



La promozione delle soft skill a scuola per il potenziamento delle abilità metacognitive

Concetta Ferrantino¹, Maria Tiso², Iolanda Sara Iannotta³

¹Università degli Studi di Salerno, cferrantino@unisa.it

²Università degli Studi di Salerno, mtiso@unisa.it

³Università degli Studi di Salerno, iannotta@unisa.it

Abstract: The contribution promotes a reflection on soft skills and their connection with the more well-known hard skills. The European LifeComp framework recognizes the key personal, social and ability to learn to learn skills as the ability to combine the two forms of skills; today schools must adopt this holistic vision in order to promote metacognitive learning that can be increasingly significant in the workplace.

Keywords: soft skills; learning; metacognition

Riassunto: Il contributo affronta una riflessione in merito alle soft skill e al loro rapporto rispetto alle più note hard skill. Il framework europeo del LifeComp riconosce alla competenza chiave personale, sociale e capacità di imparare a imparare la funzione di collante tra le due forme di skill; oggi la scuola deve essere in grado di assumere tale visione olistica al fine di promuovere un apprendimento metacognitivo che possa essere sempre più significativo in ambito lavorativo.

Parole chiave: soft skill; apprendimento; metacognizione

1. Le soft skill: il modello LifeComp

Negli ultimi anni, la crescente richiesta proveniente dal mondo del lavoro che ha ridimensionato l'importanza delle competenze tecniche a favore di un insieme più ampio di abilità, ha determinato il proliferarsi di ricerche sul tema delle soft skills (ISFOL, 2012; Luzzatto, Mangano, Moscati, Pieri, 2012), cercando di spostare l'attenzione, in termini formativi, dal semplice sapere o saper fare alla complessità dell'agire (Ciappei, Cinque, 2014). Tuttavia, è forviante separare le due dimensioni, cercando di distinguere in maniera netta la competenza tecnica/specifica, da quella più prettamente formativa, in quanto la stessa terminologia di soft skill trova origine e legame nella definizione delle competenze chiave. Di fatto, quest'ultime, sono "quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita



sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva” (p.6).

Il testo della Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, rivede e aggiorna sia la raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, sia il pertinente quadro di riferimento europeo rispetto a quello del 2006 ed enfatizza la necessità di fornirsi di un approccio olistico in termini formativi, al fine di poter sviluppare le competenze stesse. Inoltre, ribadisce che “le competenze chiave sono considerate tutte di pari importanza; ognuna di esse contribuisce a una vita fruttuosa nella società. Le competenze possono essere applicate in molti contesti differenti e in combinazioni diverse. Esse si sovrappongono e sono interconnesse; gli aspetti essenziali per un determinato ambito favoriscono le competenze in un altro. Elementi quali il pensiero critico, la risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, le abilità comunicative e negoziali, le abilità analitiche, la creatività e le abilità interculturali sottendono a tutte le competenze chiave” (p.6).

Dal quadro brevemente accennato, emerge come la scuola della competenza non si riferisca solo ed esclusivamente alle risorse di carattere cognitivo, ma, in ragione della natura polimorfa della competenza, si avvalga di una prospettiva sistemica che integra le differenti risorse coinvolte in maniera interagente e interdipendente (Le Boterf, 2008).

In tale scenario, il rapporto tra soft/life skill e competenze chiave si evince, in modo particolare, nella definizione della *Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare*, poiché questa sottende ed include gli atteggiamenti delle altre competenze e gran parte delle capacità richieste. Il trait d'union tra queste due componenti è rappresentato, dunque, dalla quinta competenza chiave che già dalla sua definizione terminologica, lascia evincere le proprie caratteristiche di flessibilità, trasversalità e fluidità. Il Joint Research Centre di Siviglia, su richiesta della Commissione Europea nel 2020, ha approfondito alcuni aspetti delle otto competenze chiave, dettagliandole e raggruppandole in framework di riferimento, le aree individuate sono state: *DigiComp*,



Mizar. Costellazione di pensieri

Rivista del Dipartimento di Studi Umanistici
Unisalento

n. 20 - Gennaio-Giugno 2024

EntreComp e *LifeComp*, all'interno di quest'ultima si definisce la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare. Qui si individuano ulteriori tre aree di competenza connesse tra di loro; pertanto, la competenza Personale si compone di *autoregolazione*, *flessibilità* e *benessere*, la competenza Sociale è costituita da *empatia*, *comunicazione* e *collaborazione*, infine la competenza Imparare ad imparare comprende la *crescita*, il *pensiero critico* e la *gestione dell'apprendimento*. Non è un caso che per descrivere l'intreccio tra le suddette competenze e i relativi descrittori che ne discendono, il documento ricorra all'immagine di un albero, le cui radici rappresentano il contesto socioculturale in cui avviene lo sviluppo personale (Commissione Europea, 2020). "As a visual representation of the framework, we choose the metaphor of a tree, which stresses the dynamic interdependence of all competences in an individual [...]. The tree has overlapping branches, which are fed by the roots, representing the individual's connection to the sociocultural context and to others. Every element of the tree is equally necessary for its development as a whole. Roots and the crown grow up simultaneously, and are equally necessary for the livelihood and flourishing of the tree as a living being¹" (Commissione Europea, 2020, p. 21).

Il framework del *LifeComp* sottolinea la funzione collante svolta dalle competenze personali, sociali e di apprendimento tra le hard e le soft skill, queste ultime, infatti, si applicano a tutte le sfere della vita e possono essere acquisite attraverso vari livelli di educazione: formale, informale e non formale (Pellegrini, Vitale, 2023), pertanto spendibili anche negli apprendimenti disciplinari. Il quadro delle *LifeComp* ha una visione olistica dell'individuo, difatti abbraccia aspetti intra e interpersonali, cognitivi e metacognitivi, la connessione con altre competenze, che avviene attraverso relazioni di sostegno e integrazioni concettuali, è pertanto indiscutibile (2023).

¹ "Come rappresentazione del framework, abbiamo scelto la metafora di un albero, che evidenzia l'interdipendenza dinamica di tutte le competenze all'interno di un unico individuo [...]. L'albero presenta rami sovrapposti nutriti dalle radici, le quali rappresentano le connessioni che l'individuo ha con il contesto socioculturale. Ogni elemento dell'albero è componente necessaria e indispensabile per il suo sviluppo generale. Le radici e la chioma crescono simultaneamente e sono ugualmente necessarie per il sostentamento e la fioritura dell'albero come essere vivente" (CE, *LifeComp - The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Trad. di Concetta Ferrantino, inedita).



All'interno di tale assetto, le competenze socio-emotive rivestono senza dubbio un ruolo fondamentale, esse infatti, insieme all'autonomia e alla padronanza, rappresentano uno dei tre elementi fondanti della teoria dell'Autodeterminazione (Ryan, Deci, 2000), su cui si articola l'intero framework. L'empatia, prerequisito delle competenze socio-emotive, è alla base della qualità delle relazioni che un individuo è capace di elaborare. Essa comprende tre aspetti: rispondere con emozioni pertinenti agli stati mentali degli altri, empatia emotiva; cogliere gli stati mentali degli altri, empatia cognitiva; capire il punto di vista altrui, cambio di prospettiva (Hoffman, 2003). Essere socialmente competenti significa riuscire a collaborare, rispettare i punti di vista diversi dai propri, superare i preconcetti, vedere l'altro come un valore aggiunto, attenersi alle regole della convivenza, negoziare, mostrare tolleranza, concedere fiducia agli altri e tanto altro ancora. Tutto ciò conferma quanto, già qualche decennio fa, autori come Bruner (1979/1990, 1986), Gardner (1987, 1991) e Goleman (1996, 2006), avevano sostenuto in merito al processo di apprendimento, con un importante riferimento a quanto questo fosse il prodotto non più di una mente mono, bensì pluriprocessuale e di come il percorso apprenditivo fosse costituito, in egual misura, sia da una intelligenza cognitiva, che una emotiva.

2. La formazione attraverso le competenze trasversali

Le soft skill, rappresentano le abilità sociali, comunicative e relazionali del soggetto, è opportuno chiarire che, rispetto al tema in oggetto, in letteratura non compare una definizione univoca (Cegolon, 2023), difatti sono indicate come competenze trasversali (ISFOL, 1994), competenze socio-emotive (Chernyshenko, Kankaraš, Drasgow, 2018), meta-competenze (Brown, McCartney, 1995), life skill (WHO, 1994), character skill (Heckman, Kautz, 2016), non-cognitive skill (Bowles, Gintis, 1976) ed infine come qualcosa di altro rispetto alle più note hard skill, ovvero le soft skill (Ciappei, Cinque, 2014). Ciò detto, è necessario superare tale netta demarcazione, difatti, come precedentemente chiarito, è sterile e infruttuosa la visione di chi considera questi due oggetti come semplicemente opposti e contrastanti tra loro; le hard skill, per quanto legate



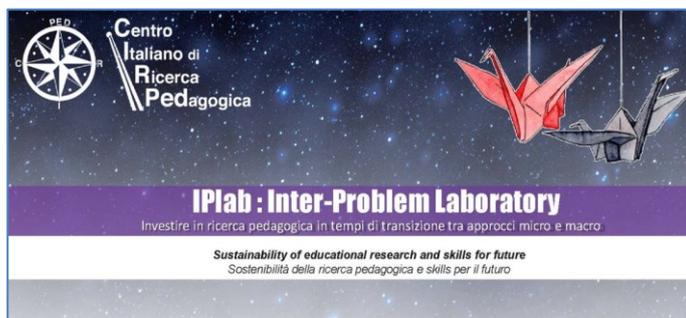
Mizar. Costellazione di pensieri

Rivista del Dipartimento di Studi Umanistici
Unisalento

n. 20 - Gennaio-Giugno 2024

essenzialmente a contenuti disciplinari e a saperi in generale, sono in un rapporto di circolarità rispetto alle soft skills, che rappresentano l'altra faccia della competenza tecnica (Cegolon, 2023), capaci di conferire tridimensionalità alla semplice istruzione fino a farla divenire un vero e proprio processo di formazione, agendo in un'ottica educativa piuttosto che istruttiva.

Naturalmente i discenti non sono esonerati dall'acquisizione di nozioni e contenuti, ma affinché questi diventino risorsa per sé e per il contesto in cui interagiscono, devono riconoscersi in un processo più ampio che è quello educativo, attraverso cui potranno commisurare le specificità, le attitudini e gli ideali che più avvertono come propri (Sen, 2001). Lungi dal considerare le hard e le soft skill in rapporto di alternanza tra di loro, si è a favore di un costante rapporto dialettico e costruttivo, così da rendere autentica qualunque forma di apprendimento, un sapere quindi che definisca se stesso attraverso attributi quali unicità, originalità e consapevolezza. Nell'attuale panorama formativo, le soft skill rappresentano per l'azione docente i nuovi alfabeti di base (Vannini, 2009), indispensabili per affrontare la complessità della società contemporanea. Oggigiorno i docenti sono tenuti a soddisfare non solo gli indicatori relativi alle competenze disciplinari, ma presentare un profilo più esaustivo, mostrando una adeguata padronanza nell'ambito delle soft skill, poiché sarà solo grazie a queste ultime che potranno agire sull'interesse e sull'impegno degli studenti nel conseguire un maggior successo formativo Hattie (2003). L'esigenza, dunque, è quella di un apprendimento più performante, tale richiesta proviene a gran voce anche dal mondo del lavoro che da tempo solleva la necessità di affiancare allo sviluppo delle hard skill quello delle soft skill, ovvero di quelle abilità che agevolano la pianificazione, la gestione organizzativa, la capacità di risolvere problemi, di lavorare in gruppo e in generale di avere una visione di insieme del lavoro in team. La necessità è quella di promuovere pertanto un apprendimento che agisca nell'ottica del *lifelong learning*, intendendo dunque "non una sterile conoscenza o memorizzazione di dati, bensì la loro veicolazione tra soggetti e fonti diverse, nonché la loro contestualizzazione sulla base delle diverse esigenze e caratteristiche degli ambienti



e dei momenti che ne richiedono l'utilizzo" (Amicucci, 2019, p.38).

La promozione delle soft skill riguarda tutte le agenzie formative e naturalmente tutti gli ordini di scuola, affinché gli studenti possano acquisire *generic skills*, come il pensiero critico (*critical thinking*), la capacità di risolvere problemi nuovi (*problem solving*) e di prendere decisioni (*decision making*) in tempi rapidi e in condizioni di rischio; nonché la capacità di comunicare oralmente e per iscritto (*ability to communicate*) (ANVUR, 2014). A tal fine si propongono alcune soft skills, delineate da uno studio realizzato dalla Commissione Europea (2011), che le istituzioni scolastiche dovrebbero promuovere con una maggiore chiarezza progettuale all'interno dei propri percorsi educativi. Il documento, a cui rimanda anche Pellerey (2016), individua 22 soft skill, riunite in 5 tipologie di soft skills:

1. *skill di efficacia personale*, afferiscono alla capacità di una persona di continuare ad essere performante nonostante sia sotto pressione o in condizioni ambientali difficili;
2. *skill relazionali e di servizio*, permettono agli individui di comprendere i bisogni degli altri e di ricorrere a comportamenti empatici;
3. *skill relative a impatto e influenza*, ovvero saper esercitare un'influenza sugli altri, qui si fa riferimento alla capacità degli studenti di portare avanti e di sostenere le proprie teorie, il proprio punto di vista, all'interno di un gruppo di lavoro;
4. *skill orientate alla realizzazione*, si riferiscono alla caratteristica di essere proattivi e accurati nella progettazione del proprio lavoro, di riuscire a trovare soluzioni, anche diverse e creative, a condizioni problematiche;
5. *skill cognitive*, rinviano ai processi cognitivi, ovvero alle modalità a cui un individuo ricorre nel momento in cui pensa, analizza, ragiona e avanza ipotesi, in una sola espressione quando esercita un pensiero convergente.

Le skill ai punti 4 e 5, più delle altre, favoriscono lo sviluppo di un apprendimento metacognitivo, ovvero di un elevato grado di consapevolezza da parte del discente del percorso realizzato e dei mediatori utilizzati, così da avere una mappa mentale del proprio processo di apprendimento. Naturalmente, un tale percorso non può non essere guidato e



supportato da una specifica azione didattica che, attraverso solide conoscenze metodologico-didattiche, competenze psico-pedagogiche e comunicativo-relazionali, sarà in grado di promuovere processi di apprendimento tali da favorire una formazione multidimensionale degli alunni (MIUR, 2017). Una formazione che risulti essere realmente spendibile in ambito lavorativo, da anni oramai connotato da cambiamenti continui e repentini, da incertezze e da molteplici forme di esclusione, è quella che nasce da un ripensamento dei sistemi di istruzione e di apprendimento permanente. Oltre alle hard skill, il mercato esige competenze trasferibili, come la capacità di lavorare in gruppo, il pensiero creativo e la capacità di risolvere i problemi. La scuola deve assumere le caratteristiche di una comunità educante in grado non solo di promuovere lifelong learning, ma anche *lifewide learning*, ovvero di riconoscere la formazione che avviene in altri contesti, per valorizzare ogni esperienza educativa informale e non formale (Bauman, 2006; Barnett, 2010), ed infine garantire la promozione di un vero e proprio progetto di vita, promuovendo conoscenze/competenze strategiche apprese in profondità, attraverso la riflessione e la metacognizione. Viene così a delinearsi una terza accezione dell'apprendimento, *lifedeep learning*, intesa come il processo di costruzione e valorizzazione dell'identità delle persone, quel tipo di apprendimento che investe i valori e le qualità più profonde degli individui (Dozza, 2012).

3. Il processo metacognitivo attraverso le soft skill

Quanto espresso dalla Raccomandazione del Consiglio d'Europa relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006, 2018) in relazione alla necessità di promuovere nel cittadino europeo un'autonomia all'apprendere, nonché lo sviluppo di competenze trasferibili ai diversi contesti di vita, ha avviato un produttivo dibattito sul valore della metacognizione.

Il concetto di metacognizione è stato proposto da Flavell (1979) e si riferisce alla capacità dell'individuo di riflettere sui propri processi mentali. Jacob e Paris (1987), definiscono la metacognizione come l'insieme delle conoscenze possedute circa le proprie attività



Mizar. Costellazione di pensieri

Rivista del Dipartimento di Studi Umanistici
Unisalento

n. 20 - Gennaio-Giugno 2024

cognitive, nonché il controllo che ciascuno è in grado di esercitare su queste ultime. “La metacognizione si riferisce allo sguardo che una persona rivolge sul suo processo di apprendimento e comporta le conoscenze metacognitive (delle persone, del compito e delle strategie), la gestione della sua attività mentale (pianificazione, controllo e regolazione) e la presa di coscienza degli elementi di queste due prime componenti” (Pallascio, Benny, Patry, 2003, pp. 55-56). All’interno di quello che viene definito anche *come approccio metacognitivo* riveste un ruolo determinante la distinzione tra *conoscenza* e *controllo*: ovvero, la conoscenza del funzionamento cognitivo e il controllo sui meccanismi che, in estrema sintesi, si realizza nelle abilità di saper valutare, monitorare e gestire la propria cognizione.

Sulla scia delle riflessioni del mondo della ricerca pedagogica, anche la scuola dovrebbe orientarsi alla progettazione di una didattica tesa al potenziamento delle abilità di gestione, riflessione metacognitiva e autoregolazione. Lavorare allo sviluppo di una dimensione metacognitiva dell’apprendimento comporta, nell’alunno, la promozione di “un agire funzionale e pianificato” (Castellana, Giacomantonio, 2019, p. 206), in grado di chiarire gli obiettivi da perseguire attraverso una gestione ponderata degli strumenti, cognitivi e non, necessari a raggiungere lo scopo.

Consapevolezza, documentazione, responsabilità, autonomia e condivisione (Castoldi, 2015) definiscono l’agire metacognitivo.

Sul piano teorico, per promuovere negli allievi una maggiore consapevolezza circa le proprie esperienze di apprendimento, sia rispetto a quanto già è stato acquisito, sia rispetto a quanto ancora può essere raggiunto (Cornoldi, 1995), è utile investire sulla *conoscenza metacognitiva*, che secondo Flavell (1979) si articola in tre diverse dimensioni:

- *consapevolezza della conoscenza* (l’alunno è in grado di comprendere ciò che ha e ciò che non ha acquisito, oltre a sapere ciò che vuole acquisire);
- *consapevolezza del pensiero* (confezione dei compiti cognitivi e di ciò che occorre per soddisfarli);
- *consapevolezza delle strategie di pensiero* (gestione delle risorse per orientare



l'apprendimento).

Cisotto (1988), colloca l'apprendimento metacognitivo all'interno di una visione socio-costruttivista, con un chiaro riferimento al modello di matrice vygotskijana, in cui l'apprendimento viene promosso attraverso una sottile linea tensiva tra il discente e l'ambiente circostante, opportunamente progettato.

Naturalmente tutto ciò comporta che fra le principali implicazioni sul piano didattico vi sia il passaggio da una visione lineare-razionale a una trasversale dell'apprendimento, che concede al discente di opzionare strategie e strumenti rispondenti al proprio personale stile apprenditivo. Inoltre, come suggerito da Borkowski e Thorpe (1994), seguire un approccio metacognitivo ha effetti positivi sulla motivazione degli studenti che riescono meglio a gestire le situazioni di disagio o difficoltà nelle quali possono imbattersi durante il percorso di insegnamento-apprendimento. L'insegnamento metacognitivo si presenta con caratteristiche proprie e differenti rispetto ad un approccio non metacognitivo, difatti oltre ad una minuziosa attenzione alla riflessione e alla consapevolezza dei processi mentali, un momento decisivo è quello rivolto alla pratica dell'insegnamento bidirezionale (docente-discente e viceversa), alla modalità di discussione e a un uso flessibile di strategie (Friso, Palladino, Cornoldi, 2006).

Infatti, assumere un atteggiamento metacognitivo quando si è di fronte a un compito permette di avere contezza di ciò che si è in procinto di affrontare, avendo la capacità di gestire le proprie risorse cognitive, in senso strategico, adattando il proprio sapere a situazioni nuove e complesse.

Fra le opzioni didattiche che promuovono un approccio metacognitivo è possibile certamente considerare gli *Episodi di Apprendimento Situato* (EAS) (Rivoltella, 2013, 2015, 2016) che, riconoscendo il valore della metacognizione e della riflessione sulla pratica, promuovono nello studente la consapevolezza e il controllo dei propri processi d'apprendimento. A partire da tale prospettiva didattica, l'autore sottolinea l'importanza di poter trasferire in un ambiente di apprendimento formale come la classe, caratteristiche e dinamiche dell'apprendimento informale (Rivoltella, 2013) L'integrazione tra il



formale e l'informale rappresenta il punto nevralgico di tale metodo che, frutto di un ripensamento della didattica tradizionale, si fonda sulla necessità di rovesciare il processo di apprendimento cominciando dal "ripensare l'aula stessa come se fosse uno spazio esperienziale [tentando] di portare la vita nella scuola" (Rivoltella, 2016, p. 17).

La promozione di un apprendimento metacognitivo richiede dunque una riconsiderazione più ampia rispetto al setting formativo, che non è più solo rappresentato da discenti, docenti e da elementi strutturali, ma anche da mediatori culturali, quindi da strategie e metodologie didattiche, che generano ogni volta molteplici percorsi e interazioni. La consapevolezza di ciò che di nuovo si genera di volta in volta è fondamentale ed è anche per questa ragione che le istituzioni scolastiche non possono rinunciare al compito di incoraggiare gli studenti nella ricerca di nuove esperienze, così da sostenere l'organizzazione di ogni singolo apprendimento individuando le fonti e le modalità di ricezione delle informazioni, non tralasciando le strategie, il metodo di studio e di lavoro adottato di volta in volta dai singoli discenti (D.M., 2007). È in tali riflessioni che ritroviamo l'attualità della Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare, ovvero nella capacità di perseverare e di organizzare il proprio apprendimento, in modo critico e consapevole.

Bibliografia

Amicucci F. (2019). Le competenze trasversali. *Prometeo. Mondadori*, 37,148, 38-45.

ANVUR (2014). *Le competenze effettive di carattere generalista dei laureati italiani 2014*.

Barnett R. (2010). Life-wide education: a new and transformative concept for higher education? *Enabling a More Complete Education Conference e-Proceedings*.

Bauman Z. (2006). *Liquid Life*. Cambridge: Polity.

Borkowski J.G. e Thorpe P.K. (1994). Self-Regulation ad Motivation: A Life-Span Perspective on Underachievement. In D.H. Schunk e B.J. Zimmerman (Eds.). *Self-*



regulation of Learning and Performance. Issues and Education Applications, 45-73. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bowles S. e Gintis H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York, NY: Basic Books.

Brown R. V. e McCartney S. (1995). Competence is not enough: meta-competence and accounting education. *Accounting Education*, 4(1), 43–53.

Bruner J. (1990). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando Editore.

Bruner J. (1993). *La mente a più dimensioni*. Roma – Bari: Laterza.

Castellana G. e Giacomantonio A. (2019). Good readers and poor readers. The effects of a metacognitive intervention experiment and the teaching of reading strategies on reading comprehension. *Italian Journal of Educational Research*, 21, 205–222.

Castoldi M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Education.

Cegolon A. (2023). Soft Skills e cultura generale. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 23(1), 112-122.

Chernyshenko O., Kankaraš M. e Drasgow F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, 173. Paris: OECD Publishing.

Ciappei C., e Cinque M. (2014). *Soft Skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano: Franco Angeli.

Cisotto L. (1998). *Scrittura e Metacognizione*. Trento: Edizioni Erickson.

Commissione Europea (2011). *Transferability of skills across economic sectors – Role and importance for employment at European level*.

Commissione Europea (2020). LifeComp - The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence. *JRC Science for Policy Report*.

Cornoldi C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.

Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139. *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.

Dozza L. (2012). *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: Franco Angeli.



Flavell J. H. (1979). Metacognition and Cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Friso G., Palladino P. e Cornoldi C. (2006). *Avviamento alla metacognizione*. Trento: Erickson.

Gardner H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.

Gardner H. (1991). *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.

Goleman D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.

Goleman D. (2006). *Intelligenza sociale*. Milano: Rizzoli.

Hattie J. (2003). Teachers Make a Difference. What is the research evidence? *Interpretations*, 36(2), 27-38.

Heckman J. J. e Kauts T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei character skills nell'apprendimento scolastico*. Bologna: Il Mulino.

Hoffman M.L. (2003). Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice. *Ethics*, 113(2), 417-419.

ISFOL (1994). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*. Milano: FrancoAngeli.

ISFOL (2012). Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori. *Rapporto ISFOL 2012. Le competenze per l'occupazione e la crescita*. Roma: ISFOL.

Jacob J. e Paris S. (1987). Children metacognition about reading: issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 225-278.

Le Boterf G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.

Luzzatto G., Mangano S., Moscati R. & Pieri M. (2012). Occupabilità e competenze dei laureati in Italia. *International Conference Employability of Graduates & Higher Education Management Systems*.

MIUR (2017). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*.

Pallascio R., Benny M. e Party J. (2003). Il pensiero critico e il pensiero metacognitivo. In AA.VV. (Eds.). *Metacognizione e educazione*. Milano: FrancoAngeli, 46-57.



Pellegrini F. e Vitali C.M. (2023). Ricognizione sintetica di quadri concettuali, framework teorici e modelli di standard delle competenze: il Modello LifeComp Background Paper. *Erasmus-Edu-2021-A1 -Agenda-Iba*.

Pellerey M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna Cnos*, 1, 41-50.

Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo 18 dicembre 2006 *relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.

Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo 22 maggio 2018 *relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea.

Rivoltella P. C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situati*. Brescia: La Scuola.

Rivoltella P. C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola.

Rivoltella P. C. (2016). *Cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*. Brescia: Morcelliana.

Ryan R. M. e Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Sen A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

Vannini I. (2009). *La qualità nella didattica*. Trento: Erickson.

WHO (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Geneva: WHO.