

On competences, and in particular on personal competences often called soft skills: their role in the world of work

Sulle competenze, e in particolare su quelle personali dette spesso soft skills: il loro ruolo nel mondo del lavoro

Michele Pellerey^a

^a *Università Pontificia Salesiana*, pellerey@unisal.it

Abstract

Recently there has been a wide debate on the role of so-called noncognitive skills, a misnomer for the personal skills needed to cope positively with personal, social and professional life. In this contribution an attempt is made to clarify their meaning, prospect their development and possible evaluation. Reference is made in this framework mainly to the world of work, in which they are more specifically referred to as soft skills.

Keywords: personal competences; soft skills; work; vocational education; valuation.

Sintesi

Recentemente si è sviluppato un ampio dibattito sul ruolo delle cosiddette competenze non cognitive, espressione impropria per indicare le competenze personali necessarie per affrontare positivamente la vita personale, sociale e professionale. In questo contributo si cerca di chiarire il loro significato, prospettare un loro sviluppo e una loro possibile valutazione. Si fa riferimento in questo quadro soprattutto al mondo del lavoro, nel quale esse sono più specificatamente denominate soft skills.

Parole chiave: competenze personali; soft skills; lavoro; formazione professionale; valutazione.

1. Competenze personali e soft skills sono la stessa cosa?

Può essere utile cercare di chiarire subito alcune accezioni di parole molto diffuse in questi ultimi anni, come *soft skills*, competenze trasversali, competenze personali e simili. L'etimologia latina della parola competenza è *cum petere*, cioè dirigersi insieme verso una meta. Si evoca quindi la capacità di collaborare per cercare di conseguire un risultato o un obiettivo comune. È lo scopo fondamentale di ogni gruppo di lavoro. Nel tempo la parola ha sempre più acquisito il significato di sfida tra concorrenti o competizione e quindi più che la collaborazione si sottolinea la conflittualità. Ne deriva un ampio spettro semiologico di capacità umane che implicano però sempre due elementi: l'agire e il relazionarsi. Se l'etimo evoca collaborazione, lo sviluppo successivo mette in evidenza la sfida nello svolgere il compito che si deve affrontare. L'integrazione tra le due accezioni combina così il lavorare insieme con l'impegno nell'affrontare un problema sia in forma collaborativa, sia in forma competitiva. L'ambito delle competenze umane risulta intimamente collegato con un agire consapevole, socialmente rilevante. Lo stesso Aristotele per evitare equivoci parla di virtù, o competenze, proprie del pensare (virtù dianetiche) e di virtù, o competenze, proprie dell'agire (virtù etiche), ma è sempre tutta la persona che entra in gioco, nelle sue diverse dimensioni: cognitiva, affettiva e comportamentale (Pellerey, 2019). Il termine greco antico *meraki*, oggi riemerso nel dibattito politico, indica dedicarsi con tutto se stesso a un compito, includendo i propri valori di riferimento.

Di impostazione diversa appare l'espressione *soft skill*, sviluppata in relazione al mondo del lavoro contrapponendo le *soft skills* alle *hard skills*. Questa distinzione indica il bisogno di descrivere due componenti diverse ma entrambi necessarie della capacità di operare in ambito lavorativo. La prima espressione riguarda qualità più propriamente della persona in quanto tale, ma essenziali per portare a termine gli impegni professionali, come il gusto di far bene il proprio lavoro con precisione e puntualità, la capacità di lavorare insieme e comunicare validamente. La seconda concerne più direttamente il compito tecnico-pratico da svolgere. Il termine competenza appare così più comprensivo delle qualità personali necessarie per portare a termine in maniera valida ed efficace i vari compiti (di studio, di lavoro, di sport, etc.), mentre il secondo fa riferimento più specificatamente a un ambito lavorativo e per questo appare di significato più ristretto. Nel mondo del lavoro anglosassone si preferisce di conseguenza parlare di *soft skills*, invece che di *personal competencies*, attribuendo loro alcuni caratteri specifici che ben difficilmente caratterizzerebbero le competenze personali, come una più agevole possibilità di sviluppo, di misurazione, di articolazione secondo i compiti da svolgere, i progetti da elaborare, le regole da seguire. Inoltre, esse sembrano essere più facilmente trasferibili.

2. La questione delle cognitive skills e delle non cognitive skills

Recentemente in Italia si è fatta un po' di confusione a causa di una proposta di legge (L. n. 2372/2020) approvata da una delle Camere, ma non entrata in vigore a causa del cambio di legislatura, in cui si parlava di *competenze non cognitive*, alludendo all'espressione inglese *non cognitive skills*. All'art. 1 della legge si diceva: "Al fine di prevenire la povertà educativa e la dispersione scolastica, la presente legge prevede l'introduzione sperimentale e volontaria, nell'ambito di uno o più insegnamenti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado, delle competenze non cognitive, quali l'amicalità, la coscienziosità, la stabilità emotiva e l'apertura mentale, nel metodo didattico". Mi pare utile chiarire la questione nata da alcuni studi statunitensi e ripresa poi in Italia (Pellerey, 2017). Una decina di anni fa il premio Nobel per l'economia James J. Heckman aveva promosso presso il

Centro per l'economia dello sviluppo umano dell'Università di Chicago una serie di indagini sullo sviluppo del capitale umano confluiti poi in una pubblicazione del 2014 curata da lui e da J. E. Humphries e T. Kautz dal titolo *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*. Due capitoli di quest'opera sono stati tradotti in italiano a cura della *Fondazione per la Scuola* della Compagnia di San Paolo, con una introduzione di Giorgio Vittadini. Heckman, oltre che economista, è anche uno statistico e, sulla base delle ricerche sviluppate in ambito econometrico, ha evidenziato l'importanza per le singole persone, come per le imprese e l'economia degli Stati, di promuovere nei processi educativi e formativi non solo competenze cognitive, ma anche quelle che egli definisce *competenze del carattere* (*character skills*). Le argomentazioni svolte dall'Autore poggiano su evidenze provenienti in gran parte dai suoi studi, applicati al campo dell'istruzione e della formazione professionale, ponendosi la domanda se il *General Educational Development* (GED), cioè l'insieme delle prove che al termine della scuola secondaria qualificano gli studenti, sia predittivo della riuscita nella vita e nel mondo del lavoro. Si tratta di quelle competenze che Hackman chiama *cognitive skills*. Egli giunge ad affermare la loro scarsa validità, se considerate in isolamento, mentre sempre più emergono come determinanti altri tipi di qualità personali, quelle appunto che possono essere descritte come *non cognitive skills*.

Nel corso delle indagini Heckman ha preso in considerazione il ruolo delle competenze descritte in un diffuso test di personalità denominato *Big Five*, la cui denominazione deriva dall'aver evidenziato cinque dimensioni fondamentali della personalità, o tratti di personalità: estroversione, amicalità, coscienziosità, stabilità emotiva, apertura all'esperienza (Caprara, Barbaranelli, & Borgogni, 2005). Dalle sue analisi emergono come fondamentali la coscienziosità e l'apertura all'esperienza. Occorre precisare che le ricerche in psicologia delle organizzazioni e in psicologia dell'educazione hanno anch'esse messo in rilievo una correlazione assai pronunciata tra l'apertura all'esperienza e il successo occupazionale e quello istruttivo. Nel primo caso si evidenzia un collegamento con l'apertura a un apprendimento permanente e l'adattabilità, nel secondo caso con la creatività e la curiosità intellettuale (Pellerey, 2021). Quanto alla coscienziosità, anch'essa risulta fortemente correlata con il successo occupazionale e scolastico. Nel lavoro risultano importanti alcuni aspetti come l'affidabilità, la precisione, la perseveranza. Gli studenti coscienziosi, d'altra parte: "risultano organizzati, affidabili e persistenti" (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Vecchione, 2008, pp. 51-52); "si considerano e sono considerati dagli altri più intelligenti" (ivi, pp. 56-57).

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

A conclusione delle analisi puntuali sviluppate, le evidenze riscontrate portano Heckman e Kautz (2014) ad affermare che "i programmi di maggiore qualità rivolti all'infanzia esercitano effetti durevoli e positivi sulle *character skills*. Le prove emerse riguardo agli interventi nelle scuole primarie evidenziano benefici durevoli possibili anzitutto grazie al potenziamento delle abilità caratteriali. Sono invece scarse le valutazioni a lungo termine degli interventi rivolti agli adolescenti. Le prove a disposizione indicano un beneficio molto maggiore per quei programmi che si concentrano sulle *character skills* rispetto a quei programmi che mirano soprattutto alle abilità cognitive e a forme di apprendimento

strettamente scolastico. I programmi di apprendimento collegati al mondo del lavoro che insegnano *character skills* si rivelano interventi di maggiore efficacia come strategia di recupero degli adolescenti” (Heckman, Humphries, & Kautz, 2014, pp. 187-188). La conclusione generale è questa: “I dati a disposizione suggeriscono che i programmi di recupero per adolescenti non hanno la stessa efficacia dei progetti più incisivi per la prima infanzia. La costruzione di una base precoce di abilità per promuovere l’apprendimento nella vita e l’impegno nella scuola e nella società costituisce una strategia migliore. La prevenzione conviene più del recupero” (ibidem).

3. Un’analisi critica di alcune indicazioni di Heckman

La lettura dell’apporto di Heckman mette in luce, tuttavia, una scarsa considerazione di quanto sviluppato nel corso degli ultimi decenni da parte del cosiddetto *movimento per l’educazione del carattere*, movimento assai diffuso, non solo negli Stati Uniti (Grządziel, 2014). L’impianto sviluppato da parte di pedagogisti, filosofi e psicologi converge dal punto prospettico con quanto individuato da Heckman, Humphries, e Kautz (2014), ma valorizza più chiaramente una lunga tradizione educativa che risale ad Aristotele e che negli Stati Uniti è rifiorita con John Dewey e, poi, con Alasdair McIntyre, Thomas Lickona, Dacia Narvaez, Mark Berkowitz e tanti altri. Inoltre, l’utilizzazione in ambito educativo di apporti della psicologia della personalità, implica maggiore consapevolezza di quanto può essere attribuito agli apporti genetici ed etnico-culturali e quanto sollecitato e guidato dalle influenze educative familiari, sociali e scolastiche. È questo un ambito abbondantemente studiato nelle ricerche sui gemelli omozigoti, dotati cioè di patrimonio genetico uguale, permettendo di differenziare gli apporti educativo-culturali da quelli genetici, soprattutto quando tali gemelli crescono in contesti differenti.

La valorizzazione delle teorie della personalità al fine di individuare il loro successo nel mondo del lavoro ha d’altra parte una lunga tradizione. Ad esempio, negli anni Sessanta-Settanta dell’altro secolo John Holland ha evidenziato, a partire dalle sue teorie sullo sviluppo personale, sei tipi di personalità (realistica, investigativa, artistica, sociale, intraprendente, convenzionale); mentre altrettanti tipi di contesto lavorativo potevano essere descritti con sufficiente chiarezza. L’orientamento professionale in questo quadro mira a favorire un incontro positivo tra i tipi di personalità e i tipi di lavoro (Holland, 1973). All’inizio degli anni Ottanta, Holland, Johnston, e Asama (1993) hanno elaborato uno strumento diagnostico denominato *Vocational Identity Scale*, che permette di rilevare lo sviluppo della propria identità professionale intesa come “quadro consapevole dei propri obiettivi, interessi e talenti in riferimento agli obiettivi, compiti e ricompense di un contesto lavorativo” (pp. 1-11). Tale strumento è stato messo a punto nel 1993.

Ma la questione centrale da un punto di vista formativo non sta tanto nell’identificazione del tipo di personalità posseduta a un certo punto della propria evoluzione, quanto in una chiarificazione tra tratti di personalità stabili, tratti di personalità intesi come potenzialità di crescita della persona, qualità personali che possono essere formate nel corso degli anni. Un esempio viene da quella che oggi viene denominata intelligenza emozionale, cioè la capacità di riconoscere e gestire le proprie e altrui emozioni. Una competenza personale, già nella denominazione stessa in netto contrasto con la dizione *non cognitive skill*, appare non solo legata a qualità personali stabili, come l’emotività, ma certamente a conoscenze, abilità e atteggiamenti da promuovere nei vari contesti. Gli studi sul feedback nelle organizzazioni hanno messo in evidenza come occorra imparare a controllare e orientare le proprie reazioni emozionali nei differenti ambienti, in particolare lavorativi, e non lasciarsi

trascinare da esse (Pellerey, 2022).Sembra che gran parte dell'abbandono del posto di lavoro sia dovuto a problemi emozionali e/o relazionali¹. In particolare, nell'entrare in un nuovo contesto lavorativo, con nuovi colleghi e nuovi superiori occorre muoversi con calma e pazienza e cercare di conoscere e riconoscere le sollecitazioni positive e negative presenti e di affrontarle con spirito costruttivo e per alcuni versi ironico. E il primo passo sta proprio nell'essere consapevole di questa problematica e imparare a non reagire impulsivamente a situazioni di stress emozionale, ma dare spazio a forme di distensione e di ritrovamento della calma. In parte ciò viene favorito fin dall'infanzia promuovendo una delle capacità elementari di gestione di sé, detta *controllo delle emozioni*. È, cioè, la loro conoscenza, denominazione, riconoscimento in sé e negli altri, attivazione di comportamenti coerenti. Un bambino, come un ragazzo, o un giovane, deve diventare capace di modulare e di controllare le proprie risposte emozionali. D'altra parte, un debole controllo emozionale si manifesta fin da piccoli come labilità emozionale, improvvise ed esagerate reazioni, esplosioni isteriche di pianto o di risa (Pellerey, 2017).

Anche in questo caso, come in quello dell'intelligenza emozionale, da un punto di vista dei tratti di personalità si fa riferimento alla cosiddetta amicalità, sia dal punto di vista della cordialità, sia da quello della cooperatività. Da questo punto di vista è facile distinguere tra soggetti tendenti a chiudersi in se stessi, a voler agire da soli e soggetti che hanno bisogno di stare e fare con altri. Ma l'effettiva disponibilità di questa competenza personale è legata a una molteplicità di fattori che caratterizzano i diversi contesti. Promuoverne lo sviluppo attraverso di essi diventa così essenziale anche per coloro che sono caratterizzati da tali tratti di personalità. Per persone meno socievoli l'impresa è ancora più stringente. Si tratta, infatti, di qualità personali oggi intimamente connesse con la vita quotidiana come con l'attività lavorativa. Per queste ultime occorre progettare percorsi formativi ancora più impegnativi e continui. Tutto ciò porterà nel seguito a considerare più da vicino due questioni intimamente connesse tra loro: la valutazione e la formazione delle *soft skills*.

4. Soft skills ed evoluzione del mondo del lavoro

In coerenza con quanto sopra precisato circa l'utilizzazione dell'espressione *soft skills* nel mondo del lavoro, recentemente sono state evidenziate alcune nuove esigenze formative derivanti dagli sviluppi della transizione digitale. Così si parla oggi di *digital soft skills*, cioè di competenze personali necessarie per sapersi muovere nel contesto tecnologico digitale. Alcune di queste sono nuove e riguardano l'ambito della riservatezza e dell'attenzione alla sicurezza e alla privacy. L'accedere a un *cloud* o piattaforma aziendale per svolgere le proprie mansioni deve rendere gli impiegati consapevoli dell'importanza di tale dimensione personale ed etica della propria attività. Da parte del management certamente vanno indicate chiare e valide norme procedurali, ma da parte del lavoratore precisione e sistematicità nel seguirle. Ciò vale anche per una delle competenze personali più considerate, la capacità di collaborare, il saper dare il proprio contributo in vista di un obiettivo comune insieme al saper comunicare con gli altri membri del gruppo e saper coordinare e integrare con essi il proprio apporto. La novità che viene dall'uso delle

¹ S. Engelberg ritiene, sulla base delle ricerche condotte negli Stati Uniti, che nei primi 18 mesi di lavoro ben il 46% dei nuovi assunti sia in crisi e abbandona il posto, mentre solo il 19% ha pieno successo: il 26% non accetta il feedback sperimentato, il 19% perché incapace di gestire le proprie emozioni, il 15% per carenza di motivazioni adeguate (Comunicazione in occasione del Convegno su *Soft skills and their role in employability*, Bertinoro, 18 novembre 2015) (Pellerey, 2015).

tecnologie digitali sta nel fatto che sia la comunicazione, sia la collaborazione non solo vengono attuate in presenza, ma sempre più a distanza in quanto mediate da mezzi di interazione di natura tecnologica. Di conseguenza si allarga notevolmente lo spettro di possibili attuazioni concrete delle attività e delle relazioni tra i diversi membri di un gruppo di lavoro. A questo proposito, è utile ricordare come si preferisca parlare di team di lavoro, se i partecipanti danno apporti diversi, che implicano competenze differenti, utili però o necessari per conseguire i risultati comuni intesi. L'evoluzione digitale ha portato a considerare e a utilizzare sempre più team virtuali (Martone & Ramponi, 2021).

In campo formativo si parla poi ancora poco di robotizzazione del mondo del lavoro e della vita quotidiana, ma ciò sta diffondendosi rapidamente, anche se spesso noi non ce ne accorgiamo. A esempio, i *chatbot*, o robot conversazionali, sono da tempo presenti nei cosiddetti *instant messenger* come quelli forniti da Telegram, Facebook, Instagram, Whatsapp, etc. Essi sono ampiamente utilizzati in ambito commerciale, soprattutto per l'assistenza post-vendita, come nel caso di AmazonLex, o per prenotazioni, come in quello di Ryanair. Si stanno diffondendo, poi, organizzazioni specializzate nel reclutamento del personale per grandi aziende. Esse utilizzano forme di robot conversazionali per colloqui di lavoro al fine di selezionare il personale. Non si tratta, quindi, di braccia meccaniche e strumenti da usare in situazioni pericolose per la vita umana, ma di robot intelligenti, che simulano attività lavorative anche complesse e svolgono compiti che, se attuati dall'uomo, verrebbero detti intelligenti. Interagire positivamente con essi, sapendo collaborare con loro sarà sempre più necessario sia nel mondo sanitario, sia alberghiero e della ristorazione, sia meccanico, elettromeccanico e mecatronico. Quali *soft skills* vanno promosse in questa prospettiva? Non si tratta di saper interagire e collaborare solo tra umani, ma anche tra umani e macchine, che si dicono intelligenti. Queste macchine sono quindi definite *cobot*, cioè *collaborativi robot*, robot collaborativi e si sta studiando come renderli capaci di interazioni valide e positive con le persone e tra di loro, progettandoli il più possibile umani. Certo essi non saranno mai eticamente e socialmente consapevoli e le responsabilità decisionali ricadranno sempre sulle persone e sulla loro capacità di controllo e intervento, ma diventeranno sempre più assistenti virtuali, utili se non indispensabili nell'agire professionale.

5. La concezione di competenza e di competenza personale e sociale negli studi europei

L'impianto dell'ultima *Raccomandazione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 2018 ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))) valorizza il significato sopra descritto del termine competenza, in inglese *competence*. Infatti, si afferma che “ai fini della presente raccomandazione le competenze sono definite come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti” (p. 7). La conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento. Per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati. Gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni. In particolare, è utile approfondire il concetto di atteggiamento adottato. Il termine *atteggiamento* viene visto come una disposizione interna stabile nei riguardi di situazioni, persone o cose. *Disposizione* indica inclinazione, tendenza, propensione ad agire in un certo modo o a relazionarsi secondo una certa forma con altri; *interna*, in quanto non limitata a

manifestazioni esterne come mimica facciale o posizioni corporee; *stabile*, in quanto non limitata a una situazione, un caso specifico, ma più generalizzata e normalmente presente. La forma più evidente di tale disposizione interna è la sua manifestazione esterna a favore o a sfavore di situazioni, impegni, persone. In secondo luogo, a differenza del termine *attitudine*, un atteggiamento non è connaturato o innato, ma deriva sia dall'esperienza sviluppata nel tempo, sia dell'influenza sociale e culturale nella quale si è coinvolti, sia dalla risonanza affettiva od emozionale da queste attivata.

Nella stessa *Raccomandazione* si precisano alcune dimensioni della competenza, personali e sociali: "Tale competenza si basa su un atteggiamento positivo verso il proprio benessere personale, sociale e fisico e verso l'apprendimento per tutta la vita. Si basa su un atteggiamento improntato a collaborazione, assertività e integrità, che comprende il rispetto della diversità degli altri e delle loro esigenze, e la disponibilità sia a superare i pregiudizi, sia a raggiungere compromessi. Le persone dovrebbero essere in grado di individuare e fissare obiettivi, di auto-motivarsi e di sviluppare resilienza e fiducia per perseguire e conseguire l'obiettivo di apprendere lungo tutto il corso della loro vita. Un atteggiamento improntato ad affrontare i problemi per risolverli è utile sia per il processo di apprendimento sia per la capacità di gestire gli ostacoli e i cambiamenti. Comprende il desiderio di applicare quanto si è appreso in precedenza e le proprie esperienze" (p. 10).

Si può notare un notevole approfondimento concettuale tra quanto sopra riportato e quanto si affermava in una simile *Raccomandazione* del 2006. In effetti, nei dodici anni trascorsi sono state promosse varie ricerche anche da parte dell'Unione Europea. Dal nostro punto di vista è rilevante quella pubblicata nel 2011 e relativa alla preparazione a entrare e rimanere nel mondo del lavoro. Coerentemente con quanto sopra precisato si utilizza non il termine inglese *competence*, bensì quello più specifico di *skill* (EC, 2012). La prospettiva adottata è quella della trasferibilità delle competenze da un'occupazione a un'altra, sia in senso trasversale, sia in senso verticale. Le competenze più trasferibili sono denominate *soft skills*. Esse non fanno riferimento a uno specifico lavoro e caratterizzano il soggetto in quanto aperto a immergersi in ogni settore professionale con una buona preparazione personale per affrontare le sfide dell'occupabilità. Sono indice di maturità in relazione a se stessi, agli altri, al lavoro. Vengono citati vari ambiti di riferimento: efficacia personale (flessibilità e adattabilità, controllo di sé e resistenza allo stress, fiducia in se stessi, creatività e apertura a un apprendimento permanente), comunicazione e relazioni interpersonali (disponibilità alla collaborazione, comunicazione efficace, comprensione reciproca), cognitivi (pensiero analitico e concettuale), di impatto e di influenza (comprensione dell'organizzazione, leadership, promozione degli altri), di raggiunta maturità (attenzione all'ordine, alla qualità, all'accuratezza, iniziativa e proattività, *problem-solving*, pianificazione e organizzazione, autonomia). Le *hard skills* vengono distinte in due categorie: quelle generiche e quelle specifiche. Le *hard skills generiche* hanno anch'esse un elevato grado di trasferibilità. Vengono citate: consapevolezza legislativa e regolamentare, consapevolezza economica, competenze di base in scienze e tecnologia, consapevolezza ambientale, competenze informatiche o relative alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), comunicazione in lingua straniera. Infine, sono prese in considerazione le *hard skills specifiche*. Si tratta di competenze tecnico-operative riferibili a un ambito specifico di lavoro e possono essere trasferite solo in un ridotto numero di aziende e attività lavorative.

Si tratta di uno studio che prende in considerazione molteplici ambiti di lavoro e che giunge alle sue conclusioni non sulla base di una raccolta di opinioni da parte di datori di lavoro o di esperti di organizzazione e funzionamento aziendale, bensì di una considerazione

analitica delle esigenze poste da specifici contesti e settori lavorativi. È stato notato, inoltre, come ci sia un collegamento tra la trasferibilità delle competenze e il rischio di perdere il lavoro o di non trovarne un altro. Se l'occupabilità è certamente connessa a competenze specifiche, quelle trasversali possono farne da base di riferimento. È stato dimostrato, infatti, che gli individui con un bagaglio più ampio di competenze, soprattutto di natura trasversale, vanno incontro a un rischio minore di disoccupazione durante i periodi di crisi economica.

6. Formazione e trasferibilità delle competenze personali

La rilevazione a livello europeo di una più agevole trasferibilità delle *soft skills* da un posto di lavoro a un altro potrebbe far pensare che tale trasferibilità sia presente anche nel caso di passaggio da ambiti formativi ad ambiti lavorativi. In realtà si è più volte constatato che molte competenze acquisite nei contesti scolastici e di formazione professionale ben difficilmente sono trasferite in un contesto lavorativo vero e proprio, se tale transizione non è adeguatamente accompagnata da opportuni interventi. Già Bernard Rey (1996), tenuto conto che una competenza è stata sviluppata in un contesto particolare, segnalava la difficoltà di trasferirla ad altri contesti. Tale difficoltà è stata oggetto di studi e ricerche nel corso degli anni, in particolare dirette a verificare la possibilità di trasferire le cosiddette *soft skills* dall'ambito dei processi formativi a quello dei processi operativi. Nel 2018 una rassegna critica ha analizzato le indagini sistematiche disponibili fino ad allora, mettendo in evidenza come, nonostante i forti investimenti spesi dalle organizzazioni imprenditoriali per la formazione in questo ambito, si siano riscontrati ripetuti insuccessi nei riguardi di un loro effettivo trasferimento nel contesto lavorativo (Botke, Jansen, Khapova, & Tims, 2018). Tutto ciò richiama la considerazione della forza delle realtà sia fisica, sia sociale nel dar forma ai nostri pensieri, alle nostre emozioni, alle nostre azioni, alle nostre interpretazioni. Molte nostre attese, aspirazioni, sogni e progetti naufragano miseramente se non tengono conto attentamente delle condizioni reali nelle quali operiamo. La forza del contesto lavorativo, della sua cultura operativa e delle forme di feedback che lo caratterizza, fa sì che anche nel passaggio da una organizzazione all'altra occorre sapersi adattare a tale nuovo contesto, altrimenti si rimane in gran parte fuori gioco (Pellerey, 2022).

La capacità di adattamento, che in tali circostanze è richiesta, appartiene a un ambito di competenze personali, oggi assai richiesto e fondamentale, che include: apertura mentale, adattabilità, flessibilità cognitiva, autoefficacia (Savickas & Portfeli, 2012). Segno di debolezza, fin dall'infanzia, sono rigidità e inflessibilità nelle proprie posizioni, rimanere attaccati ai propri stati d'animo, desideri e interessi. Spesso sono forme di rigidità cognitiva che riguardano la difficoltà a adattare i propri pensieri e i propri comportamenti a quanto si sperimenta nella vita reale per rimanere attaccati ai propri sogni, a una immagine di realtà che non corrisponde alla situazione di fatto, a pregiudizi e presupposizioni senza fondamento. Dal punto di vista dei tratti di personalità prima citati si parla di apertura all'esperienza, alla novità, al mondo culturale e tecnologico nella loro evoluzione dinamica. È bene prendere coscienza di quanto siamo disponibili al cambiamento, quando questo si rende necessario nel contesto lavorativo, soprattutto nelle transizioni. Alla radice di questa disponibilità sta la capacità di adattarsi alle nuove esigenze senza per questo rimanere disorientati, trovando un giusto equilibrio tra stabilità personale e cambiamento nell'agire professionale. Da un punto di vista formativo è importante chiarire che la propria identità personale e professionale deve sapersi confrontare con le sollecitazioni che provengono dal mondo sociale e lavorativo, in particolare i cambiamenti che derivano dalla transizione

digitale ed ecologica (Pellerey, 2021). Riflettere sulla propria maturità o meno da questo punto di vista è il primo passo per impegnarsi a migliorare, se necessario, con l'aiuto dei formatori. Alcune domande possono aiutare a interrogarsi su questo punto. Sono in grado di mettere in atto nuovi comportamenti a fronte di condizioni mutate? Esploro l'ambiente intorno a me, cercando opportunità per crescere? Esamino con cura le opzioni prima di scegliere? Tengo conto dei modi diversi per fare le cose? Mi lascio incuriosire da nuove opportunità?

Comunque, occorre riconoscere che lo sviluppo progressivo delle competenze personali, come quelle sopra evocate, si radica nella iniziale costruzione delle cosiddette funzioni esecutive dei bambini e dei ragazzi. Si tratta di competenze elementari nel saper gestire se stessi di fronte ai vari contesti fisici e sociali e alle varie sollecitazioni da essi provenienti (Barkley, 2012). Inizialmente sono gli educatori e i formatori che devono diagnosticarne lo sviluppo e intervenire di conseguenza; poi, progressivamente, i soggetti devono diventare coscienti della loro importanza e primi responsabili della loro promozione. Nel tempo esse garantiscono due qualità fondamentali di una persona umana autonoma e responsabile: l'autodeterminazione, come capacità di scelte esistenziali e lavorative e di percorsi conseguenti, e l'autoregolazione, come capacità di gestione di sé nel procedere con sistematicità e perseveranza nel realizzare tali percorsi (McCloskey & Perkins, 2012).

Tra le funzioni esecutive più citate ci sono: la capacità di gestione dell'impulsività come capacità di inibire risposte immediate e di spostare la gratificazione immediata; la capacità di gestione dell'attenzione, in particolare di quella selettiva e di quella sostenuta; il controllo delle emozioni, che implica la loro conoscenza e denominazione, il loro riconoscimento in sé e negli altri, l'attivazione di comportamenti coerenti e positivi. La flessibilità sopra considerata è vista come gestione di sé nel riuscire a spostare l'attenzione, il comportamento, l'impegno da un ambito all'altro; di passare da una prospettiva all'altra, da un argomento all'altro; di tolleranza del cambiamento e flessibilità nella soluzione di problemi. Altre elementari competenze riguardano la capacità di conservare nella propria memoria informazioni e compiti da svolgere, di pianificare le proprie azioni, agendo di conseguenza e organizzando sé e l'ambiente in maniera opportuna.

7. Prime indicazioni metodologiche da un punto di vista formativo

Un cammino formativo nell'ambito delle competenze personali legate al mondo del lavoro implica una stretta collaborazione tra l'istituzione formativa, chi è in formazione e le organizzazioni del settore lavorativo coinvolto. L'agire professionale, poi, come ogni agire umano è caratterizzato fondamentalmente da alcune dimensioni interne che ne esplicitano i caratteri dinamici. Le teorie che più chiaramente descrivono i processi decisionali e attuativi connessi con l'azione mettono in risalto quattro componenti interconnesse tra di loro: la dimensione emozionale, la dimensione motivazionale, la dimensione cognitiva e la dimensione volitiva. La scuola tedesca, animata inizialmente nella metà degli anni Ottanta del secolo passato da Heckhausen (1990) e sviluppata poi soprattutto da Johannes Kuhl (1983), ha esplorato in maniera approfondita le problematiche psicologiche connesse con quella che i colleghi americani chiamano la *human agency*. Il quadro di riferimento adottato trova le sue radici in ambito filosofico nelle intuizioni stesse di Aristotele e nella filosofia pratica che su di esse si è sviluppata soprattutto nella seconda metà del secolo XX.

La generazione dell'intenzione di agire, di impegnare le proprie energie in una direzione deriva dall'interazione tra il sistema del sé (conoscenze concettuali e operative; motivi,

valori e convinzioni; attribuzioni di valore nei riguardi di sé, degli altri e del contesto di attività professionale, etc.) e la percezione della situazione specifica d'azione o del compito professionale da affrontare e delle sue caratteristiche. Qui entra in gioco un carattere peculiare della competenza che possiamo denominare interpretativo, in quanto si tratta di dare senso a una situazione (o a un problema), cogliendone gli aspetti che implicano un intervento trasformativo, e di prospettare una situazione modificata secondo un obiettivo preciso (o una soluzione del problema individuato). Una volta decisa un'azione, occorre saper mettere in atto strategie adeguate a portarla a termine in maniera efficiente ed efficace. Si tratta di elementi della competenza di natura progettuale pratica, che implicano l'avere a disposizione schemi d'azione adeguati da orchestrare in vista dell'obiettivo inteso. Occorre, inoltre, ricordare come un vero e influente stato motivazionale implichi non solo il dare senso o valore adeguato all'obiettivo che costituisce la base della decisione, ma anche il riconoscere che si hanno a disposizione le risorse pratiche (capacità operative, strumenti, schemi d'azione) adeguate a poterlo raggiungere. È questo il concetto di motivazione propria di Aristotele, ripreso recentemente da Kuhl (2000), che traduce il pensiero del filosofo in questi termini: “Le rappresentazioni cognitive degli obiettivi e le attività a essi strumentali anticipate non sono sostenute da proprietà dinamiche, cioè non danno energia o facilitano il comportamento, finché non è stabilita la loro compatibilità con la struttura significativa personale (ad es. il sé) e/o finché non sono state tradotte in routine comportamentali disponibili all'organismo” (p. 121).

Le competenze personali in ambito professionale evocano proprio questa dinamica in quanto costituiscono la base interna di riferimento che guida e sollecita l'attività tecnico-pratica caratterizzanti il settore lavorativo. Per questo carattere il loro sviluppo implica una presa di coscienza della propria responsabilità personale nel promuoverle. Ma ciò è possibile solo se se ne riconosce la natura e l'importanza e si è consapevoli della necessità di promuoverla in se stessi in relazione all'ambito lavorativo di riferimento. Per chiarire meglio la questione, esaminiamo più da vicino la dimensione volizionale, in genere poco presa in considerazione. Nel contesto lavorativo emerge, infatti, con una certa evidenza la debolezza di molti soggetti in questo campo. Spesso si tratta di una generalizzata mancanza di perseveranza nel portare a termine i propri impegni, nell'affrontare attività che comportano fatica, concentrazione, sforzo costante. Da un punto di vista formativo si è sviluppata una corrente di pedagogia del lavoro ben fatto (Garcia Hoz, 1994), che centra l'attenzione sullo sviluppo del gusto di far bene il proprio lavoro, portandolo a termine nei modi e nei tempi previsti. Si tratta di una dimensione etico-estetica basata sulla motivazione e sulla volizione. Etica, perché evoca il senso di responsabilità. Estetica, perché mette in campo il gusto, il piacere di far bene, la bellezza di una armonia tra quanto si vuole realizzare e quanto si realizza effettivamente. Infatti, per impegnarsi adeguatamente in una attività deve essere chiaro che cosa si vuole ottenere e come. Solo così ci si può concentrare nell'attività che porta alla sua realizzazione, evitando altre prospettive di lavoro o distrazioni facili, e perseverando quando ci sono difficoltà o insuccessi. Dal punto di vista dei tratti di personalità si evoca la coscienziosità, il senso di responsabilità, la perseveranza nonostante le difficoltà, ma anche una possibile pignoleria e scrupolosità da controllare.

Nell'ambito formativo è utile inizialmente ricorrere a forme di auto-percezione e/o di autovalutazione in merito. Si è già accennato ad alcune domande da porsi circa l'apertura all'esperienza e al cambiamento, ma è bene ricorrere a questionari elaborati sulla base di un adeguato quadro teorico e di una verifica della loro qualità operativa. Ad esempio, può essere valorizzato un questionario a suo tempo messo a punto in ambito professionale. Esso è costituito da sette descrizioni di sé che stimolano una riflessione critica; a questi si può rispondere, ad esempio, con “mai” o “quasi mai”, “qualche volta”, “spesso”, “sempre” o

“quasi sempre”, attribuendo loro un punteggio da 1 a 4. Un punteggio totale inferiore a 20 indica debolezza e necessità di miglioramento:

1. anche se un compito è noioso, continuo a svolgerlo finché non l’ho terminato;
2. quando una decisione è stata presa, non ci penso due volte per passare alla sua attuazione;
3. mi impegno seriamente anche quando il compito, o l’incarico, non mi interessa molto;
4. quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica;
5. all’inizio di un compito o di una attività, verifico quali sono le cose che devo fare;
6. porto a termine in tempo utile gli impegni assunti;
7. organizzo il mio lavoro in base al tempo che ho a disposizione (Pellerey & Orio, 2001).

8. Un possibile cammino formativo

Se il primo passo del percorso formativo consiste nell’approfondire la consapevolezza delle proprie competenze personali da promuovere in relazione a un ambito professionale, il secondo passo consiste nel progettare e realizzare un insieme di azioni finalizzate al loro sviluppo. Le metodologie formative prese generalmente in considerazione nell’ambito lavorativo passano sotto il nome di *training* e di *coaching* (Tucciarelli, 2014). Per *training* viene considerata “qualsiasi metodologia basata sull’indicazione da parte di un esperto di ciò che occorre fare per apprendere qualcosa” (p. 171). Il *trainer* “è riconosciuto come depositario di una cultura o esperienza superiore su un determinato argomento e perciò trasmette nozioni, tecniche e regole. Egli consiglia esercizi e accorgimenti utili per acquisire o consolidare alcune abilità e ne verifica il compimento. Chi viene allenato pone tutta la propria buona volontà nell’eseguire correttamente le azioni indicategli e, mediante la ripetizione di esse, consolida alcuni abiti” (Whitmore, 2003, pp. 12-18). Considerando questa metodologia di formazione viene osservato che essa si presta bene nel caso di acquisizione di competenze tecnico-professionali come le *hard skills* specifiche, in generale anche per le *hard skills* generiche e nell’ambito delle discipline sportive e artistiche. Viene anche osservato che il *training*: “in generale risulta tanto più efficace quanto più i comportamenti da apprendere sono codificati, senza molto spazio per l’improvvisazione e per la fantasia” (p. 172). Esistono, tuttavia, molte dimensioni operative migliorabili che non sono codificate né possono esserlo. Se, ad esempio, il mio problema non è imparare a far funzionare una macchina, o apprendere i movimenti fondamentali di una disciplina sportiva, bensì è collaborare più validamente ed efficacemente con altri, ciò deve essere interpretato secondo le mie carenze e le esigenze contestuali. Esiste, è vero, un significato dell’espressione in astratto e il mio eventuale *trainer* sa cosa tale espressione significhi per lui. Ma se, in base a tale significato, egli mi suggerisce degli esercizi e mi sollecita a metterli in pratica potrebbe essere per me controproducente in quanto io dovrei impiegare sforzo di volontà per fare qual cosa che non si adatta perfettamente al mio modo di essere, ai miei bisogni e alle mie aspirazioni, alle esigenze di un posto di lavoro specifico. “Pertanto potrei non riuscire a mettere in pratica i suoi consigli, ricavandone frustrazione; oppure mi forzerei a metterli in pratica rinunciando ad alcuni aspetti del mio modo di essere, cosa che produrrebbe probabilmente altri inconvenienti” (Tucciarelli, 2014, p. 172).

In queste situazioni sembra più coerente adottare metodologie che passano sotto l’espressione di *coaching* e che si limitano a chiarire al soggetto la natura della competenza

che egli intende promuovere, precisando le condizioni di impegno personale che permettono di farlo; suggerire modi d'agire coerenti con essa, alimentando il desiderio di dedicarsi e tenendo conto del contesto professionale. In questa impresa il *coach* aiuta anche a chiarire i problemi e i desideri del soggetto e a trovare modalità di esercizio che rispondano alle sue personali aspirazioni e orientamenti esistenziali e pratici. Questi dovrebbe nel tempo sviluppare una sorta di feedback interno, nel senso che costruisce una fonte interna di informazione a cui fare riferimento per verificare se i comportamenti messi in atto sono coerenti con tale competenza personale e riflettere sulle modalità atte a sviluppare forme d'azione sempre più coerenti.

Comunque, i formatori devono saper valorizzare sia metodologie ispirate al *training*, sia al *coaching*, perché varie competenze personali implicano conoscenze e abilità specifiche e non solo atteggiamenti. Ad esempio, nel caso di competenze comunicative e/o relazionali spesso sono richieste abilità specifiche. In altri casi occorre approfondire la natura stessa della competenza intesa, come quando si parla di etica del lavoro, ad esempio nella prospettiva approfondita da Gardner (2002).

9. Problemi di valutazione delle *soft skills*

Il modello di *soft skills*, o competenze personali, adottato comporta una rivisitazione accurata dei problemi connessi con una loro valutazione esterna, anche ai fini di una loro eventuale certificazione. Una valutazione esterna, cioè fatta da altri rispetto al soggetto interessato, può assumere varie connotazioni. Così si parla di valutazione diagnostica, quando è portata a termine per rilevarne lo stato di sviluppo ed impostare un percorso formativo, se si rilevano carenze o inadeguatezze. Quanto alla valutazione formativa, attivata fondamentalmente per regolare il procedere formativo, essa deve assumere forme adeguate di feedback, e quelle più valide ed efficaci sono quelle che informano il soggetto su come sta procedendo il suo apprendimento, suggerendo possibili miglioramenti delle sue prestazioni. Come precedentemente accennato, l'ideale è una forma di conversazione che favorisce lo sviluppo di un feedback interno, cioè una riflessione critica circa il proprio procedere verso le competenze intese. Tre domande possono guidare tale modalità di feedback: qual è la meta del mio cammino? A che punto mi trovo? Come andare avanti? Un accompagnamento, quindi, che mira alla promozione progressiva e consapevole di una autoregolazione della propria formazione.

Se, invece, si è al termine del processo e si intende dare una valutazione finale esterna al soggetto, occorre riconoscere che non si può cogliere direttamente nella sua complessità una disposizione interna stabile, perché il suo nucleo più profondo (valori, significati, atteggiamenti) non è osservabile direttamente, ma solo se ne possono cogliere le manifestazioni esterne, cioè i comportamenti con essa coerenti. Dalla loro osservazione e valutazione, soprattutto se essi si manifestano con frequenza e coerenza, è possibile inferire, indurre, uno sviluppo più o meno elevato di tali disposizioni. In molte competenze, come in quelle comunicative e relazionali già ricordate, entrano in gioco conoscenze e abilità che implicano un loro sviluppo adeguato. Queste conoscenze e abilità possono essere più facilmente rilevate, dal momento che tali abilità possono essere non solo conosciute nella loro identità e di conseguenza descritte, ma anche evidenziate in quanto la loro acquisizione implica esercizio. Possiamo quindi in generale distinguere sul piano valutativo tre livelli di accessibilità delle componenti proprie di una competenza personale:

- comportamenti direttamente osservabili e misurabili, interpretabili come coerenti con la disposizione presa in considerazione; questi comportamenti devono poter essere rilevati nel contesto dell'attività ordinaria svolta dal soggetto. A questo fine vengono spesso proposte metodiche di osservazione sistematica e di raccolta di informazioni strutturate;
- comportamenti che evidenziano il possesso adeguato di conoscenze e abilità, che entrano a far parte della competenza personale considerata; in questo caso occorre predisporre adeguate prove di verifica;
- atteggiamenti, significati, valori, che non possono essere direttamente osservati, ma solo inferiti a partire da comportamenti ripetuti e coerenti con quanto ne costituisce la base motivazionale. A questo fine si suggerisce la raccolta di elementi o evidenze da molteplici punti di vista e secondo una pluralità di metodologie. Tra queste si possono citare: questionari di auto-percezione; forme narrative che esplicitino modalità e motivazioni che hanno guidato o guidano normalmente scelte o comportamenti, simulazioni e *role-playing*, etc. (Pellerey, 2015).

10. Riflessioni critiche sul concetto di valutazione delle competenze e in particolare delle competenze personali

Abbiamo chiarito come le *soft skills*, o competenze personali, intese come disposizioni interne stabili, si sviluppino nel tempo, a patto che il soggetto abbia deciso di impegnarsi in esse, e la loro stabilità dipende dal grado di identificazione con esse raggiunto. In termini Deweyani ciò dipende dal livello di inter-penetrazione delle varie disposizioni tra di loro, da due punti di vista:

- quello proprio di una competenza, cioè il grado di integrazione tra le componenti motivazionali profonde, le conoscenze e abilità connesse e i differenti schemi di comportamento coerenti;
- quello tra le varie disposizioni che dovrebbero caratterizzare il soggetto, ad esempio nel quadro europeo si parla di autonomia e responsabilità, che integrate tra di loro dovrebbero caratterizzare tutte le competenze, anche quelle personali.

Qualsiasi forma di valutazione sia personale fatta dal soggetto, sia esterna portata a termine da un formatore o da un valutatore, assume, nella nostra prospettiva, la forma di un giudizio di probabilità: un giudizio basato sul grado di fiducia che può essere accordato all'affermazione che nel futuro la persona si comporterà in maniera coerente con tali competenze personali. Si tratta, come è evidente, di un giudizio basato sulle informazioni che in quel momento sono a disposizione. La qualità, la pertinenza e l'affidabilità di tali informazioni caratterizza il grado di fiducia che si può dare al giudizio valutativo. Ulteriori informazioni considerate nella loro pertinenza, qualità e affidabilità possono determinare una variazione sia positiva, sia negativa di tale giudizio. Questo modello teorico fa riferimento al concetto di probabilità soggettiva elaborato a suo tempo da Bruno de Finetti e sulla valorizzazione di un approccio Bayesiano a un giudizio di probabilità basato sulla cosiddetta probabilità condizionata (Pellerey, 2015).

Tale approccio viene criticato quando si tratta di processi che implicano misurazioni puntuali e precise, come è il caso di molte ricerche scientifiche rigorose, ma viene suggerito quando ci si deve basare su giudizi di natura soggettiva, come opinioni di esperti o convinzioni di analisti. Il cuore del procedimento è centrato su quanto una nuova evidenza può cambiare una convinzione già presente. Il metodo, nel caso delle disposizioni interne

stabili, indica un esplicito e puntuale modo di valorizzare le evidenze, o informazioni pertinenti e affidabili, derivanti da fonti soggettive, oggettive o intersoggettive, per definire, sulla base di convinzioni e opinioni personali, la loro presenza e il loro livello di sviluppo; ma anche una modalità effettiva per poter migliorare nel tempo tale giudizio. Il modello di valutazione si appoggia su due principi di riferimento:

- la valutazione è un processo continuo nel quale il soggetto stesso e gli altri tengono sotto osservazione lo sviluppo delle *soft skills* considerate, raccogliendo informazioni e dati da fonti sia interne, sia esterne secondo una modalità di procedere ricorsiva;
- per poter svolgere tale attività occorre favorire le visibilità di tali competenze sia al soggetto stesso, sia agli altri interessati.

In questa prospettiva emerge chiaramente come la valorizzazione di un portfolio possa assumere un ruolo centrale sia dal punto di vista di una autovalutazione sistematica e progettuale, sia da quello di una valutazione esterna progressiva in vista di uno sviluppo e consolidamento delle *soft skills*. Esso si presta in particolare a una valutazione sommativa e certificativa (Pellerey, Epifani, Grządziel, Margottini, & Ottone, 2019).

11. Conclusioni

Quanto precedentemente esposto porta a concludere che l'ambito delle competenze personali, anche quando di tratti di *soft skills* relative al mondo del lavoro, implica il coinvolgimento sia delle scienze dell'educazione considerate nella loro complessità e interconnessione, in particolare della pedagogia del lavoro, sia degli studi sui processi di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, come l'andragogia (Knowles, 1980). In un contesto sociale, culturale e lavorativo così complesso e innovativo come l'attuale occorre far leva sulla crescita di persone competenti non solo nell'affrontare le sfide esistenziali, ma anche quelle più specificatamente riferibili alla propria collocazione lavorativa. Di qui un'attenzione specifica per quelle qualità personali che permettono a ciascuno di dirigere e governare se stesso in frangenti spesso assai impegnativi non solo dal punto di vista delle scelte da compiere, ma soprattutto nel perseverare con costanza e tenacia nel realizzare le mete prefigurate. Si evidenzia così in maniera sempre più chiara e persistente l'esigenza di promuovere alcune competenze strategiche (<https://www.competenzestrategiche.it/>) che caratterizzano la capacità di auto-direzione sia nei processi decisionali, sia in quelli autoregolativi. Ciò implica anche lo sviluppo di un quadro di riferimento non solo valoriale, ma anche di prospettiva e di senso, tale da permettere una consapevole progettazione di vita e di relativo impegno costruttivo.

Riferimenti bibliografici

- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. New York, NY: Guilford Press.
- Botke, J. A., Jansen, P. G., Khapova, S. N., & Tims, M. (2018). Work factors influencing the transfer stages of soft skills training: A literature review. *Educational Research Review*, 24, 130–147.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Vecchione, M. (2008). *BFQ-2. Big Five Questionnaire, 2*. Firenze: Giunti.

- CNOS-FAP. *Competenze strategiche*. <https://www.competenzestrategiche.it/> (ver.15.01.2023).
- EC-European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion (2012). *Transferability of skills across economic sectors: role and importance for employment at European level*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/40404> (ver. 15.01.2023)
- Garcia Hoz, V. (1994). *La obra bien hecha, fundamento de la educación de la voluntad*. Madrid: Rialp.
- Gardner, H. (2002). *Good work. When excellence and ethics meet*. New York, NY: Basic Books.
- Grządziel, D. (2014). *Educare il carattere. Per una pratica educativa teoricamente fondata*. Roma: LAS.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (Eds.). (1990). *Motivation und handeln*. Berlin: Springer-Verlag.
- Heckman, J. J., Humphries, J. E., & Kautz, T. (Eds.). (2014). *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: a theory of careers*. New Jersey, NY: Prentice-Hall.
- Holland, J. L., Johnston, J. A., & Asama, N. F. (1993). The Vocational Identity Scale: A diagnostic and treatment tool. *Journal of career assessment*, 1(1), 1–12.
- Knowles, M. S. (1980). *From pedagogy to andragogy*. Cambridge: Cambridge book co.
- Kuhl, J. (1983). *Integration und Ausblick: Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems interactions. In Boekaerts et al. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111–169). San Diego, CA: Academic Press.
- Martone, A., & Ramponi, M. (2021). *Virtual team: Nuove sfide manageriali fra libertà e regole*. Milano: FrancoAngeli.
- McCloskey, G., & Perkins, L. A. (2012). *Essentials of executive functions assessment*. New Jersey, NY: John Wiley & Sons.
- Pellerey, M. (2019). Le competenze nel pensare. Una rilettura in ambito educativo delle virtù dianoetiche. *Scuola democratica*, 10(1), 183–194.
- Pellerey, M. (2021). *L'identità professionale oggi: Natura e costruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pellerey, M. (2022). Il potere del feedback nei processi formativi e nell'attività lavorativa. Seconda parte: feedback nelle organizzazioni lavorative e scelte di vita e di lavoro. *Rassegna CNOS*, 38(2), 55–67.
- Pellerey, M. (Ed.). (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: Cnos-Fap.

- Pellerey, M. (novembre 2015). Assessing soft skills: when, how, who? From a conceptual model to an operational model of assessment. *Convegno Internazionale su Soft skills and their role in employability*, Bertinoro.
- Pellerey, M., & Orio, F. (2001). *QPCC. Il questionario di percezione delle proprie competenze e convinzioni*. Roma: Feltrinelli.
- Pellerey, M., Epifani, F., Grządziel, D., Margottini, M., & Ottone, E. (2019). *Progetto di ricerca-intervento sul ruolo del Portfolio Digitale. Strumento di Formazione Professionale iniziale e continua dei docenti del secondo ciclo del sistema istruttivo e formativo, in particolare dell'IeFP. Verifica della possibilità di estensione al caso degli allievi. Rapporto finale*. Roma: CNOS-FAP.
- Proposta di Legge 6 febbraio 2020, n. 2372. *Disposizioni per la prevenzione della dispersione scolastica mediante l'introduzione sperimentale delle competenze non cognitive nel metodo didattico*.
- Raccomandazione 2018/C189/01 del Consiglio Europeo, 22 maggio 2018. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente 2018 (Testo rilevante ai fini del SEE)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ver. 15.01.2023).
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012) Career Adapt-Abilities Scale: Construction, Reliability and Measurement Equivalence across 13 Countries. *Journal of Vocational Behaviour*, 80, 661–673. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.012> (ver. 15.01.2023).
- Tucciarelli, M. (2014). *Coaching e sviluppo delle soft skills*. Brescia: La Scuola.
- Whitmore, J. (2003). *Coaching*. Milano: Sperling & Kupfer.