



Stephanie Appius

La Dr.ssa Stephanie Appius dirige il settore Formazione Continua e Servizi (Bereich Weiterbildung und Dienstleistung) presso l'Istituto Scuola e Professione (Institut Schule und Profession) dell'Alta scuola pedagogica di San Gallo.



Amanda Nägeli

La Dr.ssa Amanda Nägeli dirige l'Istituto Scuola e Professione (Institut Schule und Profession) dell'Alta scuola pedagogica di San Gallo.

🕒 09/03/25 ☰ Ricerca

Valutazione delle competenze trasversali nelle scuole professionali

La promozione delle competenze trasversali è un compito dell'intera scuola

Le competenze trasversali, quali il pensiero critico, la creatività, la comunicazione e la collaborazione, stanno assumendo sempre più importanza, soprattutto in relazione agli attuali sviluppi globali e progressi tecnologici. La loro promozione è particolarmente rilevante nel livello secondario II. Prendendo come esempio i dati della valutazione di una scuola professionale, il presente contributo illustra da un lato lo stato delle scuole in merito alla promozione delle competenze trasversali negli apprendisti; dall'altro lato, il set di dati consente di affrontare la questione di come possano essere create strutture e condizioni quadro nelle scuole che siano in grado di stimolare un processo di sviluppo dell'insegnamento e della scuola nonché di ancorare l'idea delle competenze trasversali nell'insegnamento.

Le competenze trasversali nel livello secondario II

L'importanza di singole materie cambierà, mentre le competenze trasversali, quali l'auto-organizzazione nell'apprendimento, l'approccio creativo alle sfide e il pensiero critico, acquisiranno un peso maggiore.

Le scuole di cultura generale e professionali sono chiamate a contribuire alla capacità economica e sociale dello Stato, rispondendo in tal modo alle aspettative della società (vedi p. es. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft / Associazione dell'economia

bavarese, 2017). Le scuole sono peraltro spinte a cambiare anche dagli attuali sviluppi globali. Fra le altre cose, l'accesso permanente alle informazioni, il predominio della cultura visiva, la crescente dinamicità delle traiettorie di vita e lavorative richiedono un ripensamento radicale del sistema formativo (Roos, 2018), ivi compreso il livello secondario II. Anche le nuove tecnologie, in particolare l'intelligenza artificiale, sono destinate a cambiare l'insegnamento (OCSE, 2019).

L'importanza di singole materie cambierà, mentre le competenze trasversali, quali l'auto-organizzazione nell'apprendimento, l'approccio creativo alle sfide e il pensiero critico, acquisiranno un peso maggiore. Un rapporto della Segreteria di Stato per la formazione, la ricerca e l'innovazione (SEFRI) (2018) attribuisce a queste competenze un ruolo chiave, ed è prevedibile che l'interazione sociale all'interno del gruppo di apprendimento, ma anche in seno al personale docente, assumerà una rilevanza crescente (Schleicher, 2018).

Il modello delle 4C rende possibile una definizione più concreta delle competenze trasversali ^[1]. Sterel et al. (2018) hanno spiegato il modello in dettaglio, soffermandosi sulle quattro cosiddette competenze chiave del futuro.

1. **Il pensiero critico** include la capacità di analizzare problemi, valutare informazioni e prendere decisioni fondate. Gli apprendisti devono imparare a considerare le informazioni in modo critico, a riconoscere le connessioni e a sviluppare soluzioni creative a problemi complessi. Questa competenza è essenziale per orientarsi in un mondo sempre più complesso e in cui i dati rivestono sempre più importanza.
2. **La creatività** è la capacità di sviluppare nuove idee, trovare soluzioni innovative e rispondere alle sfide in modo flessibile. Gli apprendisti devono essere incoraggiati a pensare fuori dagli schemi – tanto in contesti artistici quanto tecnologici o della vita quotidiana.
3. **Per comunicazione** si intende la capacità di esprimere pensieri, idee e informazioni in modo chiaro ed efficace, sia oralmente sia per iscritto. In un mondo globalizzato, è importante comunicare con successo al di là delle barriere culturali e linguistiche e saper considerare prospettive diverse.
4. **La collaborazione (o cooperazione)** è infine la capacità di lavorare in modo efficace in team, raggiungere obiettivi comuni e risolvere conflitti in modo costruttivo. Il lavoro in team richiede competenze sociali quali empatia, rispetto, capacità di integrare opinioni diverse e prendere decisioni insieme.

Per rafforzare queste competenze negli apprendisti, non basta che siano singoli docenti ad adottare approcci innovativi. Devono piuttosto essere intere scuole a superare le tradizionali architetture di apprendimento e a stabilire una cultura pedagogico-didattica che:

- favorisca un apprendimento basato sui problemi, interdisciplinare e aperto,
- miri alla personalizzazione dell'insegnamento,
- offre opportunità di supporto all'apprendimento sia individuale sia collegiale (Reusser, 2021).

Se in futuro la promozione di queste competenze dovrà essere maggiormente al centro dell'insegnamento, sarà necessario investire sia nello sviluppo organizzativo sia in quello del personale.

Galle (2021) ha evidenziato come il cambiamento delle strutture profonde dell'insegnamento richieda un ampio sviluppo a livello di scuola. Se in futuro la promozione di queste competenze dovrà essere maggiormente al centro dell'insegnamento, sarà necessario investire sia nello sviluppo organizzativo sia in quello del personale. Molte scuole ne sono consapevoli e intendono svilupparsi in questa direzione, e un possibile punto di partenza consiste in una valutazione del loro stato attuale (Haenisch & Steffen, 2017; Scharmer, 2020).

Il presente contributo intende rispondere alla domanda relativa all'attuale situazione delle scuole di livello secondario II in merito alla promozione delle competenze trasversali nell'insegnamento e a come queste possano essere sistematicamente promosse nell'ottica dello sviluppo della scuola e della strutturazione dell'insegnamento.

Valutazione dello stato attuale con uno sguardo all'insegnamento secondo le 4C

Fra il 2021 e il 2023, abbiamo valutato tre scuole di livello secondario II con l'obiettivo di rilevarne l'attuale situazione in merito alla promozione delle competenze trasversali, identificare i loro punti di forza e possibilità di ottimizzazione, nonché di formulare raccomandazioni per lo sviluppo scolastico. Nel capitolo seguente sono presentati i dati di valutazione di una sola scuola professionale: trattandosi di valutazioni svolte "su misura", una sintesi dei risultati delle diverse valutazioni non è possibile.

Sulla base del modello di offerta-utilizzo dell'insegnamento (Helmke & Weinert, 1997; Helmke, 2007; Helmke & Brühwiler, 2018; Fend, 1980) e sul framework delle 4C (Trilling & Fadel, 2009; Sterel et al., 2018) è stato sviluppato un modello di valutazione allo scopo di raccogliere nuovi aspetti dell'insegnamento a livello secondario II. Il processo di rilevamento ha seguito i principi "mixed-method" della ricerca valutativa (Döring & Bortz, 2016), raccogliendo dati sia quantitativi sia qualitativi. Gli elementi del questionario e i criteri di osservazione dell'insegnamento sono stati sviluppati a partire dai quattro aspetti della comunicazione, della creatività, della collaborazione e del pensiero critico. I colloqui di gruppo si sono posti l'obiettivo primario di individuare le attuali difficoltà e i punti di forza della scuola e dell'insegnamento, nonché l'esplorazione dei potenziali di sviluppo.

Valutazioni quantitative e qualitative dell'insegnamento

Nel complesso, le persone intervistate nella scuola professionale giudicano positivamente la promozione delle 4C nell'insegnamento, con una valutazione generalmente più critica da parte degli apprendisti rispetto ai docenti.

Nel complesso, le persone intervistate nella scuola professionale giudicano positivamente la promozione delle 4C nell'insegnamento, con una valutazione generalmente più critica da parte degli apprendisti rispetto ai docenti (vedi Figura 1). Questi ultimi valutano tutti gli elementi in modo positivo (con una media compresa tra 3 e 3,5) e molto positivo (media > 3,5). Mentre l'attuazione del lavoro di gruppo nell'insegnamento ha fatto riscontrare i valori più alti da parte di entrambi i gruppi, le valutazioni di quattro elementi da parte degli apprendisti mostrano una media inferiore a 3. Gli elementi «stabilire connessioni trasversali con altre materie» (media = 2,8, deviazione standard = 0,89), «scambio critico su contenuti delle materie» (media = 2,98, deviazione standard = 0,79), «cultura positiva del feedback» (media = 2,96, deviazione standard = 0,85) e «integrazione dei propri interessi, capacità e talenti» (media = 2,03, deviazione standard = 0,48) sono valutati solamente come «piuttosto positivi».

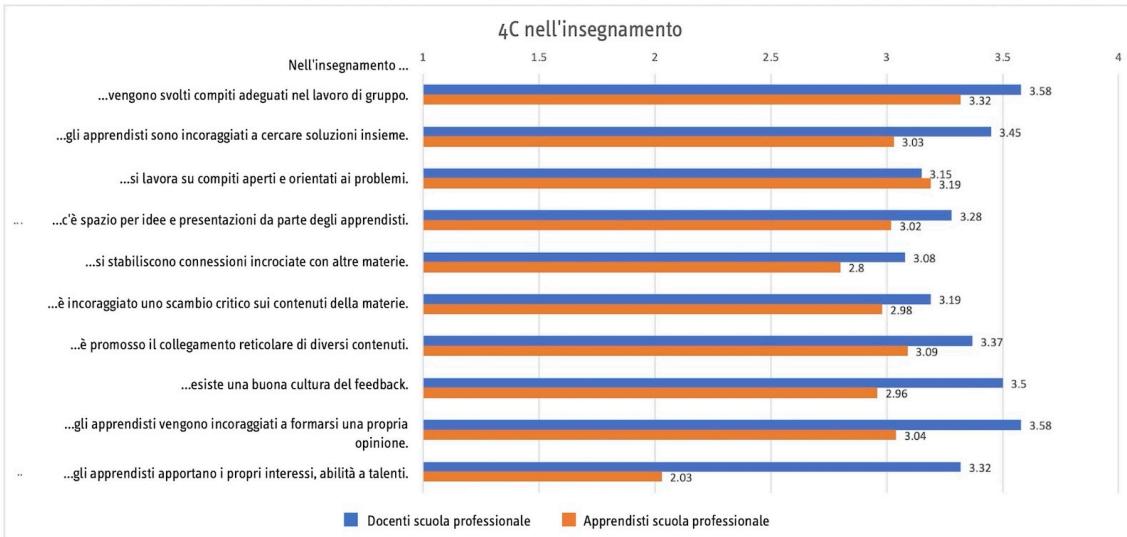


Figura 1: Valutazioni di docenti e apprendisti in merito alle 4C nell'insegnamento.

In aggiunta ai dati del questionario, è utile dare uno sguardo alle valutazioni dell'insegnamento che il team di valutazione ha formulato a seguito di cinque osservazioni didattiche, ciascuna della durata di una lezione. In sintesi, è emerso che ai docenti riesce nel complesso bene fino a molto bene la gestione della classe – e che le aree della strutturazione dell'insegnamento sono valutate in modo generalmente positivo. Le lezioni sono caratterizzate da un trattamento rispettoso e da una chiara distribuzione dei ruoli tra apprendisti e docenti. L'insegnamento viene spesso svolto – se non altro per via delle condizioni spaziali – in modalità frontale. Sebbene vengano utilizzati dispositivi tecnologici, il loro impiego risulta piuttosto unilaterale e si limita principalmente al notebook personale. L'accompagnamento dell'apprendimento è stato valutato in modo critico; l'insegnamento viene differenziato in singoli casi; non sono stati osservati approcci di supporto individuale nel processo di apprendimento individuale.

Poiché la valutazione è stata concepita in modo particolarmente ampio (il focus era posto generalmente sulla qualità della scuola e dell'insegnamento) risulta possibile stabilire collegamenti con altri ambiti tematici rilevanti per la promozione delle 4C. Nella valutazione presentata, emergono indicazioni sull'importanza della direzione scolastica e dello sviluppo scolastico che potrebbero influire positivamente sull'attuazione delle 4C nell'insegnamento. I docenti della scuola professionale ritengono che esista un consenso all'interno del proprio collegio riguardo alle loro convinzioni pedagogiche di base ($n = 59$, media = 3,4, deviazione standard = 0,76). Oltre a ciò, è stato rilevato il modo in cui i docenti percepiscono la direzione scolastica e, di conseguenza, il relativo sviluppo scolastico. Dei 21 elementi valutati, 15 sono stati valutati molto positivamente (media $> 3,5$); gli altri positivamente (media compresa tra 3 e 3,5).

Gli elementi della valutazione non sono stati concepiti per misurare correlazioni statistiche tra la cultura dello sviluppo e la promozione delle 4C. Tuttavia, sulla base dei dati disponibili, è ragionevole supporre che una spiccata cultura dello sviluppo nelle scuole abbia un'influenza indiretta anche sulla promozione delle competenze trasversali. Per completare l'analisi esplorativa dei dati, vale la pena dare uno sguardo alla letteratura sull'argomento, con l'obiettivo di osservare lo sviluppo dell'insegnamento da una prospettiva personale e istituzionale.

La promozione delle competenze trasversali ha bisogno dello sviluppo della scuola

Sebbene la promozione delle competenze trasversali riguardi in primo luogo l'insegnamento, i dati della valutazione chiariscono che anche la partecipazione del corpo docente, la ricerca di un consenso pedagogico comune e lo sviluppo di condizioni quadro favorevoli sono fondamentali. È altresì chiaro che per fare progressi le scuole non devono limitarsi a promuovere lo sviluppo dell'insegnamento, ma che è necessario un processo di sviluppo scolastico complessivo in cui vengano rafforzati sia lo sviluppo organizzativo sia quello del personale.

Un punto centrale di questo cambiamento è il cosiddetto "presencing" in cui individui e organizzazioni abbandonano i propri schemi esistenti e si concentrano sul potenziale futuro. Questa consapevolezza individuale e collettiva costituisce la base della motivazione e del cambiamento.

Un punto centrale di questo cambiamento è il cosiddetto "presencing" in cui individui e organizzazioni abbandonano i propri schemi esistenti e si concentrano sul potenziale futuro. Questa consapevolezza individuale e collettiva costituisce la base della motivazione e del cambiamento. Scharmer (2020) e Haenisch & Steffens (2017) hanno sottolineato come le nuove idee debbano essere testate e sviluppate sperimentalmente in piccoli passi prima di essere implementate su scala più ampia: ciò garantisce che i cambiamenti non siano solamente concettualizzati in teoria, ma possano anche essere testati e adattati nella pratica. I risultati dei progetti pilota aiutano a dare forma più precisa alle idee relative allo sviluppo e a ottimizzare i prototipi di un'idea. Tuttavia, questi processi possono avere successo solamente nel collettivo, sulla base di una collaborazione fiduciosa e trasparente nell'ambito di un team eterogeneo composto da docenti e da specialisti. A tal fine è essenziale una cultura aperta all'errore e all'innovazione, costantemente orientata alle esigenze degli apprendisti. Le scuole di

successo si concentrano intensamente sul contenuto delle loro intenzioni di sviluppo, collegano le proprie visioni e i propri profili con i punti di forza esistenti e li utilizzano come guida nel loro processo di sviluppo (Haenisch & Steffens, 2017).

[1] Il concetto delle 4C è sorto negli Stati Uniti negli anni 2000 sotto l'egida della «Partnership for 21st century skills», composta da esperti di politica, economia, istruzione, sindacati, ecc.

Literatur

- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation für die Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollst. überarb., aktual. und erw. Aufl.). Springer
- Eberle, F. (2023). Kompetenzen und transversale Unterrichtsbereiche – Definitionen. *Gymnasium Helveticum*, 77(5):10. Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer. <https://doi.org/10.5167/uzh-252806>
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. Urban und Schwarzenberg.
- Galle, M. (2021). *Unterrichtszentrierte Schulentwicklung: Schulen auf dem Weg zu einer personalisierten Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen*. Springer.
- Haenisch, H., & Steffens, U. (2017). Schlüsselfaktoren für die Entwicklung von Schulen. In U. Steffens, K. Maag Merki, & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung – Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (S. 159-184). Waxmann.
- Helmke, A., & Brühwiler, C. (2018). *Unterrichtsqualität*. Beltz.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern: Dieses Buch ist Fran-Emanuel Weinert gewidmet* (6. Aufl.). Kallmeyer.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie Praxisgebiete Pädagogische Psychologie: Bd. 3. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 71-176). Hogrefe.
- Holtappels, H. G., & Feldhoff, T. (2010). Einführung: Change Management. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle (Eds.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (1st ed., pp. 159–166). Stuttgart: UTB.

- Nicht, J. (2016). Quantitative Verfahren, qualitative Verfahren und ihre Triangulation. (<https://doi.org/10.1515/9783110413854-005>) In H. Marburger, C. Griese & T. Müller (Ed.), *Bildungs- und Bildungsorganisationsevaluation: Ein Lehrbuch* (pp. 61-82). De Gruyter Oldenbourg.
- OECD. (2019). *How's life in the digital age?* (https://read.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/how-s-life-in-the-digital-age_9789264311800-en#page3) *Opportunities and risks of the digital transformation for people's well-being*. OECD Publishing.
- Reusser, K. (2021). Kompetenzorientierter Unterricht in heterogenen Lerngruppen. In G. Brägger & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Lernen mit digitalen Medien* (S. 237-267). Beltz.
- Roos, G. T. (2018). *Megatrends und Herausforderungen für die Schweiz*. (https://www.swissfuture.ch//wp-content/uploads/sites/2/2018/02/Megatrends_Report_Swissfuture.pdf) Swissfuture. Schweizerische Vereinigung für Zukunftsforschung.
- Scharmer, O. (2020). *Theorie U: Von der Zukunft her führen*. Carl-Auer-Verlag.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. (<https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>) *Strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI]. (2018). *Transversale Kompetenzen*: (<https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/transversale-kompetenzen.html>) *Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI im Rahmen des Projekts „Berufsbildung 2030 – Vision und Strategische Leitlinien“*.
- Stebler, R., Galle, M., Pauli, C., Reusser, K. (2021). „Ohne Zusammenarbeit würde das gar nicht gehen“ (<https://doi.org/10.1007/s35834-021-00315-5>) – Kokonstruktive Lehrpersonen-Kooperation bei der Unterrichtsentwicklung zu personalisiertem Lernen. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 11, 343-361.
- Sterel, S., Pfiffner, M., & Caduff, C. (2018). *Ausbilden nach 4K: Ein Bildungsschritt in die Zukunft*. hep.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Jossey-Bass.

- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. [Hrsg.] (2017). Bildung 2030 – veränderte Welt.
(https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14542/pdf/Bildung_2030_veraenderte_Welt_Gutachten.pdf)
Fragen an die Bildungspolitik. Gutachten.

Citazione

Appius, S., & Nägeli, A. (2025). La promozione delle competenze trasversali è un compito dell'intera scuola. *Transfer. Formazione professionale in ricerca e pratica* 10(4).

Questo lavoro è protetto da copyright. È consentito qualsiasi uso, tranne quello commerciale. La riproduzione con la stessa licenza è possibile, ma richiede l'attribuzione dell'autore.