

Think tank sulla funzione abilitante della laurea in psicologia (F.A.L.P.)

L'uso delle competenze per la formazione professionale degli psicologi¹

Guido Sarchielli, Professore Emerito Università di Bologna, Psicologia del lavoro

Vorrei iniziare questo contributo spiegando perché ho usato nel titolo l'espressione *formazione professionale* anziché *formazione abilitante*.

E' una preferenza giustificata dall'intenzione di evitare una terminologia giuridico/formale (*abilitare* come riconoscimento di conformità) per rimarcare invece la connotazione di *empowerment* implicita nel *diventare habilis* (perizia, maestria professionale) ovvero nel "saper far bene" il proprio lavoro.

Focalizzarsi sulla formazione professionale basata sulle competenze ha il significato di rafforzare nel professionista il *potere di azione e responsabilità* personale nello svolgere una professione intellettuale caratterizzata da indipendenza, proattività, eticità, trasparenza e sostenibilità.

1. Competenze: un concetto antico che ritorna di attualità

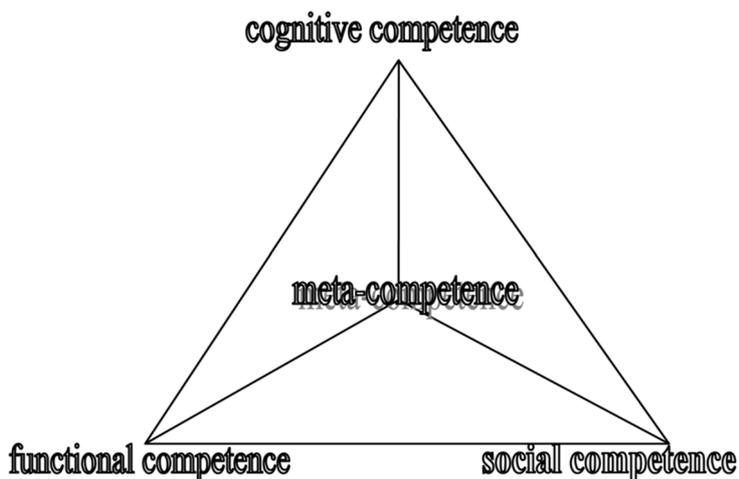
- Dagli anni '70 (McClelland, 1973) l'uso del concetto di competenza si è molto diffuso nei contesti organizzativi ed è oggi ampiamente usato come linguaggio standard per descrivere le caratteristiche/qualità per prestazioni professionali efficaci, per la selezione, la *gap-analysis*, il training e l'*up-skilling* (si usa l'espressione = *competence modeling*).
- Più tardi è stato assunto nei contesti istituzionali europei di formazione e qualificazione professionale. Esempi: **European Reference Framework (8 key competences for lifelong learning)**, **European Qualifications Framework (EQF) [8 livelli di learning outcomes dei percorsi di studio e formativi (collegato ai sistemi ECTS e ECVET)]**, **Bologna process & Tuning Educational structures in Europe**
- E' ora comunemente usato in programmi internazionali di assessment e comparazione tra esiti dei processi formativi e tra i livelli di qualità delle risorse umane in vari paesi. **Basti ricordare il Framework di PISA/OCSE (livelli di generic/cognitive skill nell'ambito dell'istruzione); il Framework PIAAC- Programme for the International Assessment of Adult Competencies (2019: cognitive, interest, personality).**
- **Solo dalla fine degli anni '90/primi anni 2000** si è colta l'importanza del concetto di competenza per le professioni psicologiche sia in USA (Kaslow et

¹ [versione discorsiva dell'intervento webinar, 2023, con Bibliografia finale]

al. 2004) che in Europa (BPS, EFPA: «Optimum standards for the professional training in psychology» e poi, dal 2001, Europsy).

- Da allora si sono fatti notevoli progressi nella definizione della **«pratica psicologica competente»**, dei requisiti necessari per essere riconosciuto in grado di svolgere prestazioni professionali indipendenti e dei metodi per sviluppare le competenze e valutarle sin dall'ingresso nella professione [al di là (o in parallelo) ai processi di *credentialing*].
- E' persino rintracciabile un **«movimento delle competenze»** che ha spinto verso un *paradigm shift* nella formazione degli psicologi = **diffusione della «cultura delle competenze»**.
- Poiché adottare modelli di competenza costituisce un complesso **«processo sociale di cambiamento»** nei sistemi di formazione sono evidenziabili nella letteratura scientifica e nei contesti formativi universitari divergenze, momenti up e down, resistenze e rilanci progettuali.
- In particolare, si sono confrontati differenti modelli interpretativi delle competenze (cfr. ad es., Delamare Le Deist & Winterton, 2005): **cognitivo/comportamentali (tradizione USA), funzionalisti (occupazionali, tradizione GB) e olistici (tradizione europea)**. **Di fatto attualmente stanno prevalendo approcci multidimensionali.**

Modello olistico, multidimensionale di competenza (Delamare Le Deist & Winterton, 2005)



2. Principali driver del «movimento delle competenze» (Rubin, Bebeau, Leigh et al. 2007) anche per la psicologia

2.1 La natura del lavoro professionale

- Esigenza di professionisti capaci di intervenire su problemi complessi che non hanno soluzioni fisse (*alta indeterminazione causale, unicità degli interventi*) e spesso implicano apporti interdisciplinari (si pensi a problemi di ampia portata e multideterminati come prevenzione, interculturalità, diversità, nuovi dilemmi etici, advocacy...);
- Elevata eterogeneità delle prestazioni professionali, alta diversificazione di ambiti, ruoli e posizioni professionali degli psicologi [tendenziale creazione di una «*professione a mosaico*»]

2.2 Cambiamenti nello scenario lavorativo = aumento della distanza tra *lavoro prescritto* (o idealmente definito in un profilo formale con confini fissati una volta per tutte) e *lavoro reale*.

Il *lavoro reale del professionista* è poco standardizzabile poiché richiede adattamenti, combinazioni di prestazioni, impegno di *job crafting* dovendo:

- operare in contesti sociali in continua evoluzione (rispetto a bisogni, domande esplicite di aiuto, emergenze, tipologie di utenti ...) e con crescenti esigenze di sostenibilità (socio-economica, climatica...)
- operare entro orizzonti geografici, tecnologici e temporali ampliati (ad es., lavoro a distanza);
- «lavorare per progetti» e in gruppi di differente professionalità....

2.3 Incremento della richiesta di servizi/interventi psicologici in una vasta gamma di contesti di vita e di lavoro, alimentata da *cambiamenti socio-culturali, da sfide o «crisi»* (demografiche, economiche, ambientali/climatiche....)

2.4 Cambiamenti del sistema delle professioni (neo-professionalismo) = proliferazione di gruppi che dichiarano di offrire *servizi «simil-psicologici»* in diverse aree di pratica (sia coperte sia «scoperte» dalle professioni psicologiche).

2.5 Conseguente necessità di rafforzare le caratteristiche distintive delle professioni psicologiche [promozione di un **goal standard** basato su: **1. fondamento scientifico**, **2. pratica basata sulle evidenze** (con varie fonti di prova: *dalla ricerca, dall'esperienza professionale, dal coinvolgimento delle parti interessate e dall'esperienza dei clienti/utenti*), **3. etica del servizio**].

2.6 Spinte per una maggiore responsabilizzazione (accountability) dei professionisti e mutato rapporto tra Stato, professionisti e clienti (= richieste di **maggiore tutela dei destinatari** dei servizi e di **maggiore trasparenza e sostenibilità**)

3. La «formazione professionale» degli psicologi ha acquisito progressivamente una notevole rilevanza per:

-*allineare la formazione con le aspettative società e del mondo del lavoro* (servizi utili, efficaci, sostenibili, trasparenti) evitando però una «preparazione ristretta» (il mercato del lavoro sta cambiando strutturalmente);

-*intercettare i cambiamenti in atto nei contesti sociali* (= nuove esigenze/richieste..) e rispondere in *modo competente* [= (1) far fronte a una data situazione; (2) generare una nuova situazione];

-*gestire una relazione di influenza reciproca professione/contesti* prendendo in considerazione **l'interesse di tutte le parti coinvolte** (cittadini, società, gli sviluppi scientifici, professionisti e studenti, i talenti e le esigenze personali....);

-*evidenziare come il focus sulle competenze nell'istruzione professionale* risponda al fatto che la conoscenza (disciplinare) «da sola» non è sufficiente per servizi efficaci e coerenti con le esigenze (dichiarate o implicite) dei cittadini

In pratica, perché vale la pena progettare/implementare le competenze? (oltre le spinte esterne/istituzionali della cosiddetta “fluidificazione” dell’accesso al mercato occupazionale degli psicologi)

1. *Per rendere più efficace il processo di «abilitazione sostanziale» del neofita all’esercizio della professione*
2. *Per migliorare la qualità delle prestazioni tradizionali* (principio etico «fare quello che si sa fare») ma anche poter *dare risposte a problemi non standard* (tramite intuizione riflessiva, creatività, scambi e ibridazioni inter-professionali.....).
3. *Per fornire uno standard comparativo, condiviso dalla comunità scientifico-professionale*, per ampliare, migliorare e mantenere le conoscenze e le competenze nelle varie fasi di carriera.
4. *Per ridurre l’indeterminatezza*, ambiguità, complessità, volatilità e unicità del lavoro quotidiano del professionista.
5. *Per facilitare la comunicazione con i vari stakeholder* («credibilità professionale»).
6. *Per facilitare confronti*, allineamento e scambi internazionali («mobilità»).

4. In generale, gli approcci di **competence modeling**, seguendo una prospettiva di valorizzazione dell’output formativo (o il mix input/output):

- ✓ partono dall'identificazione e specificazione consensuale delle competenze finali ritenute tipiche di una «pratica competente» (utilità di un aggiornato *Competence mapping*),
- ✓ indicano i livelli di competenza necessari per le prestazioni in specifiche fasi della carriera (= standard di confronto per l'assessment da beginner a expert) e *a ritroso*
- ✓ evidenziano/confermano i domini delle conoscenze indispensabili, le abilità e gli atteggiamenti da includere nel curriculum,
- ✓ suggeriscono metodi di insegnamento, tecniche di formazione (e valutazione) e ruolo dell'esperienza diretta nell'apprendimento professionale.

4.1 Alcune caratteristiche della competenza rilevanti per la progettazione di un percorso di formazione professionale

Ripetiamo il punto di partenza (da condividere): **Quando possiamo dire che un professionista è competente in un dato dominio?**

“Se ha la capacità di utilizzare il corpo di conoscenze e abilità di quel dominio per conseguire gli obiettivi dell'intervento richiesto [= maestria, padronanza e perizia professionale....] ma è anche «aperto» a integrare conoscenze/abilità di altri domini”

Ciò significa essere in grado di:

-coordinare le abilità costitutive coinvolte nell'azione professionale e utilizzare continuamente la conoscenza per «ricombinare» abilità e atteggiamenti in modo tale che siano più utili per affrontare una nuova situazione;

- usare non solo conoscenze, skills cognitive e non cognitive e altri aspetti della persona ma la **«capacità di orchestrazione» = di mobilitazione e attivazione coordinata e di ricombinazione di tutti gli elementi costitutivi della competenza nella situazione specifica.**

-Si tratta cioè della capacità di usarli in modo significativo e deliberato rispetto allo scopo delle azioni (e non come semplice sommatoria di elementi;

NB: Conoscenza e skill: ciascuna è necessaria ma non sufficiente da sola per assicurare competenza)

4.2 Quali aspetti (ormai abbastanza condivisi in letteratura e nella comunità professionale) si possono evidenziare per specificare queste affermazioni di «buon senso» e renderle utili per la progettazione? (implicazioni operative indicate in rosso).

La competenza è:

- legata a un **dato dominio** (campo di studio o di attività, *aree di contenuto* = **decidere quale grado di ampiezza è utile adottare per la progettazione**);
 - **dipendente dal contesto** (setting o *field of practice*: tipo di compiti/attività, tempi, luoghi, colleghi, utenti...) = **decidere quale grado di specificità contestuale è più opportuno**);
 - un **concetto multidimensionale** che vuole segnalare l'interazione tra persona/contesto/prestazione (si parla di «**competenza di azione**», funzionalmente rilevante per un servizio che per sua natura è olistico; se uno dei 3 termini è carente = incompetenza) = **distinguere tra *competence* (grandi gruppi di capacità generali) e le sue componenti *competencies* (capacità di prestazioni o aspetti specifici di attività)**;
 - corrisponde alla capacità di applicare le conoscenze e le skill che sono **appropriate al contesto di azione** e derivanti dal **dominio di competenza o da altri domini anche non psicologici** (= **considerare l'appropriatezza, verificata dalla comunità di pratiche; facilitare l'integrazione** = combinazione di skill differenti, provenienti da differenti domini di conoscenza e pratica, variabili in base al contesto]
 - coinvolge «**fattori psicosociali**» (*Fattori O = Other*) che influenzano, orientano, mantengono le prestazioni e l'apprendimento [= atteggiamenti, valori (ad es., deontologia), motivazioni (ad es., efficacia/efficienza, giustizia, benessere, sicurezza...) e tendenze comportamentali, emotive o di pensiero (**prevedere dispositivi di stimolo allo sviluppo di valori e guida della pratica professionale in una data direzione**)
 - **è connessa con la prestazione ma non coincide con essa**; è un prerequisito, che non garantisce prestazioni adeguate (= condizione necessaria ma non sufficiente) [*la competenza è ciò che una persona sa e può fare in date circostanze (reali o potenziali), mentre la prestazione è il comportamento situato effettivo, cioè ciò che viene effettivamente fatto nel contesto della vita reale*]
 - **è influenzata** sia da fattori personali (motivazioni, interessi, responsabilità deontologica, insoddisfazione per il lavoro) sia da fattori situazionali (disponibilità di risorse, informazioni, strumenti, organizzazione, clima psicosociale, tipo di interlocutori, clienti...) [= **introdurre occasioni di auto-riflessività: *reflection in action* e *reflection on action***]
 - si manifesta a **uno specifico livello di capacità/padronanza** [**delineare un metro sensato e condiviso al quale riferirsi per la valutazione formativa e sommativa delle competenze possedute per poter svolgere un'azione professionale indipendente**. [NB: attenzione a: abilitazione come autorizzazione formale vs padronanza sostanziale]
- A tale proposito occorre chiedersi preventivamente:
- a) *Ci si riferisce a uno standard di prestazione eccellente?* (livello di prestazione che ci si aspetta da una persona competente di *grado expert*)

- b) *Ci si riferisce a Minimal standard?* (soglia minima accettabile per il *work entry*);
- c) *Ci si riferisce a un continuum di perizia?* (da una soglia iniziale (competente/non competente) fino a livelli di padronanza oltre il livello iniziale di ingresso)

5. Nonostante il 2023 sia stato proclamato «Anno Europeo delle Competenze (Skill)».....

siamo di fronte a un concetto «**suggestivo**» ma «**sfocato**», che richiede **sforzi interpretativi** e ha generato **approcci differenti** (*comportamentale/funzionalistico, olistico/situazionale*)

Ciò aiuta a spiegare anche la **persistenza di** :

- *differenze di definizione e di accento nella letteratura scientifica*
- *differente «prontezza» nell'adozione di questo costrutto («culture competence shift»)*
- *contrapposizioni nominalistiche presenti sul campo*
- *«resistenze applicative» e differenti «retoriche pro/contro» una formazione professionale basata sulle competenze (riduttiva? Troppo dipendente dal contesto? Ostacolante autonomia e creatività? Meno attenta alle conoscenze?....)*

5.1 Le varie concezioni di competenza presenti in letteratura e nella pratica tendono a differenziarsi su vari aspetti critici

Anche senza porsi l'obiettivo di approfondire ciascuno di tali aspetti appare opportuno richiamarli in quanto rappresentano opzioni su cui comunque si deve decidere per la progettazione ovvero il *competence modeling*:

- 1. Centralità:** posizione attribuita alle singole componenti (*competencies*) prese in esame per la progettazione nell'insieme delle competenze professionali di un individuo (centrali o periferiche)
- 2. Contestualità:** il grado in cui il significato delle competenze è espresso in termini *generic* (generale, ampio) o *specifici di un dato contesto*
- 3. Definibilità:** il grado in cui le competenze sono definite con «chiarezza» dei confini e consenso delle parti interessate (università, comunità professionale, istituzioni...)
- 4. Sviluppabilità:** il grado in cui una competenza è vista come sviluppabile o come un tratto fisso (= *grado di consenso sulla natura evolutiva della competenza e su traiettorie/tempi diversi per le varie competencies*)
- 5. Natura dinamica:** il grado in cui la competenza di cui si tratta è innescata o espressa in determinate circostanze (situazionali e temporali): ad es. tipo di cultura, fiducia, opportunità, convenienza, aspettative, potere, percezioni, intenzioni, ricompense ...
- 6. Inclusione della conoscenza:** il grado in cui le conoscenze sono esplicitamente connesse con le singole competenze professionali (*evidence based*)

7. Misurabilità: il grado in cui le competenze possono essere misurate. Grado di consenso su inferenza *dall'osservazione del comportamento in situazioni reali/simulate, dall'autovalutazione, dai test di performance*

8. Livello di padronanza: il livello di competenza raggiunto nel confronto con uno standard [*tendenza a concentrarsi su livelli minimi di padronanza (Minimal standard = rischio del «minimalismo formativo»*)].

9. Trasferibilità: il grado in cui le competenze possono essere applicate con successo in differenti situazioni professionali. La trasferibilità sembra essere facilitata dalla generalità delle competenze = più sono «*generic*», più sono trasferibili.

6. Di fronte alla grande variabilità di concezioni della competenza professionale le grandi Associazioni scientifico-professionali di psicologia ...

...hanno scelto di porsi *a un livello di astrazione elevato* elaborando **schemi convenzionali (Framework) descritti in termini generic** che cercano di assorbire la natura complessa e diversificata delle pratiche professionali nel mondo reale e **si propongono di:**

- evitare un enorme elenco [«liste» o «cataloghi»] di skill astrattamente desiderabili, da acquisire in modo separato/frammentato (potrebbero essere persino irrilevanti per la professione in uno specifico contesto!);
- facilitare un accordo tra le parti interessate su: a) le qualità centrali di un professionista competente; b) i principi importanti della pratica psicologica (creazione di uno Standard di riferimento per l'*assessment*);
- **facilitare un successivo processo consensuale di identificazione accurata delle *competencies specifiche di contesto*** [ovvero ciò che il professionista deve essere in grado di fare per determinate attività, compiti o ruoli onde adempiere (*proficiently*) alle loro responsabilità professionali];
- **promuovere un profilo e un uso flessibile delle competenze** (esse documentano non solo lo status quo, ma *tentano di guardare al futuro* del lavoro/modo di lavorare (nuove esigenze, richieste potenziali, cambiamenti, inter-professionalità ...))

In pratica: ci troviamo di fronte a grandi **cluster di competenze** connesse con aree di attività viste in modo più o meno dettagliato (sotto-competenze, skill). Essi forniscono una *rappresentazione della pratica psicologica* (con la combinazione e l'interrelazione delle competenze) *utilizzabile per la progettazione formativa e l'assessment*

7. Tre esempi di Framework noti ma su cui vale la pena riflettere ancora

ESEMPIO 1. FRAMEWORK «INTERNATIONAL DECLARATION ON CORE COMPETENCES IN PROFESSIONAL PSYCHOLOGY» (IAAP & IUPsyS, 2016)

Considera tre grandi categorie di *Core competencies*, espresse in forma generica (tramite verbi riferiti al professionista). Ciascuna delle 12 Competenze comprende diverse sub-competenze]

- A. **Psychological knowledge and skills underpinning the core competencies:**
1. possess the necessary knowledge, 2. possesses the necessary skills
- B. **Professional behavior competencies:** 3. practices ethically 4. acts professionally, 5. relates appropriately to clients and others, 6. works with diversity and demonstrates cultural competence, 7. operates as an evidence-based practitioner, 8. reflects on work
- C. **Professional activities competencies:** 9. sets relevant goals, 10. conducts psychological assessments and evaluations 11. conducts psychological interventions, 12. communicates effectively and appropriately

Ad es., **la competency 11:** «Conduce interventi psicologici» comprende 6 sub-competenze di azione (che riproducono ciò che il psicologo è in grado di fare)

1. Pianifica e realizza interventi psicologici con individui, gruppi, comunità, organizzazioni, sistemi o società
2. Progetta, sviluppa e valuta la potenziale utilità ed efficacia degli interventi psicologici, utilizzando metodi adeguati agli obiettivi e alle finalità dell'intervento
3. Integra la valutazione e altre informazioni con le conoscenze psicologiche per guidare e sviluppare gli interventi psicologici
4. Valuta l'utilità e l'efficacia dei propri interventi
5. Utilizza i risultati della valutazione per rivedere e rivedere gli interventi, se necessario
6. Fornisce orientamento e consulenza ad altre parti interessate coinvolte nell'intervento psicologico

ESEMPIO 2: CUBE MODEL (Rodolfa et al. 2005)

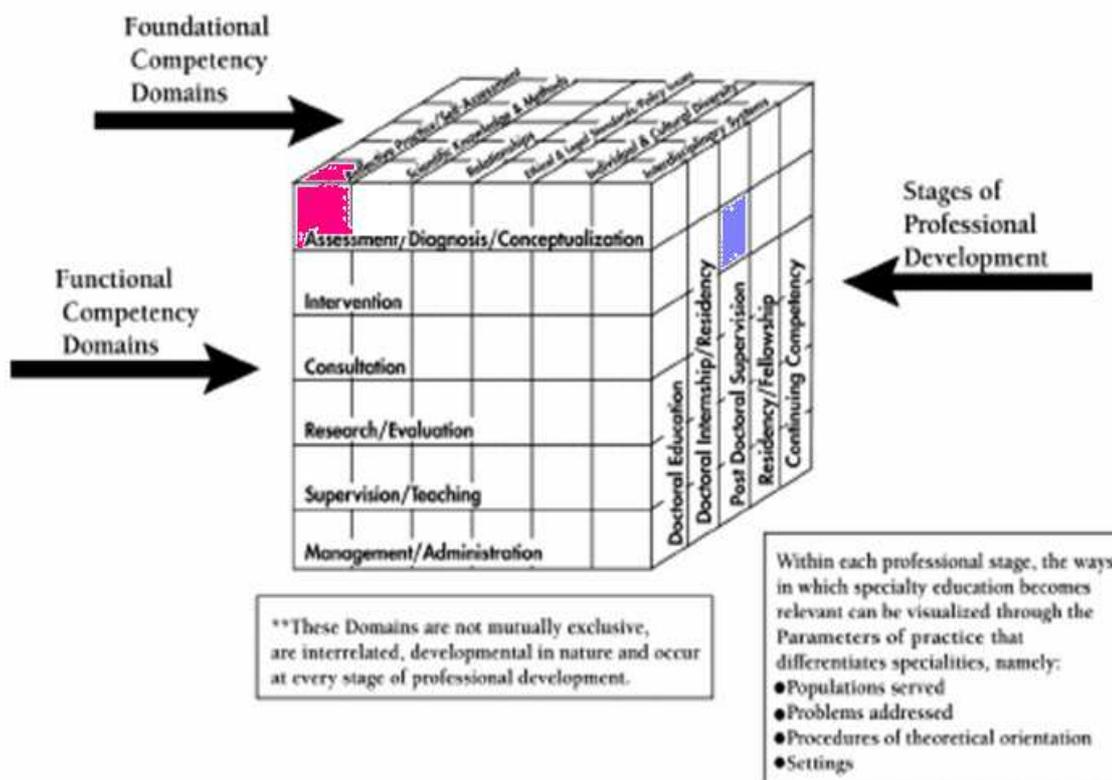
E' una rappresentazione strutturale, generica, (assunto da APA, con molte successive rielaborazioni), organizzata in due grandi categorie (più una dimensione temporale):

ASSE 1: Competenze fondamentali = *conoscenze, abilità, atteggiamenti che sono alla base delle competenze operative dei professionisti*: **1.** Pratiche riflessive e autovalutazione («cura di sé»), **2.** Conoscenze e metodi scientifici, **3.** Relationships, **4.** Standard etici e legali (e questioni di policy), **5.** Diversità individuale e culturale, **6.** Sistemi interdisciplinari (interagire con discipline diverse e altri professionisti).

ASSE 2: Competenze funzionali = *conoscenze, abilità e atteggiamenti adatte alla concreta pratica professionale*: **1.** Valutazione/diagnosi, concettualizzazione casi/situazioni; **2.** Interventi; **3.** Consultazione; **4.** Ricerca e valutazione; **5.** supervisione e insegnamento; **6.** gestione e amministrazione (servizi).

ASSE 3: Fase dello sviluppo professionale (*formazione; tirocinio; supervisione post-laurea; formazione continua*) durante la quale vengono apprese le competenze fondamentali e funzionali.

Competency Cube**



[Il modello è stato successivamente integrato con la proposta di **Competence benchmarks** (Fouad et al., 2009) e del **Toolkit di valutazione delle competenze** (Kaslow et al., 2009)]

In pratica, a fini operativi si sollecitano i progettisti a rispondere per ogni competenza a queste due domande:

Quali sono gli elementi critici di conoscenze/abilità/atteggiamenti che costituiscono questa competenza?

Come si potrebbe vederla in concreto? (Ancoraggio comportamentale):

Ad es. considerando la competenza fondamentale **“Intervention”** (definizione generale) emergono 5 *sub-competenze*:

- A. Knowledge of Interventions
- B. Intervention planning
- C. Skills
- D. Intervention implementation
- E. Progress evaluation

Per ciascuna sub-competenza il lavoro progettuale consiste nell’esplicitare:

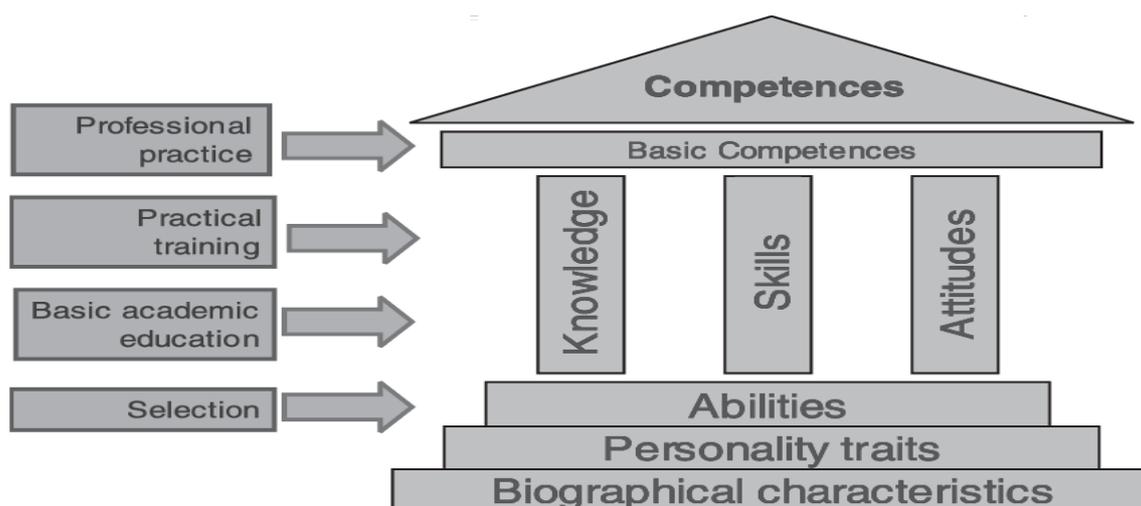
- **i suoi nuclei di conoscenza ritenuti indispensabili**
- **i Behavioral Anchor** (in termini descrittivi o tramite esempio concreto)
- **la soglia (minimal standard) di «prontezza», specificata per livello:**
 1. *Readiness for Practicum*
 2. *Readiness for Internship*
 3. *Readiness for Entry to Practice*

ESEMPIO 3 COMPETENCE MODEL EUROPSY

Le competenze sono descritte in termini generali (*generic* e senza specificazione di *sub-competencies*) con una *rappresentazione strutturale* (immagine del *tempio greco*) che evidenzia le relazioni - dal basso verso il tetto – tra risorse personali, conoscenze e competenze

Esse sono raccolte in **4 grandi rubriche**:

- A. **Di base** («trasversali», «soft skills»?)
- B. **Primarie** (gruppo che segue le «tappe» di un’azione professionale competente integrando/collegando le varie competenze)
- C. **Abilitanti** (gruppo che assume gli elementi di similarità con la maggior parte delle professioni sociali indipendenti)
- D. **Di ricerca** (quantitativa e qualitativa)



Architectural Model of competences (R.Roe 2002) assunto da EuroPsy

Spesso nel considerare questo modello assai diffuso in Europa si focalizza l'attenzione sulle **Competenze primarie** e sulle **Competenze Enabling** che effettivamente costituiscono un importante e originale contributo tassonomico.

In realtà, il modello va considerato nella sua completezza poiché prende in considerazione anche **Competenze di base** (assimilabili a quelle che oggi vengono indicate in letteratura e soprattutto nella pratica come *Competenze trasversali*, *Soft skills*, *Competenze non tecniche (?)* e **Competenze di ricerca** (un cluster tipico di capacità che sono ampiamente giustificate dal *Scientist-Practitioner Model*, ampiamente riconosciuto per gli psicologi anche in Europa).

Categorie di competenze	Competenze
Basic/generic (o trasversali)	1. Self-management, 2. Information handling, 3. Communication, 4. Teamwork, 5. Academic competences
Primary [6 Cluster competenze tipiche psicologi]	A. Goal specification (2) B. Assessment (4), C. Development (4), D. Intervention (5) E. Evaluation (3), F. Communication (2)
Enabling	1 cluster: 9 competenze

Research

1.Literature Review, 2.Research design, 3.Data Collection (qualitative and quantitative), 4.Data analysis (qualitative and quantitative), 5. Writing report, 6. Disseminating research

8.Cosa ricaviamo per la progettazione dal confronto tra i 3 Framework?

Si evidenzia una notevole convergenza, con molti elementi comuni nella descrizione *generic* delle competenze.

Inoltre si ricavano utili **indicazioni progettuali**:

- Sottolineatura della competenza come “*essere in grado di fare*” (quindi non solo *Knowing what* e *Knowing how*).
- Compresenza di «*Competenze professionali*» e «*Basic* (o *soft-skill*)».
- Attenzione a *benchmarks* comportamentali (specificabili per livello di *mastery*).
- Una descrizione *generic* delle competenze rappresenta un importante punto di riferimento progettuale ma non risulta sufficiente per un *design di dettaglio*. Ciò comporta necessità di identificare le competenze specifiche (tradottasi in *Guidelines operative consensuali, comuni in USA, Australia, GB.....*) che diventano il bersaglio della formazione ma soprattutto il traguardo da raggiungere per il neofita (anche in termini di consapevolezza).
- L’attenzione alle caratteristiche dei contesti (aree e tipi di attività) per differenziare le «competenze d’uso» e specificare le competenze inizialmente descritte in termini generali.
- In particolare Europsy indica alcuni criteri di specificazione, ad esempio, di una **competenza primaria** in relazione a tre principali contesti professionali (Clinical/Health, WOP, Education più un quarto (*Other*) non esplicitamente delineato): Work setting, Co-workers, Clients, Purpose, Object, Tools, Methods, Timing

In sintesi, si potrebbe affermare che i vari modelli convergono nel fornire una traccia metodologica (dal generale al particolare) per il «*design di dettaglio*»

Resta il compito di definire il *numero e il grado di specificazione degli elementi di competenza* (competencies) richiesti dalla pratica (diretta rilevanza operativa per standard di formazione, assessment ...) = esigenza di accordo esplicito tra le parti interessate. Infatti si possono determinare due rischi:

- **Eccesso di specificazione** = frammentazione comportamentale, “reificazione”, diventano «fine a se stesse».
- **Carenza di specificazione** = bassa finalizzazione didattica, difficoltà nell’assessment autentico.

Considerando le numerose *Guidelines* che derivano in generale dai 3 Framework, si può osservare che definizioni «una tantum» delle *competencies* e un loro uso meccanico (prescrittivo, rigido) rischiano di:

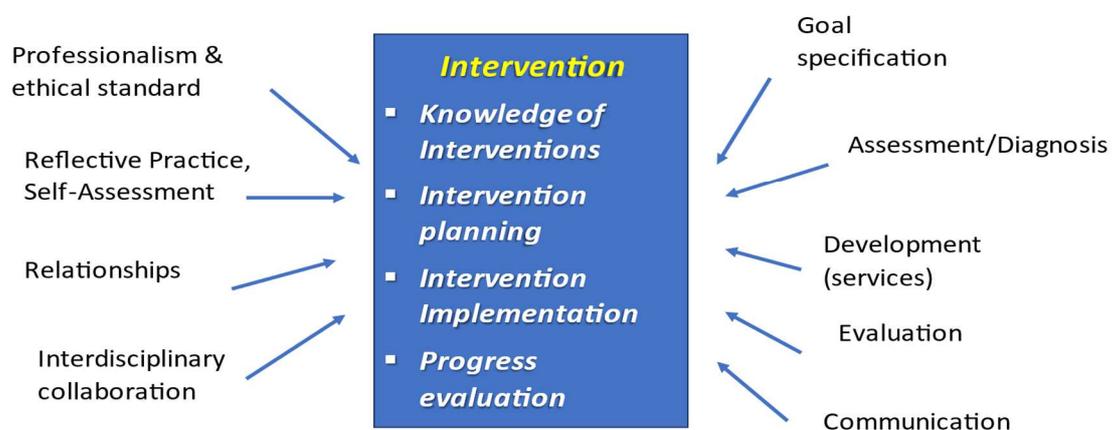
- a) cristallizzare la «dipendenza dal mercato psicologico tradizionale»,
- b) non intercettare esigenze di innovazione dei servizi,
- c) “far sentire i professionisti ingabbiati”, ridurre l’autonomia (tratto tipico del professionista),
- d) sottovalutare traiettorie e tempi diversi nella padronanza di competenze.

Di conseguenza risulta opportuno tener presenti alcuni «correttivi progettuali»

- a) *Flessibilità nelle descrizioni delle competenze*= **non c’è «un’ultima parola sulla definizione delle competenze scolpita sulla pietra»** (Hatcher et al. 2013)
- b) **Attenzione a interazione e integrazione dei vari cluster di competenze (e uso di più modi e fonti informative per la valutazione)**
- c) *Monitoraggio continuo (ed eventuali modifiche)*:
 - ✓ per adattarsi meglio ai domini di pratica generale che stanno emergendo,
 - ✓ per corrispondere a nuove esigenze e modalità di lavoro interprofessionale (ad es. integrazione di nuove skill)
 - ✓ per essere più coerenti con obiettivi e missioni particolari (nei vari contesti d’uso)

Un esempio di tale necessità di connessione e integrazione tra le varie competenze:

Si può essere competenti in *Intervention* senza tener conto delle integrazioni/connessioni con altre competenze?



In concreto, tutto ciò significa che, per correggere rigidità (e percezioni delle competenze come «gabbie esterne» minacciose per creatività e autonomia professionale) e andare incontro alle possibili diverse traiettorie di apprendimento di singole competenze è opportuno attivare un sistematico processo consensuale tra le parti interessate finalizzato a:

- ✓ verificare, ridefinire certe «competencies», aggiungerne (o eliminarne/sostituirle) *sulla base delle evidenze relative al lavoro reale degli psicologi*;
- ✓ aggiornare gli «*ancoraggi comportamentali*» [come è avvenuto per il **Cube model** = Ampliamento delle competenze fondamentali da 6 a 8 (Professionalism, Evidence-Based Practice) e funzionali (divisa in due Training e Supervision + aggiunta di Advocacy);
- ✓ concretizzare l'**Europsy model** (necessità di specificazione delle competenze nell'ottica di servizi di rilevanza sociale, accessibili, a costi sostenibili nei vari contesti operativi)

Un esempio della necessità di manutenzione dei quadri delle competenze (aggiornamento e integrazione...) riguarda la **competenza di consulenza** (*Consultation* tra le competenze funzionali del Cube Model) uno dei tipi di attività emergente dalle indagini Monitor di Bosio e Lozza.

Si tratta di chiedersi:

- in cosa consiste questa competenza per rispondere con efficacia a quali esigenze e obiettivi del cliente/utente?
- Come articolare questo tipo particolare di **Intervention** in modo da cogliere la sua specificità (Consulenza esperta/tecnica, Consulenza di processo, Consulenza alla persona nelle varie forme del counseling, del coaching; Sarchielli, 2019)?
- Quali sub-competenze rispetto ai diversi task della consulenza? (mobilizzazione delle conoscenze sul ruolo di consulente, modalità per affrontare le domande di riferimento, applicazione di metodi sostenuti dalle evidenze, comunicazione dei risultati e feed-back)

Pur essendo sub-competenze analoghe in realtà hanno connotazioni diverse, che implicano una specificazione differenziabile in base a:

- a) natura della richiesta (relativa a individui, gruppi, programmi, sistemi/organizzazioni);
- b) contesto di intervento (sanità, WOP, scuola, tempo libero, sport...);
- c) prontezza (ad es. per l'ingresso nella pratica)

9. Possibili conseguenze dell'applicazione dei modelli di competenza di cui essere consapevoli

Per i docenti = Aumento del carico di lavoro per la specificazione/monitoraggio delle «competenze traguardo»; per l'adattamento dei moduli didattici e l'integrazione degli insegnamenti finalizzati alle competenze; per l'allineamento dei metodi e dei tempi di apprendimento (Laboratori e momenti sistematici di autoriflessione sull'esperienza)

....

Per i valutatori = Maggiore sforzo per combinare «*approcci obiettivi*» (misure/liste di controllo di compiti) e «*valutazioni globali*»; per concordare e sperimentare metodi innovativi

Per tirocinanti/neofiti = Maggiore consapevolezza di cosa c'è bisogno di sapere e saper fare e di cosa può costituire la base delle loro valutazioni; aumento della **proattività** e **responsabilità diretta** (= autonomia è un tratto tipico del professionista) per l'acquisizione delle competenze

Per la comunità professionale:

- ✓ Aumenta l'**accountability** = più chiara comprensione/comunicazione dei livelli di competenza attesi dagli psicologi nelle fasi successive della loro formazione (a protezione di pubblico, utenti e istituzioni);
- ✓ Aumenta l'impegno di collaborazione all'«*apprendistato sul posto di lavoro*» (ruolo tutor motivati e capaci, supervisione, modeling);
- ✓ Esigenza di un maggiore contributo: a) per aiutare le sedi formative a non semplificare troppo la pratica professionale (rischio di riduzione della competenza a *sommatoria di skill*); b) per fare emergere approcci integrati (basati su *logica del servizio*); c) per promuovere le *pratiche innovative* (nei contesti sanitari e non sanitari) e le risposte a nuovi *problemi interprofessionali* (diversità, interculturalità

10. Acquisizione delle competenze professionali: cosa cambia?

10.1 La fase di formazione accademica come può essere precondizione o facilitatrice della competenza professionale? (Europsy sceglie un mix input/output)

- ✓ **Possesso delle conoscenze fondamentali/essenziali della disciplina** (concetti, teorie, campi di applicazione ed evidenze) sia esplicative/interpretative che tecniche, con precoce attenzione alla loro applicabilità.

- ✓ **Padronanza di *skill/micro-skills*** [tipica acquisizione nei Laboratori e con la «Pratica deliberata» (Ericsson, 2021) ovvero con scopi chiari e feed-back individualizzato (ad es. nello scoring di un test o «ascolto attivo» nell'intervista)
- ✓ **Padronanza di *Competenze di base*** (problem solving, lavoro di squadra, pensiero critico, riflessività (= uso di «*didattiche innovative realistiche*» come: apprendimento basato sui problemi/progetti, esperienziale, simulazioni, role-playing, scenari, vignettes...)
- ✓ **Acquisizione (intenzionale/tacita) di *atteggiamenti*** pertinenti a un esercizio indipendente, responsabile ed etico della professione (acquisibili precocemente tramite pratiche realistiche, osservazione, riflessività...).

10.2 Modalità dirette (intenzionali, progettate, valutate)

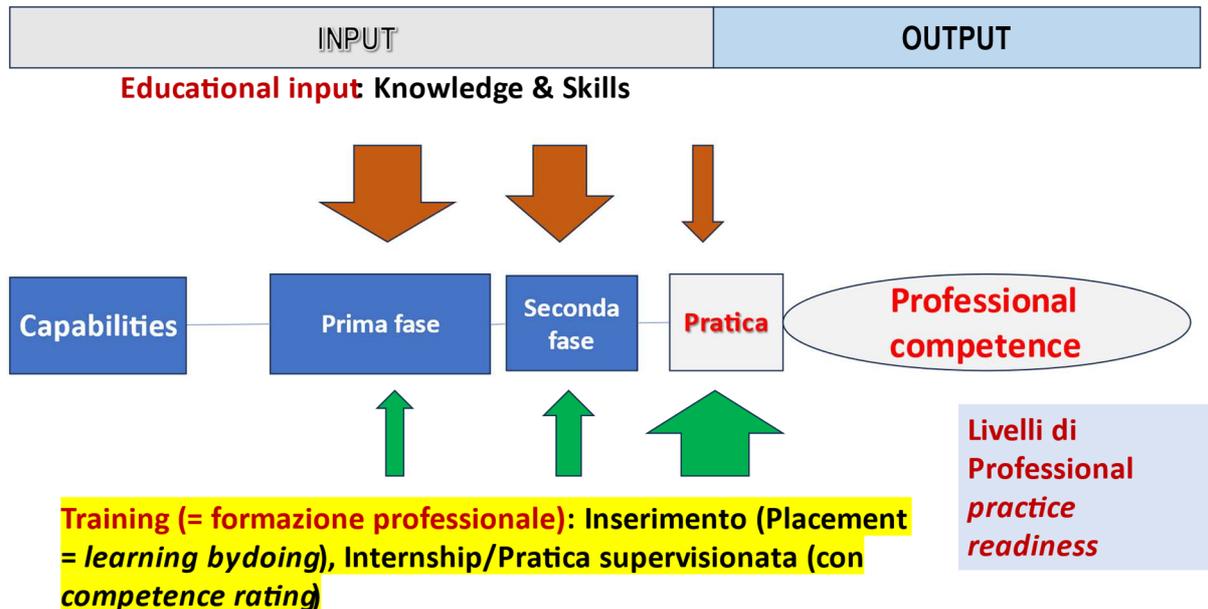
Learning by doing: tramite la pratica in un contesto professionale (setting, clienti reali, problema concreto, tools ...) svolta sotto una supervisione ben progettata, da psicologi competenti e articolabile per gradi di intensità del coinvolgimento:

- *Esposizione alla pratica professionale (osservazione strutturata di pratiche reali, trasmissione conoscenze tacite)*
- *Esperienza diretta progressiva di compiti (= Pratica deliberata) in quantità crescenti e relativa indipendenza (ponendo domande, ricevendo feed-back, reflection in/on action)*
- *Immersione nell'attività per sperimentarne tutti gli aspetti in modo autonomo (occasioni di mentoring/coaching, cooperazione in rete con i colleghi*)

NB: Circolarità: L'acquisizione e l'implementazione delle competenze possono stimolare lo sviluppo di ulteriori conoscenze e valori, che a sua volta può consolidare e favorire lo sviluppo di (nuove) competenze

Robert Roe (2010) rappresenta graficamente il differente *dosaggio teoria/pratica* nel percorso formativo degli psicologi:

Differenti dosi teorica e pratica (Europa) [R.A.Roe, 2010, con modifiche]



11. Progettare con cura questo tipo di apprendimento significa recuperare il valore dell'«apprendistato professionale» [apprendimento dall'esperienza e «socializzazione professionale» (cfr. Guglielmi, Sarchielli 2006)]

Le due forme tipiche (diffuse a livello internazionale) e solo in parte presenti esplicitamente nel contesto italiano, sono il *Practicum e l'Internship*

Sono dispositivi simili, ma varia il grado di intensità e impegno diretto nel lavoro, l'autonomia progressiva, la durata; risentono di decisioni politiche per anticipare il work-entry)

Esempi di progetti operativi:

1. Tipo Orientamento (familiarizzazione).
2. Tipo Safari: presenza temporanea in situ per uno scopo particolare.
3. Tipo «rotazione»: familiarizzazione sistematica passando da diversi ruoli/servizi.
4. Tipo ruolo: attribuzione temporanea di un particolare ruolo professionale.
5. Tipo progetto: esecuzione di un progetto (individualmente o in gruppo) in un servizio psicologico].

Funzioni di questi dispositivi:

a) opportunità di lavorare su un tipo di problema posto da un cliente individuale o organizzativo reale (stimolo per un'esperienza autoriflessiva);

b) socializzazione professionale (mediante l'ingresso progressivo in una «comunità di pratiche», acquisizione/confronto di stili e identità professionale, di valori tipici (ad es. deontologia), passaggio di «*conoscenze tacite*».....);

c) verifica della «vocazione professionale» e del commitment (responsabilità personale) sul proprio processo di professionalizzazione e la carriera

12. In entrambi i casi: centralità della supervisione esperta progettata per l'apprendimento professionale con differenti funzioni:

Funzione formativa:

sviluppo/affinamento delle competenze; comprensione della reale pratica professionale [occasioni regolari di auto-riflessione sulle prestazioni e di *self-recognition* (consapevolezza delle proprie debolezze e punti di forza), armonizzazione nel gruppo di lavoro e creazione di uno stile efficace di comunicazione, comprensione di realistici percorsi di carriera ...)

Funzione di supporto:

stimolo alla consapevolezza del significato dell'esperienza emotiva sul lavoro (costi e benefici); si mantiene nella relazione di supervisione il sentimento di un clima sicuro

Funzione di controllo:

non è tanto «vigilanza formale/di conformità» (che pure è importante), quanto piuttosto relazione fiduciaria per il monitoraggio della qualità del lavoro personale [implica responsabilità condivise: valutare le prestazioni, i progressi, l'apprendimento dagli errori (feed-back), le necessità di correzione/integrazione di conoscenze e skills ...]

13. Necessità di supervisori competenti e motivati (APA, 2014)

La disponibilità di un chiaro **framework di competenze professionali** al quale riferirsi per lo sviluppo delle professioni psicologiche permette un «**allineamento**» tra:

- ✓ **il modo di operare dei tutor/supervisori** (Aree rilevanti: *Diversity, Supervisory Relationship, Professionalism, Assessment/Evaluation/Feedback, Problems of Professional Competence, Ethical, Legal, and Regulatory Considerations*)
- ✓ **e le fasi di apprendimento «on the job» dei neofiti** garantendo la qualità del servizio (a protezione dei clienti/utenti/pazienti, del pubblico e dell'immagine della professione)

14. Orientamenti per la valutazione delle competenze

La valutazione diventa un compito più oneroso rispetto alle pratiche tradizionali.

Accresce di importanza come: a) componente decisiva per l'acquisizione e consolidamento delle competenze (valutazione formativa) e per il giudizio finale (valutazione sommativa = confronto tra competenze possedute e richieste dallo standard); b) strumento funzionale alla certificazione.

I suoi obiettivi e criteri di giudizio cambiano man mano che le persone fanno progressi nel percorso di sviluppo delle competenze:

- ✓ I *benchmarks* del Cube model **identificano 3 livelli di prontezza** (entro i quali fare l'assessment tramite scheda descrittiva) per ciascuna competenza fondamentale o funzionale
- ✓ Europsy identifica **4 livelli sulla base del grado di autonomia** nello svolgimento dei compiti (decescente bisogno di guidance e supervision); Scala a 4 livelli per ciascuna competenza

In ogni caso occorrerebbe considerare *i ritmi diversi di acquisizione* delle varie competenze (alcune più rapide)

La maggiore enfasi sui risultati implica - *soprattutto nel tirocinio* - una valutazione diretta e ampia delle competenze [non affidarsi al tradizionale accumulo di ore come *proxy per la competenza*; non enfatizzare competenze discrete (*skill/micro-skill*) = dicono poco su come si comporterà un tirocinante in situazioni reali]

Occorre quindi progettare **valutazioni integrate, meno atomistiche, contestualizzate**, basate su più tipi di evidenze:

- a) **evidenze di performance** (in situazioni diverse) e, dove possibile,
- b) **evidenze di capacità (potenziali)**

La disponibilità di una chiara specificazione delle competenze (standard di confronto) permette il superamento dei **metodi tradizionali di assessment** (esami scritti/saggi, domande a scelta multipla...) **utili per accertare conoscenze ma lontani dalle competenze e spesso mancanti di validità ecologica, fedeltà alla pratica, generalizzabilità e affidabilità tra valutatori**

Esempi della gamma di strumenti, più sensibili alle competenze da valutare (nella prospettiva di «*valutazione autentica*»)

- ✓ In generale, sembra necessario disporre di *strumenti informativi* per i valutatori sulla traiettoria e le evidenze di apprendimento relative a una serie di situazioni professionali. Ad esempio, «**Schede su sviluppo competenze specifiche**» e soprattutto un «**Portfolio del candidato**» già in uso in alcune esperienze italiane).
- ✓ **Simulazioni** [tipica l'Objective Structured Clinical Examination (OSCE) in ambiti sanitari e sociali = sequenza di casi concreti problematici e decisioni da prendere per risolverli (stazioni) con valutazione globale di più competenze coinvolte], **Simulazioni computer based**.

- ✓ «*Vignettes/casi standardizzati*» (*scritti, video/audio-registrati* = Valutazione globale di più competenze coinvolte).
- ✓ «*Metodi di scenario*» (situazioni problematiche realistiche su cui decidere, applicando conoscenze e procedure convalidate).
- ✓ *Scale standardizzate* ad es. Competencies of Professional Psychology Rating Scale (COPPR), *versione Self-report* e *versione Observer* (per supervisori). Item derivati dal framework di competenze vigente in Australia.
- ✓ *Self-assessment* (si ricorda che essere consapevoli dei propri limiti di conoscenza e competenza è un obbligo deontologico del professionista).

Conclusioni

Per concludere un piccolo esercizio:

Come progettare la valutazione di idoneità (TPV) ex lege 163/2021?

Riguarda una serie di competenze in gran parte riferibili al modello Europsy.

Competenze da valutare fissate dalla norma	Riferimento a Europsy	Standard di confronto? Benchmark?
valutazione del caso;	Assessment	
uso appropriato degli strumenti e delle tecniche psicologiche per la raccolta di informazioni per effettuare un'analisi del caso e del contesto;	Goal specification (need analysis) + Situational Assessment	
predisposizione di un intervento professionale teoricamente fondato e basato sulle evidenze;	Intervention	
valutazione di processo e di esito dell'intervento;	Evaluation	
redazione di un report;	Enabling	
restituzione a paziente, cliente, utente, istituzione, organizzazione;	Communication	
stabilire adeguate relazioni con pazienti, clienti, utenti, istituzioni, organizzazioni;	Basic	
stabilire adeguate relazioni con i colleghi;	Basic	
comprensione dei profili giuridici, etico, deontologici della professione, nonché dei loro possibili conflitti.	Deontologia	

Ma come fare per ridurre il rischio di bias valutativi (leniency, tendenza centrale, effetto alone...) e per ridurre il rischio di *surprise effect* negativi per i candidati....?

Si presentano alcuni suggerimenti sotto forma di domande (pleonastiche, ma non troppo banali) che potrebbero facilitare l'implementazione di una procedura coerente con la prospettiva di *competence modeling* di cui abbiamo parlato.

1. Una chiara e condivisa identificazione/specificazione delle competenze da valutare

Perché proprio quelle indicate?

Sono state evidenziate nel percorso di tirocinio?

Sono comunque note ai neofiti/tirocinanti?

Sono descritte in modo appropriato, realistico e comprensibile?

Quali fonti di informazione sono usate per il giudizio (quali supporti informativi)?

Con quali standard di riferimento ci si confronta (indicatori e benchmark)?

Sono stati esplicitati all'inizio del percorso formativo?

Sono state fatte valutazioni formative/in itinere?

2. Predeterminazione modi di valutare

Quale metodo di valutazione si è deciso di utilizzare?

Sono confrontate le prestazioni con ancoraggi comportamentali (per un dato livello di sviluppo)?

C'è consapevolezza nei valutati dei criteri di valutazione?

Come integrare gli input dei vari valutatori coinvolti?

4.Eventuali meccanismi di feedback [se valutazione formativa]

Come fornire feedback specifici per consentire alla persona valutata di individuare ragioni di insuccesso e componenti essenziali da migliorare?

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

American Psychological Association. (2014). Guidelines for Clinical Supervision in Health Service Psychology. Retrieved from <http://apa.org/about/policy/guidelines-supervision.pdf>

Bartram D. & Roe R.A. (2005). Definition and assessment of competences in the context of the European Diploma in Psychology. *The European Psychologist*, 10, 93-102.

Bonesso, S, Gerli, F, Zampieri, R e Boyatzis, RE (2020) Updating the Debate on Behavioral Competency Development: State of the Art and Future Challenges. *Frontiers in Psychology*, 11:1267, 1-28, doi: 10.3389/fpsyg.2020.01267

Campion M.A., Fink A.A., Rugeberg B.J., Carr L., Phillips,G.M., Odman, R.B. (2011). Doing competencies well: best practices in competency modeling, *Personnel Psychology*, 64, 225–262

Delamare Le Deist F., Winterton J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8 (1), 27 – 46

Ericsson K.A. (2021). Given that the detailed original criteria for deliberate practice have not changed, could the understanding of this complex concept have improved over time? A response to Macnamara and Hambrick (2020), *Psychological Research*, 85, 1114–1120

- Fouad N.A, Hatcher R.L., Hutchings P.S. et al. (2009) Competency Benchmarks: A Model for Understanding and Measuring Competence in Professional Psychology Across Training Levels, *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4 Suppl.), S5–S26
- Glatz T., Bergbom S. & Edlund S.(2022). Lessons Learned and Preliminary Results from Implementing Simulation-Based Elements in a Clinical Psychology Programme, *Psychology Learning & Teaching*, 21(2) 162–181
- Gonsalvez C.J., Shafranske E.P., McLeod H.J.& Carol A. Falender (2021). Competency-based standards and guidelines for psychology practice in Australia: opportunities and risks, *Clinical Psychologist*, 25(3), 244-259.
- Hatcher, R. L., Fouad, N. A., Grus, C. L., Campbell, L. F., McCutcheon, S. R., & Leahy, K. L. (2013). Competency Benchmarks: Practical steps toward a culture of competence. *Training and Education in Professional Psychology*, 7, 84-91.
- Guglielmi D., Sarchielli G. (2006). La professionnalité des psychologues : acquisition de compétences et processus de professionnalisation, *Psychologie du travail et des organisations*, 12, 185-200.
- Kaslow N. J. (2004). Competencies in professional psychology, *American Psychologist*, 59, 774–781.
- Kaslow N. J., Grus, C. L., Campbell, L. F., Fouad, N. A., Hatcher, R. L., & Rodolfa, E. R. (2009). Competency assessment toolkit for professional psychology, *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4 Suppl), S27–S45
- Kuittinen M., Meriläinen M. & Rätty H. (2014). Professional competences of young psychologists: the dimensions of self-rated competence domains and their variation in the early years of the psychologist's career, *European Journal of Psychology of Education*, 29, 63–80
- Lewis D., Virden, T., Hutchings P.S., & Bhargava R. (2011). Competence assessment integrating reflective practice in a professional psychology program, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(3), 86 – 106.
- Lunt et al. (2011) Tuning-EuroPsy: Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Psychology https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/RefPsychology_EU_EN.pdf
- Mulder, M. (2017). Competence Theory and Research: a synthesis. In: Mulder. M. (Ed.), *Competence-Based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education*. Cham, Switzerland: Springer, pp. 1071 – 1106. [sintesi e drivers competenze]
- Peiró J.M. & Lunt I. (2002). The context for a European Framework for Psychologists' Training. *The European Psychologist*, 7, 169-179
- Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L., & Ritchie, P. (2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators, *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 347–354.
- Roe R.A. (2002). What makes a competent psychologist? *The European Psychologist*, 7, 192-203.
- Rubin N.J., Muriel Bebeau M., Leigh I.W. et al. (2007).The Competency Movement Within Psychology: An Historical Perspective, *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(5), 441–451.

Sarchielli G. (2019), Il Counseling oggi: prospettive e ambiti applicativi, In CNOP, *Lo sviluppo del counseling e sue applicazioni*, Roma, Centro Studi del Consiglio Nazionale Ordine degli Psicologi (pp. 25-61).

Sundström A.E. & Hakelind C.(2023) Examining clinical skills and abilities in psychology – implementation and evaluation of an objective structured clinical examination in psychology, *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*, 18 (2), 97-111

von Treuer K.M. & Reynolds N. (2017). A Competency Model of Psychology Practice: Articulating Complex Skills and Practices. *Frontiers in Education*. 2, 54. doi: 10.3389/feduc.2017.00054,1-7

Voss, N., et al. (2022). *Competency Modeling: An Essential Practice for the Future of Strategic Human Capital Management*, White paper, SIOP-Society for Industrial and Organizational Psychology,

https://www.researchgate.net/publication/366275929_Competency_Modeling_An_Essential_Practice_for_the_Future_of_Strategic_Human_Capital_Management

Yap K., Sheen J., Nedeljkovic, M. Milnea, L. Lawrence, K. & Haye, M. (2021). Assessing clinical competencies using the Objective Structured Clinical Examination (OSCE) in psychology training, *Clinical Psychologist*, 25(3), 260-27.

WHO (2022). *Global Competency and Outcomes Framework for Universal Health Coverage*, World Health Organization, <https://www.who.int/publications/i/item/9789240034686>