proposte*, Quaderno 6/2015
- 
- 2017 ZAGARDO G. - G.M. SALERNO, *La Formazione Professionale nelle Regioni Anno 2014/2015 Proposta di un costo standard*, Quaderno 7/2017
- 
- 2018 ZAGARDO G., *LA IeFP NELLE REGIONI. SITUAZIONE E PROSPETTIVE*, QUADERNO N. 8/2018
- 
- 2019 ZAGARDO G., *LA IeFP NELLE REGIONI. TRA CONSOLIDAMENTO E STASI*, QUADERNO N. 9/2019

Dal 2016 la Sede Nazionale ha inaugurato, inoltre, una collana intitolata “**Appunti per formatori**”. Si riportano di seguito i titoli fino ad oggi stampati:

- 2016 *Linee Guida per l'apprendimento attivo in presenza di tecnologie, 1/2016*
- 
- 2017 *Guida all'uso della piattaforma [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it) 2/2017*
- 
- 2018 *La promozione delle competenze relative agli “assi culturali” nei percorsi di IeFP: settore meccanico 3/2018*  
*La promozione delle competenze relative agli “assi culturali” nei percorsi di IeFP: settore elettrico/elettronico 4/2018*
- 
- 2019 PELLERÉY M. (a cura di), *Pensiero computazionale e competenza digitale 5/2019*  
*Guida all'uso della piattaforma [www.competenzestrategiche.it](http://www.competenzestrategiche.it) 2/2019, II edizione*

“Fuori Collana” o Pubblicazioni presso altre editrici:

- 2014 NICOLI D., (a cura di), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella Formazione Professionale, Rubbettino 2014*
- 
- 2015 NICOLI D., *Il lavoro buono. Cultura ed etica del lavoro in Italia e nel mondo. Una proposta educativa per la generazione post-crisi, Tuttoscuola - CNOS-FAP 2015*
- 
- 2018 MALIZIA G. - M. TONINI , *40 anni di storia e di esperienze della Federazione CNOS-FAP in Italia e nelle Regioni, 2018*  
NICOLI D., *Il lavoro buono. Un manuale di educazione al lavoro per i giovani, Rubbettino, 2018*  
CNOS-FAP - NOVITER, *Politiche della Formazione Professionale e del lavoro. Analisi ragionata degli interventi regionali, Rubbettino 2018*
- 
- 2019 MALIZIA G. - G. LO GRANDE, *Sociologia dell'istruzione e della formazione, FrancoAngeli 2019*  
MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione, FrancoAngeli 2019*
- 
- 2019 SALERNO G.M., *L'istruzione e la Formazione Professionale tra regionalismo e unitarietà. Una prima analisi, Rubbettino, 2019*  
CNOS-FAP - PTSCAS, *Politiche della Formazione Professionale e del lavoro - Analisi ragionata degli avvisi pubblicati dal 1° gennaio al 31 dicembre 2018 dalle Regioni e dalle Province Autonome di Trento e Bolzano, Rubbettino, 2019*



**STUDI PROGETTI ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE**

**Federazione CNOS-FAP**

Sede: Via Appia Antica, 78 - 00179 Roma

tel. 06.51.07.751 - Fax 06.51.37.028

e-mail: [cnosfap.nazionale@cnos-fap.it](mailto:cnosfap.nazionale@cnos-fap.it)

sito: [www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it)

ISSN 1972-3032

ISBN 978-88-31972-08-6