

Transferable skills and Higher Education: The 'Research in educational work' course

Formare alle competenze trasversali nella *Higher Education*: L'esperienza del corso 'Ricerca nel lavoro educativo'

Cristina Lisimberti

Dipartimento di Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore – cristina.lisimberti@unicatt.it
<https://orcid.org/0000-0003-3994-4095>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The paper focuses on so-called “transversal skills” university training. The reflection on the topic confirmed the importance to take care of and promote processes that accompany students towards the progressive consolidation of non-cognitive skills along the entire training path. Therefore, transversal skills training is still an open yard. The contribution assumes the point of view of the university teacher urged to experiment methods of teaching and evaluation which can support such learning in a methodological area course. The use of a specific evaluation device confirmed what has already been recognized in the literature: the active teaching methods promote the acquisition of transversal skills. Skills relating to teamwork and problem solving were particularly empowered after the course; using Life Skills Ability Scale also allowed students to balance the acquired skills while soliciting self-evaluation competence.

Il contributo pone a tema la formazione delle “competenze trasversali” nel contesto universitario. Nonostante l'esigenza di favorire processi che accompagnino gli studenti nel consolidamento delle competenze di area non cognitiva lungo tutto il percorso formativo siano condivise in letteratura, l'incertezza del costruito li rende tuttora un cantiere aperto. Nel contributo si assume il punto di vista del docente universitario sollecitato a sperimentare modalità didattiche e valutative che possano sostenere tali apprendimenti in un corso di area metodologica. L'impiego di un dispositivo valutativo costruito ad hoc ha permesso di confermare quanto già riconosciuto in letteratura ossia che i metodi didattici attivi promuovono l'acquisizione delle competenze trasversali. A valle del corso sono risultate particolarmente sollecitate le competenze relative al lavorare in gruppo e di problem solving; l'impiego della Life Skills Ability Scale ha inoltre permesso agli studenti di fare un bilancio delle competenze acquisite sollecitando al contempo la competenza autovalutativa.

KEYWORDS

Transferable skills, Methodological Skills, Higher Education, Evaluation, Life Skills Ability Scale
Competenze trasversali, Competenze metodologiche, Didattica universitaria, Valutazione, Life Skills Ability Scale

Citation: Lisimberti, C. (2023). Transferable skills and Higher Education: The 'Research in educational work' course. *Formazione & insegnamento*, 27(2), 108-116. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_14

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_14

Received: Sep 15, 2022 • **Accepted:** July 19, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Introduzione

La formazione alle competenze trasversali è riconosciuta come leva strategica per favorire il successo formativo degli individui e, in ultima analisi, per promuovere il benessere e l'avanzamento nelle nostre società (Bunney et al., 2015; Scheerens et al., 2020). Per questa ragione, l'invito a promuoverle è sempre più sollecitato da parte degli organismi sovranazionali: per il contesto europeo si pensi, in particolare, al ruolo centrale svolto dalle raccomandazioni della Commissione Europea (European Commission, 2020) le cui indicazioni sono recepite e rilanciate nei vari contesti nazionali. A livello esemplificativo per l'Italia si consideri quanto contenuto nel *Decreto Ministeriale 774 del 4 settembre 2019* "Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento" per le scuole secondarie di secondo grado.

L'importanza di formare cittadini che non dispongano solo di solide competenze culturali, di carattere generale e specialistico, è condivisa dal mondo del lavoro (Cranmer, 2006; Cronin et al., 2021): proprio l'esigenza di poter impiegare lavoratori e professionisti dotati di buone capacità relazionali e comunicative, di problem solving, in grado di gestire le proprie emozioni ecc. ha sollecitato i gradi più alti del sistema formativo (le scuole secondarie di secondo grado e le università) a curare anche questi aspetti (Asquini et al., 2019; Atlay & Harris, 2020; Crebert et al., 2004; Fallows & Steven, 2000) ponendosi in una prospettiva di concreta attuazione delle sollecitazioni del processo di Bologna (Zaggia, 2008).

L'esigenza di formare l'uomo in modo integrale è un elemento costitutivo della riflessione pedagogica che ha trovato, nel corso dei decenni, nuove sollecitazioni e conferme: come sostiene Nussbaum (2012), per educare non serve solo promuovere l'acquisizione di conoscenze e competenze bensì occorre accompagnare la crescita di tutte le dimensioni che compongono la persona umana lungo il corso del suo sviluppo e in forma integrale. Entro tale orizzonte di riferimento si colloca la formazione di tutte quelle dimensioni che, nonostante le incertezze, le ambiguità terminologiche e i diversi framework – mai del tutto convergenti – impiegati nei diversi contesti (Chan et al., 2017), possono confluire all'interno del costrutto di "competenze trasversali" (Lisimberti, 2017), quelle che, per dirla in altro modo, "non sono riducibili alla sola dimensione cognitiva" (Chiosso et al., 2021, p. 20).

Un interessante tentativo di sintesi sul tema è offerto da Binkley et al. (2012), i quali hanno individuato dieci "competenze strategiche per il ventunesimo secolo", raggruppandole in quattro categorie: (1) modi di pensare (creatività e innovazione; pensiero critico, problem solving e decision making; imparare ad imparare e usare la metacognizione); (2) modi di lavorare (comunicazione; collaborazione); (3) strumenti per lavorare (information literacy; ICT literacy); (4) modi per vivere nel mondo (cittadinanza; vita e carriera; responsabilità personale e sociale).

Tale raggruppamento mostra bene come all'interno delle "competenze trasversali" rientrino aspetti molto diversi fra loro: se molte richiamano l'articolazione originale delle life skills (capacità di prendere decisioni; pensiero creativo; comunicazione; autoconsapevolezza; gestione delle emozioni; problem sol-

ving; pensiero critico; competenze interpersonali; empatia; gestione dello stress) data dalla WHO (1993), in altri raggruppamenti sono inclusi aspetti più strumentali, come quelli indicati dagli autori al punto 3. Mentre questi ultimi potrebbero più facilmente trovare collocazione anche (ma non solo) all'interno di percorsi formativi a carattere disciplinare, tutte le altre competenze possono essere difficilmente circoscritte all'interno di singole attività ma devono essere sollecitate in maniera integrata da tutto il sistema formativo, incluso quello universitario (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2015; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2016) in una prospettiva di life-long learning (Chan et al., 2017). Per poter effettivamente promuovere tali competenze, ricorda Chan, occorre inoltre individuare strategie didattiche e valutative efficaci (Chan & Chen, 2021; Chan et al., 2017).

Nel contributo si intende presentare le strategie didattiche e valutative atte a favorire lo sviluppo delle competenze trasversali messe in campo in un corso universitario; per indagare la bontà delle scelte effettuate è stato integrato nel corso un apposito dispositivo valutativo del quale si darà conto in questa sede.

2. Formare alle competenze trasversali nella formazione universitaria

Prima di presentare il caso sul quale si intende riflettere è utile soffermarsi brevemente su alcuni snodi strategici: due di carattere generale (l'impostazione didattica e le strategie valutative impiegate) e due specifici (la connessione tra competenze trasversali e competenze di metodo e il ruolo peculiare delle competenze trasversali nella formazione delle professioni educative), legati alla natura del corso preso ad analisi.

La riflessione didattica, innanzitutto, ha già da tempo confermato la presenza di un legame diretto tra metodi e strategie didattiche che implicano l'attivazione dello studente e l'acquisizione delle competenze trasversali (Kember, 2009) mentre si osserva una correlazione negativa se si impiegano metodi didattici cosiddetti "tradizionali" (es. studiare e lavorare da soli). Le diverse strategie didattiche dovrebbero dunque integrarsi armonicamente all'interno dei corsi, dando il dovuto spazio ad attività che incoraggino gli studenti ad essere parte attiva del proprio apprendimento (Virtanen & Tynjälä, 2019). È noto, infatti, che la motivazione ad apprendere è incentivata dal protagonismo dello studente nelle attività formative (Weurlander et al., 2012) e che, più in generale, gli approcci "student centred" e attenti al processo risultano più funzionali per promuovere l'acquisizione delle competenze trasversali (Kember, 2009; Muukkonen et al., 2022).

Una proposta formativa tesa a far sviluppare le competenze trasversali ("approach to develop", Chan et al., 2017) dovrebbe quindi possedere le seguenti caratteristiche (Leung & Kember, 2006; Tynjälä et al., 2016; Virtanen & Tynjälä, 2019):

- garantire il collegamento tra teoria e pratica;
- favorire la connessione con il mondo del lavoro e con problemi reali;

- impiegare modalità didattiche interattive, in grado di attivare lo studente focalizzandosi sui concetti principali;
- promuovere l'apprendimento cooperativo;
- fornire feedback e supporto da parte del docente.

Il richiamo al feedback fornito dal docente introduce al tema della valutazione, il secondo elemento strategico da considerare (Bevilacqua & Girelli, 2020). Il dispositivo valutativo impiegato ha infatti grande importanza nell'orientare l'impegno e il tipo di studio dello studente e, di conseguenza, anche nel promuovere lo sviluppo delle competenze trasversali (Weurlander et al., 2012; Coggi, 2016; Virtanen & Päivi Tynjälä, 2019). A quelli sopra citati occorre dunque aggiungere un ulteriore elemento:

- impiegare modalità valutative diffuse e diversificate, integrando in particolare forme di auto-valutazione e valutazione fra pari che rendano, anche in questo caso, lo studente partecipe del processo.

I corsi di area metodologica, in secondo luogo, si pongono in posizione privilegiata: le competenze metodologiche promosse, segnatamente quelle di ricerca, integrano infatti aspetti contentutistici ma hanno anche un chiaro respiro trasversale (Bourner et al., 2014). Nel fare e nell'imparare a fare ricerca risultano particolarmente sollecitate le competenze relative al problem solving e al decision making, la capacità di individuare soluzioni originali e innovative ma anche quelle connesse con la gestione del tempo e dello stress, con la comunicazione ecc. Tale apprendimento avviene facendo, "sporcandosi le mani" (Lisimberti & Montalbetti, 2015; Lisimberti, 2017; Viganò, 2003) ossia mobilizzando conoscenze e abilità acquisite in virtù della sperimentazione diretta, proprio come avviene per le competenze trasversali *tout court*. Tra i processi che portano all'interiorizzazione delle competenze metodologiche e quelli che promuovono quelle trasversali si possono quindi creare delle utili sinergie, da valorizzare all'interno dei corsi universitari di tale ambito.

Il corso in esame, infine, si rivolge a futuri educatori professionali nel cui profilo professionale la connessione tra competenze professionali e competenze trasversali è molto labile (Cinque & Dessardo, 2020); nella loro formazione, di conseguenza, è particolarmente strategico sollecitare congiuntamente entrambe le dimensioni in modo che si rafforzino vicendevolmente.

3. Tra competenze di ricerca e competenze trasversali: il corso "Ricerca nel lavoro educativo"

Nel corso "Ricerca nel lavoro educativo" si è tentato di dare attuazione alle indicazioni sopra esposte tenendo sullo sfondo alcune esigenze fondamentali:

- stimolare l'interesse per un corso che in genere non esercita molta attrattiva sugli educatori (Lisimberti & Montalbetti, 2015);
- far sperimentare direttamente le competenze di ricerca;

- promuovere l'acquisizione delle competenze trasversali, in particolare quelle connesse con il problem solving e la capacità di collaborazione;
- offrire una valutazione formativa;
- garantire la sostenibilità dell'impianto.

Il corso, semestrale, si colloca al terzo anno del CdL in Scienze dell'educazione e della formazione attivato presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore: si tratta, assieme ai due corsi paralleli e alternativi, dell'unico corso di metodologia della ricerca educativa (M-PED/04) proposto; nell'a.s. 2021/22 è stato scelto da 147 studenti, pari al 50% circa degli iscritti (302).

Si articola in 10 moduli settimanali, ciascuno dedicato ad un aspetto specifico della ricerca educativa. Agli studenti è proposto, in maniera non obbligatoria, di svolgere progressivamente alcune attività volte a mettere in pratica i contenuti affrontati, mobilizzando in tal modo le competenze metodologiche (alcuni studenti, per ragioni personali, hanno partecipato alle lezioni senza aderire agli step di lavoro ma beneficiando delle riflessioni dei colleghi). Di seguito ne è riportata la scansione:

- Primo step: individuazione oggetto di lavoro;
- Secondo step: bibliografia e domanda di ricerca;
- Terzo step: individuazione target e strumento;
- Quarto step: individuazione variabili e operazionalizzazione;
- Quinto step: predisposizione strumento.

Attraverso la realizzazione progressiva dei vari step, gli studenti hanno elaborato, individualmente o in piccolo gruppo, un breve progetto di ricerca su un tema di loro interesse, spesso connesso con le esperienze professionali o di tirocinio già svolte, in modo da rafforzare il legame con la pratica.

Per ciascuno step, alcuni giorni dopo la consegna è stato fornito un feedback sintetico individuale; dato l'intento esclusivamente formativo, questi ultimi non sono stati tenuti in considerazione ai fini della valutazione finale. Le attività sono state di volta in volta riprese in aula guidando il passaggio dalla comprensione degli snodi metodologici alla loro applicazione concreta.

In coerenza con gli obiettivi e l'impostazione didattica del corso, in vista dell'esame è stato chiesto agli studenti di consegnare di un progetto di ricerca, discusso poi durante un colloquio orale.

3.1 Dispositivo di valutazione del corso

Il corso integra un dispositivo di valutazione utile al contempo al docente e agli studenti. I dati raccolti sono utili al docente sia per conoscere l'aula, orientare (all'inizio del corso) ed eventualmente riorientare (in itinere) le attività, sia per avere informazioni circa il gradimento, lo stile di fruizione e la percezione di acquisizione di competenze metodologiche e trasversali da parte degli studenti (alla fine del corso). La partecipazione ai diversi momenti valutativi offre inoltre agli studenti un'occasione per riflettere sul proprio percorso (in itinere) e sulle acquisizioni ottenute (alla fine).

Dal punto di vista operativo, le informazioni utili a tracciare un bilancio complessivo provengono da una serie integrata di strumenti, fra loro eterogenei e aventi finalità specifiche, di seguito brevemente riassunti.

All'avvio del corso è stato somministrato il "Questionario iniziale", finalizzato a conoscere gli studenti in modo da tarare al meglio le proposte.

Durante lo svolgimento delle lezioni, la scelta di fornire feedback alle attività svolte dagli studenti, per quanto non avessero come obiettivo prioritario quello di monitorare l'andamento del corso, ha offerto, al docente, elementi utili per calibrare al meglio le attività d'aula e, agli studenti, l'opportunità di riflettere sul proprio processo di apprendimento e di migliorare progressivamente le proprie prestazioni.

Alla conclusione del corso sono stati impiegati:

- il "Questionario finale": utile per ricostruire lo stile di fruizione, le percezioni complessive di acquisizione delle competenze trasversali e metodologiche, il gradimento del percorso svolto;
- una "Traccia riflessiva": stesa dagli studenti a partire da alcune domande stimolo ("La partecipazione al corso ha contribuito al consolidamento delle tue competenze? Se sì, in che modo?") e consegnata assieme all'elaborato finale: anche in questo caso, sebbene l'obiettivo prioritario di questo strumento non fosse quello di valutare l'andamento del corso, ha offerto agli studenti la possibilità di ripensare e verbalizzare il proprio percorso di apprendimento, offrendo altresì spunti e sollecitazioni utili al docente per corroborare o, meglio, esplicitare quanto emerso dagli altri strumenti strutturati;
- la "Life Skills Ability Scale-LSAS" (Cronin et al., 2021): utile per rilevare le percezioni degli studenti circa l'apporto specifico fornito dal corso per l'acquisizione delle diverse competenze trasversali e sollecitare la riflessione di questi ultimi circa il percorso svolto. La LSAS è uno strumento particolarmente interessante anche per le possibili ricadute formative del suo impiego; merita dunque di essere presentato più nel dettaglio.

3.2 La Life Skills Ability Scale

Lo strumento utilizzato costituisce la traduzione italiana e l'adattamento della Life Skills Ability Scale-LSAS che può essere considerata sufficientemente robusta poiché già validata sia in ambito anglofono (Cronin et al., 2021) sia in altri contesti (Vergara-Torres et al., 2022). La LSAS si compone di una batteria di 43 domande articolate in 8 sezioni relative alle seguenti life skills:

- raggiungere gli obiettivi (7 item);
- lavorare in gruppo (7 item);
- gestire il tempo (4 item);
- comunicazione (4 item);
- competenze emotive (4 item);
- competenze relazionali (5 item);
- leadership (8 item);
- problem solving (4 item).

Per ciascuna affermazione è chiesto agli studenti di esprimere il proprio grado di accordo (da "del tutto in disaccordo" a "del tutto d'accordo") utilizzando una scala a 5 passi. Dato il target di riferimento, costituito da studenti alla conclusione del percorso di laurea triennale che dovrebbero già avere sviluppato le life skills indagate, per far meglio risaltare l'apporto percepito del corso si è scelto di utilizzare una frase stimolo che li inducesse a concentrarsi su tale aspetto ("Grazie al corso mi sento più in grado di..."), prescindendo dunque dal considerare il livello di competenza già posseduto. Tale logica incrementale ben si coniuga con una prospettiva di life long e life wide learning che postula uno sviluppo continuo e progressivo di conoscenze e competenze lungo l'intero ciclo di vita.

La traduzione completa dello strumento è disponibile in allegato.

3.3 Percezioni e acquisizioni degli studenti

Per far risaltare le acquisizioni e le percezioni degli studenti, in questa sede ci si sofferma in particolare sulla presentazione dei principali esiti degli strumenti di valutazione impiegati alla fine del corso.

La "Traccia riflessiva" è stata inviata da ogni studente prima dell'esame: dato che il documento doveva essere consegnato assieme all'elaborato finale, non è possibile escludere che tale circostanza abbia in qualche modo condizionato il punto di vista espresso dagli studenti. Per questo motivo le riflessioni portate sono trattate con estrema cautela riprendendone alcuni stralci utili solo al fine di corroborare, con la viva voce degli studenti, alcuni dati già emersi dagli strumenti strutturati anonimi.

Il "Questionario finale" e la "LSAS" sono stati somministrati congiuntamente agli studenti dopo la conclusione del corso utilizzando la piattaforma di Knowledge Management System in uso per la didattica (<<http://Blackboard.unicatt.it>>). Un promemoria è stato trasmesso agli iscritti di tutte le sessioni d'esame estive e autunnali (maggio-ottobre 2022). Nella compilazione è stato garantito l'anonimato.

Di seguito sono presentati i dati raccolti. Ove opportuno, gli item sono stati raggruppati per categoria e rappresentati tramite grafici per far meglio risaltare l'andamento dei dati. Data la lunghezza dei vari item, per ciascuno sono riportate solo alcune parole chiave in modo da non comprometterne la leggibilità. La scelta cromatica orienta il lettore ad accorpate le modalità affermative ("d'accordo" e "del tutto d'accordo", in azzurro), neutre ("neutro", in grigio) e negative ("in disaccordo" e "del tutto in disaccordo", in giallo). In ciascun grafico è inserita anche una barra aggiuntiva che riporta il dato medio di ciascuna sezione. Si è scelto inoltre di fornire una restituzione complessiva delle varie aree: solo ove necessario sono stati commentati i singoli item. Per esigenze redazionali sono riportati direttamente nel testo solo i grafici relativi alle competenze che sono state maggiormente sollecitate dal corso ("raggiungere i propri obiettivi", "lavorare in gruppo", "problem solving"); i restanti sono disponibili in allegato.

Tutte le domande erano obbligatorie: le percen-

tuali riportate, ove non diversamente esplicitato, sono state di conseguenza calcolate sul totale dei rispondenti.

Nel complesso sono pervenuti 108 questionari validi, pari al 73,5% degli studenti iscritti al corso (147). I dati raccolti costituiscono dunque una base informativa piuttosto ampia.

Il 78,7% dei rispondenti ha svolto l'elaborato in gruppo, la restante parte (21,3%) ha scelto di lavorare individualmente; quasi 2 studenti su 3 (64,8%) hanno svolto tutti gli step di lavoro proposti. La restante parte ne ha svolti solo alcuni o ha realizzato solo l'elaborato finale. La categoria più rappresentata è dunque quella degli studenti che hanno aderito alla proposta formativa lavorando in modalità collaborativa.

La proposta formativa del corso sembra avere sollecitato gli studenti ad imparare a *raggiungere i propri obiettivi* (Figura 1): il 79,7% degli studenti riconosce tale apporto. Le attività sono state probabilmente vissute come un compito abbastanza sfidante poiché la percentuale di quelli che ritengono, a valle del corso, di essere in grado di "Porsi obiettivi ambiziosi" è ancora più netta e sfiora il 90% (87,9%). Altre dimensioni paiono leggermente meno sollecitate come: "Valutare i miei progressi nel raggiungimento degli obiettivi" (67,6%) e "Pormi degli obiettivi nell'ambito delle mie attività (es. studio, lavoro...)" (67,6%), le quali richiamano probabilmente dimensioni sovraordinate cui il corso ha contribuito in maniera meno netta.

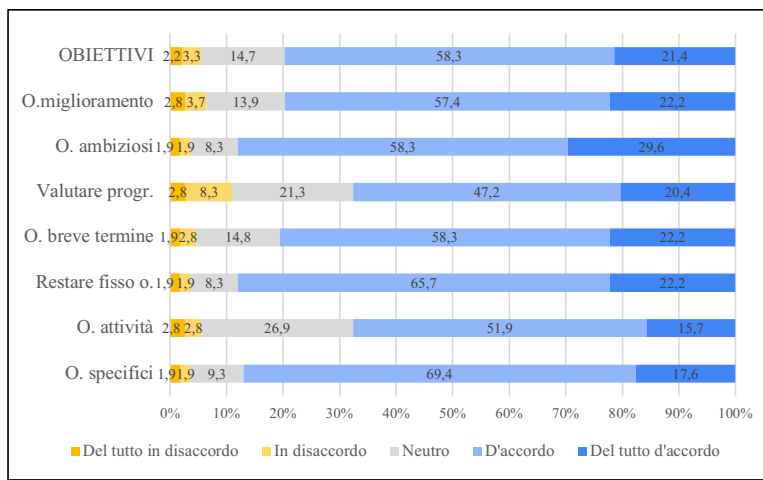


Figura 1. Raggiungere gli obiettivi.

L'apporto maggiore del corso attiene l'area del *lavorare in gruppo* (Figura 2): l'opportunità di svolgere attività collaborative non è particolarmente diffusa nella didattica universitaria, la scelta di proporla agli studenti non solo è stata colta dalla maggior parte di loro ma pare avere contribuito a rafforzare le competenze necessarie per farlo. Il 77,3% degli studenti riconosce un incremento in tale dimensione e la metà di loro ha scelto la modalità di accordo più intensa (39,3%). Tra coloro che ricorrono alla posizione centrale (16,0%), inoltre, vi sono con ogni probabilità

quanti hanno lavorato da soli. La percentuale di studenti che ritengono invece che il corso non abbia contribuito a rafforzare tale dimensione è residuale e non supera, per tutti gli item, l'8%.

Una dimensione specifica che pare essere stata sollecitata più delle altre è "Accettare suggerimenti migliorativi dagli altri", riconosciuta dal 87,0% degli studenti; in questo caso tra i suggerimenti degli "altri" sono probabilmente inclusi sia quelli dei compagni di gruppo sia i feedback forniti dal docente.

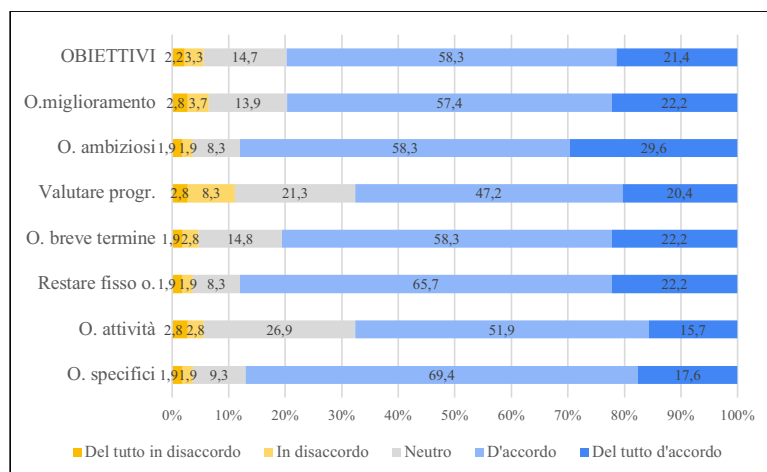


Figura 2. Lavorare in gruppo.

Il corso ha contribuito a far maturare negli studenti una migliore capacità di *gestione ed organizzazione del tempo* (Figura A, Materiali addizionali): la scansione temporale predefinita per la consegna delle attività ha sicuramente imposto ai partecipanti di organizzarsi per cercare di rispettarle stimolando nel 76,4% di loro tale dimensione. Se “Gestire bene il tempo” è una competenza già consolidata per buona parte degli studenti, che quindi hanno riconosciuto in misura leggermente inferiore il contributo del corso (70,3%), più netto è l’apporto attribuito al “Pormi degli obiettivi in modo da poter usare bene il mio tempo” (81,5%) che pare richiamarne più direttamente la gestione in ambito professionale.

La *comunicazione* è una dimensione particolarmente sollecitata e già sviluppata in ambito universitario (Figura B, Materiali addizionali): le attività proposte sembrano avere comunque prodotto un incremento anche in questo ambito per il 76,4% dei rispondenti. Anche se “Esprimermi in modo chiaro” è probabilmente una competenza già in parte acquisita, il 68,5% dei rispondenti riconosce comunque un apporto anche circa questo aspetto. Il miglioramento più forte in quest’area attiene al “Prestare attenzione a ciò che gli altri stanno dicendo” (86,2%), aspetto peraltro particolarmente sollecitato dal lavoro collaborativo e dallo scambio promosso anche in aula e molto utile, in prospettiva, per il lavoro di équipe e per esercitare l’attitudine all’ascolto ai quali saranno chiamati gli educatori.

L’area delle *competenze emotive* è quella nella quale è stato riconosciuto un incremento minore (Figura C, Materiali addizionali). Le percentuali piuttosto alte di studenti che hanno scelto la posizione neutra, comprese tra il 30% e il 40% circa, potrebbero indicare sia che queste competenze fossero già possedute dagli studenti, sia che non siano state particolarmente sollecitate in questo contesto. In ogni caso il 58,8% degli studenti ritiene di avere ulteriormente sviluppato anche questa dimensione.

Quanto osservato con riferimento alla gestione

delle emozioni vale, almeno in parte, anche per le *competenze relazionali* (Figura D, Materiali addizionali). Sebbene poco meno di un quarto degli studenti abbia scelto la modalità neutra (23,0%), la restante parte riconosce un apporto al corso anche circa queste dimensioni (70,9%), senza particolari oscillazioni tra i vari item.

Rispetto allo sviluppo della *leadership* si osserva una maggiore eterogeneità (Figura E, Materiali addizionali). Nel complesso il 71,4% degli studenti riferisce di aver consolidato questa dimensione anche se alcune skills sono state più sollecitate di altre: i rispondenti riconoscono in particolare di avere sviluppato il “Tenere in considerazione le opinioni personali di ciascun membro del gruppo” (82,4%) e l’“Aiutare gli altri a risolvere i problemi che incontrano nello svolgimento un’attività” (81,4%), entrambe direttamente connesse con la realizzazione di un lavoro di tipo collaborativo. Sulle capacità di guidare e orientare un gruppo di lavoro, ove emerge anche un profilo di responsabilità, gli studenti sono più cauti: “Organizzare gruppi di persone in modo che lavorino insieme” (66,7%), “Essere un modello positivo per gli altri” (66,6%), “Influenzare positivamente un gruppo di persone” (62,9%) e “Definire obiettivi ambiziosi per il gruppo” (61,1%) sono stati comunque indicati da oltre 6 studenti su 10. La maggior parte di loro riconosce comunque un apporto anche in questa dimensione tipica, in ambito professionale, dei livelli di qualificazione superiore (si pensi in particolare al profilo del pedagogo e del coordinatore dei servizi).

Anche l’area del *problem solving* (Figura 3) risulta particolarmente sollecitata nell’ambito del corso: l’85,2% degli studenti rileva un apporto in questa dimensione.

In questo caso a promuoverne lo sviluppo sono più direttamente i contenuti e il tipo di attività proposte che richiedono la mobilitazione delle competenze metodologiche e prevedono, nello specifico, di ideare un progetto di ricerca affrontando tutti i dubbi e le scelte che si pongono in tale percorso.

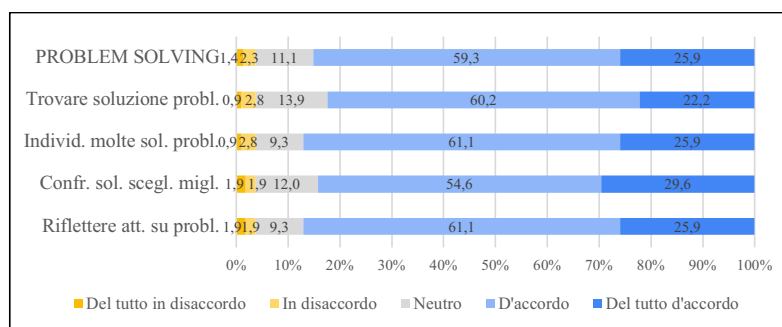


Figura 3. Problem solving.

Dopo il completamento della LSAS è stato chiesto ai corsisti di valutare quanto i vari aspetti del corso (lavorare in gruppo; svolgere il progetto finale; ricevere i feedback; realizzare gli step di lavoro; seguire le lezioni) avessero fornito un apporto per lo sviluppo complessivo delle competenze metodologiche e trasversali (Figura 4). Per far meglio risaltare il posizionamento degli studenti, sono stati esclusi dal conteggio quanti hanno dichiarato di non averne fruito: le per-

centuali sono state dunque calcolate sul numero di quanti li hanno effettivamente sperimentati.

I rispondenti riconoscono in misura molto forte il contributo di tutti gli elementi indicati; coerentemente con quanto riportato nella letteratura citata nella parte introduttiva, l’apporto delle pratiche che richiedono l’attivazione diretta degli studenti (lavorare in gruppo; svolgere il progetto finale; ricevere i feedback; realizzare gli step di lavoro) sono percepite

come più stimolanti e utili in ordine alle entrambe le dimensioni.

Lavorare in gruppo è stato particolarmente arricchente: oltre 8 studenti su 10 lo considerano decisamente utile per lo sviluppo delle competenze sia trasversali (85,9%) che metodologiche (80,0%). Anche realizzare il progetto finale è stato molto utile per il consolidamento delle competenze trasversali (79,8%) e, in misura leggermente inferiore, per quelle metodologiche (67,9%). Realizzare gli step di lavoro (75,3% trasversali; 70,6% metodologiche) e ricevere i connessi feedback (74,7% trasversali; 70,1% metodologi-

che) sono riconosciuti come molto importanti da 7 studenti su 10.

La partecipazione alle lezioni, che include la presentazione dei contenuti, è percepita da un numero molto limitato di soggetti (6,2%) come poco utile ma, nel complesso, registra un tasso inferiore di studenti che ne riconoscono "molto" l'apporto rispetto alle altre attività. In ogni caso la valutazione è sempre ampiamente positiva sia in ordine all'acquisizione delle competenze trasversali (57,3%) sia per quelle metodologiche (48,4%).

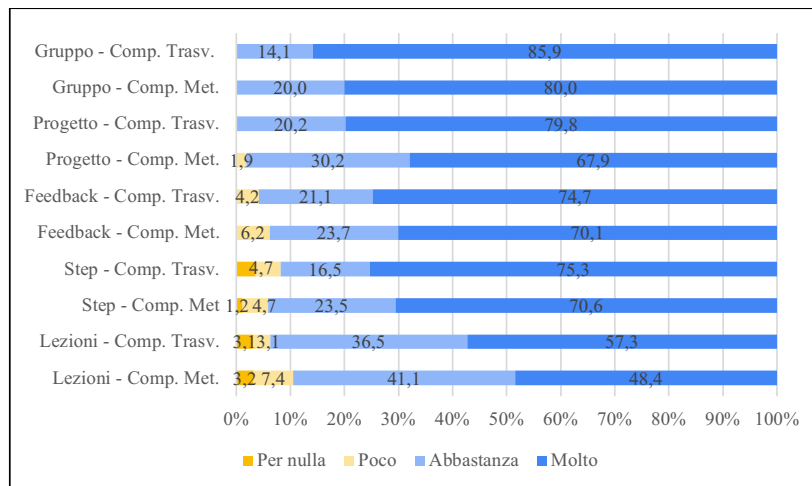


Figura 4. Apporto competenze metodologiche e trasversali (studenti partecipanti).

Quanto riportato nella traccia riflessiva corrobora, come anticipato, la tendenza generale già posta in luce a commento dei dati strutturati.

Gli studenti in genere apprezzano molto la possibilità di avere messo in pratica le competenze acquisite. Ricorda infatti una studentessa:

«Durante questi tre anni di università le competenze metodologiche acquisite hanno fatto riferimento soprattutto a saperi teorici [...], sono stati minori i momenti formativi in cui lo studente veniva indirizzato verso un'acquisizione di competenze legate al sapere fare, come ad esempio, realizzare un lavoro di ricerca. Trovo sia fondamentale potersi sperimentare nelle competenze acquisite, come in questo corso» [S.11].

...Mentre un'altra aggiunge di avere apprezzato la modalità di lavoro «perché seguendo i vari step si poteva di volta in volta avere riscontro pratico su quanto era stato affrontato sul piano teorico» [S. 9]. Quanti hanno lavorato in gruppo riconoscono inoltre che questa esperienza «ha dato modo di sviluppare la competenza di lavoro in equipe, molto importante, e che sicuramente sarà da attuarsi nel lavoro di educatrice» [S. 24].

Lo sviluppo di un pensiero critico e riflessivo sono dimensioni sovente citate nelle "Tracce", come efficacemente ricorda una studentessa:

«Le competenze metodologiche acquisite nel corso potranno essermi utili nello svolgi-

mento della mia professione: aiutandomi a riflettere in maniera sistematica, consapevole e trasparente sulla realtà, sui servizi educativi nei quali opererò e sui singoli individui che incontrerò; stimolandomi a conoscere, comprendere e agire in maniera critica ed efficace» [S. 35].

Molti riferiscono di avere avvertito una ricaduta anche a livello di identità professionale; una studentessa afferma, per esempio, di avere colto e vissuto direttamente che:

«La competenza di ricerca sperimentata nell'ambito del corso aiuta l'educatore ad affinare un approccio più attento, capace di interrogarsi, di porre domande, di riflettere e confrontarsi. Aiuta l'educatore soprattutto per quanto riguarda un modo di essere, più che impiegare tecniche o strumenti particolari» [S.82].

A parere di un altro, invece:

«Un educatore che ha conosciuto e studiato la ricerca, il suo funzionamento, le sue parti, le sue caratteristiche, i suoi criteri e, soprattutto, riconosciuto concretamente la sua utilità e il suo impatto, è un educatore che dinanzi alle difficoltà (ricorrenti nel lavoro educativo) cerca una soluzione, muovendosi con la sistematicità della ricerca empirica» [S. 63].

Le studentesse e gli studenti paiono consapevoli di avere intrapreso un percorso professionale che richiede un costante impegno e sviluppo, una di loro infatti confida che:

«In un futuro mi ci vedrei a fare ricerca con il mio team grazie a queste competenze, che ho iniziato ad apprendere e che apprenderò, e dove sicuramente mi servirà la libertà d'azione, la capacità di ascoltare e di comunicare in modo efficace, la capacità di essere empatica e la capacità di problem solving sperimentate nel corso» [S. 27].

3.4 Limitazioni del caso di studio

Nell'ambito del presente studio la LSAS è stata somministrata ad un campione ristretto, corrispondente agli studenti frequentati un corso universitario: non è di conseguenza possibile generalizzare i risultati raccolti. Lo strumento, inoltre, è stato validato in contesti anglofoni (Cronin et al., 2021) e ispanofoni (Vergara-Torres et al., 2022): la versione italiana, qui utilizzata, non è stata ancora validata. Tale elemento costituisce un'ulteriore limitazione dello studio che occorre tenere in considerazione.

Le riflessioni portate dagli studenti nella "Traccia riflessiva" (non anonima e consegnata prima dell'esame) debbono essere intese con particolare cautela a causa dell'elevato rischio di desiderabilità sociale; sono state di conseguenza utilizzate solo al fine di corroborare alcuni dati già emersi dagli strumenti strutturati anonimi.

I dati riportati possono quindi essere utili per confermare, dal punto di vista degli studenti, la bontà delle scelte didattiche e valutative del corso mentre non possono essere impiegati per attestare il livello di padronanza delle diverse competenze.

4. Conclusioni

Le scelte poste in essere nell'ambito del corso paiono avere contribuito all'acquisizione e al consolidamento sia delle competenze metodologiche sia delle competenze trasversali degli studenti, almeno nelle percezioni di questi ultimi. Le due dimensioni indagate paiono profondamente interconnesse; in coerenza con ciò si sviluppano in maniera sinergica e integrata rafforzandosi reciprocamente. I dati raccolti sia tramite gli strumenti strutturati sia nelle tracce riflessive convergono dunque rispetto a quanto già riconosciuto in letteratura.

La percezione di acquisizione di competenze da parte degli studenti non è peraltro indifferenziata: in primo luogo, vi è una buona convergenza tra le dimensioni più intenzionalmente sollecitate ("lavorare in gruppo"; "problem solving") e quelle nelle quali gli studenti hanno riconosciuto un apporto più significativo. In secondo luogo, è interessante notare che la mobilitazione delle competenze metodologiche abbia contribuito ad innescare un cambiamento complessivo anche nelle altre competenze trasversali.

È ragionevole in tal senso ipotizzare che alcune siano state comunque sollecitate grazie alle caratteristiche peculiari delle attività proposte nel corso ("raggiungere gli obiettivi", "gestire il tempo", "comunicazione") mentre altre lo siano state in fun-

zione delle caratteristiche specifiche di ciascuno studente e del ruolo assunto nel lavoro collaborativo ("competenze emotive", "competenze relazionali", "leadership").

La questione della valutazione delle competenze trasversali continua ad essere una sfida aperta per il sistema universitario ed è stata percorsa secondo diretti molto eterogenee (Canella et al., 2020; Cecconi et al., 2019; Zaggia, 2008). Fare riferimento al percepito degli studenti è una delle possibilità sovente percorse. Se, da un lato, questa scelta potrebbe apparire debole, in quanto si basa esclusivamente sull'autovalutazione degli studenti, quest'ultimo aspetto costituisce, al contempo, un punto di forza poiché compilare strumenti autoriflessivi e di autovalutazione costituisce di per sé un momento significativo per gli studenti, utile sia a fare un primo bilancio del percorso svolto, delle competenze già acquisite e di quelle ancora da corroborare, sia a sviluppare la competenza valutativa (Montalbetti & Orizio, 2020; Mori et al., 2022).

La LSAS, in particolare, potrebbe costituire una risorsa utile a tale scopo poiché accompagna gli studenti universitari nella riflessione analitica su alcune principali competenze trasversali. Nel contesto di riferimento è parsa in grado di discriminare sufficientemente bene l'acquisizione delle diverse competenze. Nondimeno, per garantire esiti più rigorosi ed informare meglio circa l'effettivo incremento a valle di un'attività formativa, sarebbe necessario prevedere una somministrazione ex-ante ed una ex-post, procedendo al contempo, come già ricordato, con una validazione della sua traduzione in italiano.

Più in generale, l'introduzione di dispositivi valutativi all'interno dei corsi universitari che prevedano la partecipazione attiva degli studenti pare da incentivare poiché costituisce una leva strategica sia per i docenti, che possono trarne elementi utili per impostare, monitorare e riprogrammare il percorso formativo, sia per gli studenti che divengono sempre più protagonisti dei propri processi di apprendimento, riconosciuti e valorizzati come soggetti a tutti gli effetti competenti per esprimersi circa tali questioni (Seale, 2009).

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G., Refrigeri, L., Squarzone, A., & Turri, A. (2019). Percorsi universitari e competenze trasversali: Sfide e potenzialità. *Scuola democratica*, 1. <https://doi.org/10.12828/93402>
- Atlay, M., & Harris, R. (2020). An Institutional Approach to Developing Students' Transferable Skills. *Innovations in Education and Training International*, 37(19), 76 – 84. <https://doi.org/10.1080/13558000362115>
- Bevilacqua, A., & Girelli, C. (2020). Sustainable assessment and feedback literacy in higher education: Complexities and dilemmas of an innovative teaching experience. *Formazione & Insegnamento*, 18(2), 154 – 168. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20_14
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., et al. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, and E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17 – 66). New York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Bourner, T., Heath, L., & Rospigliosi A., (2014). Research as a transferable skill in higher education. *Higher education review*, 46(2), 20 – 45.
- Bunney, D., Sharplin, E., & Howitt, C., (2015). Generic skills

- for graduate accountants: the bigger picture, a social and economic imperative in the new knowledge economy. *High. Educ. Res. Dev.* 34(2), 256 – 269. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956700>
- Canella, G., Attili, E., & Spigarell, F. (2020). Modelli formativi di orientamento per lo sviluppo delle competenze trasversali. Azioni di orientamento in itinere e attestazione delle Soft Skill attraverso gli Open Badge: l'esperienza dell'Università di Macerata. *Epale*, 11, 153 – 165.
- Cecconi, L., De Santis, A., & Bellini, C. (2019). La misurazione delle competenze trasversali in un progetto di innovazione della didattica universitaria. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 22, 113-137. <https://doi.org/10.7346/SIRD-012019-P113>
- Chan, C., & Chen, S.W. (2021). Students' perceptions on the recognition of holistic competency achievement: A systematic mixed studies review. *Educational Research Review*, 35, 100431. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100431>
- Chan, C., Fong, E., Luk, L., & Ho, R. (2017). A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. *International Journal of Educational Development*, 57, 1 – 10. <https://doi.org/10.1016/j.ijeducdev.2017.08.010>
- Chiosso, G., Poggi, A. M., & Vittadini, G. (2021). *Viaggio nelle character skills: Persone, relazioni, valori*. Bologna: il Mulino.
- Cinque, M., & Dessardo, A., (2020). Soft skills and inter-disciplinarity as core contents for the education of educational professionals. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 20(2), 169 – 185. <http://dx.doi.org/10.13128/form-9056>
- Coggi, C. (2016). Modelli teorici e strumenti di valutazione degli esiti in università. *Italian Journal of Educational Research*, 9(16), 23 – 35.
- Cranmer, S. (2006). Enhancing graduate employability: best intentions and mixed outcomes. *Studies in Higher Education*, 31(2), 169 – 184. <https://doi.org/10.1080/03075070-600572041>
- Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C.-J., & Cragnolini, V. (2004). Developing generic skills at university, during work placement and in employment: graduates' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 23(2), 147 – 165. <https://doi.org/10.1080/0729436042000206636>
- Cronin, L., Allen, J., Ellison, P., Marchant, D., Levy, A., & Harwood, C. (2021). Development and initial validation of the life skills ability scale for higher education students. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1011 – 1024. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672641>
- European Commission. (2020). *European skills agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. Retrieved September 13, 2022, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN>
- Fallows, S., & Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: a university-wide initiative. *Education + Training*, 42(2), 75 – 83. <https://doi.org/10.1108/004009100110331620>
- Kember, D. (2009). Nurturing Generic Capabilities Through a Teaching and Learning Environments Which Provides Practise in Their Use. *Higher Education*, 57(1), 37 – 55. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9131-7>
- Leung, D., & Kember, D. (2006). The Influence of Teaching Approach and Teacher-Student Interaction on the Development of Graduate Capabilities. *Structural Equation Modeling-a Multidisciplinary Journal - STRUCT EQU MODELING*, 13, 264 – 286. https://doi.org/10.1207/s15328007-sem1302_6
- Lisimberti, C. (2017). La formazione alla ricerca nel dottorato tra competenze disciplinari e transferable skills. In L. Ghirrotto (Ed.), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione: Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione* (pp. 52 – 61), Alma Mater Studiorum - Università di Bologna. <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/5632>
- Lisimberti, C., & Montalbetti, K. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Montalbetti, K. (2017). L'accompagnamento come strategia per formare alla ricerca empirica: Implicazioni per la didattica universitaria. In L. Ghirrotto (Ed.), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione: Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione* (pp. 62 – 71), Alma Mater Studiorum - Università di Bologna. <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/5633>
- Montalbetti, K., & Orizio, E. (2020). Learning assessment skills in higher education: students at work. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), 115 – 127. <https://doi.org/10.13128/form-8250>
- Mori, S., Rubat Du Merac, E., & Rosa, A., (2022). Modelli per lo sviluppo e la valutazione delle competenze trasversali nella didattica universitaria. In P. Limone, G.A. Toto, N. Sansone (Eds.), *Didattica universitaria ibrida - Tra emergenza e prospettive future* (pp.158 – 179). Bari: Progedit.
- Muukkonen, H., Lakkala, M., Ilomäki, L., & Toom, A. (2022). Juxtaposing generic skills development in collaborative knowledge work competences and related pedagogical practices in higher education. *Front. Educ.*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.886726>
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- Scheerens, J., van der Werf, G., & de Boer, H. (2020). *Soft Skills in Education. Putting the evidence in perspective*. Springer.
- Seale, J. (2009). Doing student voice work in higher education: an exploration of the value of participatory methods. *British Educational Research Journal*, 36(6), 995 – 1015. <https://doi.org/10.1080/01411920903342038>
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostiainen, E., & Rasku-Puttonen, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 368 – 387. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1171314>
- Vergara-Torres, A.P., Ortiz-Rodríguez, V., Reyes-Hernández, O., López-Walle, J.M., Morquecho-Sánchez, R., & Tristán, J. (2022). Validation and Factorial Invariance of the Life Skills Ability Scale in Mexican Higher Education Students. *Sustainability*, 14, 27 – 65. <https://doi.org/10.3390/su14052765>
- Viganò, R. (2003). *Professionalità pedagogica e ricerca*, Milano: Vita e Pensiero.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2019). Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students' experiences. *Teaching in Higher Education*, 24(7), 880 – 894. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1515195>
- Weurlander, M., Söderberg, M., Scheja, M., Håkan, H., & Wernerson, A. (2012). Exploring Formative Assessment as a Tool for Learning: Students' Experiences of Different Methods of Formative Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 747 – 760. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.572153>
- WHO, World Health Organization. (1993). *Life Skills Education in Schools: Skills for Life*. Genève: World Health Organization.
- Zaggia, C. (2008). *L'università delle competenze: Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*. Milano: FrancoAngeli.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H. A., & Coates, H. (2016). Assessing Student Learning Outcomes in Higher Education: Challenges and International Perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(5), 655 – 661. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1169501>
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Shavelson, R. J., & Kuhn, C. (2015). The International State of Research on Measurement of Competency in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 40(3), 393-411. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1004241>