

## **Le soft skills: una riflessione per promuoverle mediante la didattica dell'Alternanza Scuola-Lavoro**

Concetta Tino

*Le trasformazioni che costantemente interessano i contesti sociali e organizzativi richiedono ai sistemi educativi di formare giovani in grado di rispondere abilmente ai nuovi bisogni collettivi, attraverso metodologie e pratiche formative (come l'Alternanza Scuola-Lavoro-ASL) che possano favorire l'acquisizione di saperi trasversali. Per sollecitare l'attenzione degli attori della progettazione educativo-didattica delle istituzioni scolastiche, il contributo è stato sviluppato su un percorso di analisi della letteratura sul tema delle soft skills, con la finalità di rilevare quali potessero essere le skills più importanti. I risultati ottenuti offrono non solo un significativo quadro generale sulle abilità trasversali più rilevanti, ma anche delle riflessioni sul gap esistente in letteratura relativamente al tema dello sviluppo delle soft skills in ASL.*

*The transformation that constantly affects social and organizational contexts requires educational systems to guarantee young people's training in order to respond skillfully to new collective needs, through the use of methodologies and practices (such as the School-Work Alternation- SWA) that can promote the acquisition of transversal skills. In order to encourage the attention of the educational-didactic planning's actors in the educational institutions, the paper has been developed on a path of literature review analysis on the topic of soft skills, with the aim of detecting what are the most relevant skills. The findings offer not only a significant general framework on the most important transversal skills, but also some reflection on the existing gap in literature regarding the soft skills development in SWA programs.*

*Parole chiave: soft skills, analisi della letteratura, Alternanza Scuola-Lavoro, progettazione formativa*

*Keywords: soft skills, literature review, School-Work Alternation, training design*

### **1. Introduzione**

Per lungo tempo la didattica tradizionale fondata sulla trasmissione dei saperi, dal docente che sa allo studente che non sa, ha dominato i contesti formali dell'istruzione, ma oggi non trova più né interesse né registra risultati efficaci tra gli studenti. Basta ricordare il fenomeno dell'abbandono scolastico che interessa il 17,6% dei giovani contro

una media europea del 12,8%<sup>1</sup>; oppure il dato drammatico riferito al fatto che in Italia solo tre giovani diciannovenni su dieci si iscrivono all'università e di questi uno su sei abbandona dopo il primo anno di corso<sup>2</sup>. Si tratta di una condizione su cui tutti i livelli di istruzione sono chiamati a riflettere e ad assumersi delle responsabilità, senza giustificazioni o alibi, senza ulteriori rinvii o apparenti tentativi di cambiamento. L'età della globalizzazione, dell'innovazione in ogni settore della tecnica e della scienza, del progresso e delle trasformazioni dei mezzi di comunicazione, della fluidità, dell'ambiguità e dell'incertezza, richiedono con forza al mondo dell'istruzione di sostenere le persone e soprattutto le nuove generazioni nello sviluppo di competenze che consentano loro di navigare efficacemente nei meandri della complessità; di contribuire a formare soggetti resilienti, capaci di fronteggiare le sfide quotidiane, anziché rimanerne inghiottiti a causa dell'incapacità di reagire, di trovare soluzioni creative ai problemi, di gestire se stessi, le relazioni e la realtà mutevole. Questo scenario dunque, impone di riflettere sulla relazione negativa tra didattica tradizionale e bisogni formativi attuali. La trasmissione sterile di saperi non è più funzionale a sostenere né i cambiamenti né le persone che li vivono, quindi è oggi necessario far recuperare ai giovani il senso dell'apprendere, il valore dell'impegno e della responsabilità, la possibilità di identificarsi con i tempi che vivono e i luoghi che abitano, attraverso la possibilità di far sperimentare loro una 'sorta di costellazione di apprendimenti diversi per imparare a reagire ai condizionamenti che la società globale quotidianamente ci presenta'<sup>3</sup>, ritrovando in tal modo il *fil rouge* tra la loro vita dentro la scuola e quella fuori di essa e costruendo una trama di senso del loro progetto di vita. Tutto questo evidenzia come i docenti debbano perseguire una nuova matu-

<sup>1</sup> Dato tratto dal resoconto del progetto 'OrientaDropOut' ideato e promosso all'Ente Cassa di Risparmio di Firenze in collaborazione con partner qualificati come ex-ISFOL (l'Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori), l'Università di Perugia, le associazioni aretine Pratika e Nausika che hanno una particolare competenza in questo campo (<http://www.gonews.it/2016/06/21/dispersione-scolastica-quasi-3-milioni-di-giovani-in-15-anni-come-ridurre-il-fenomeno>).

<sup>2</sup> L. Galliani, *Editoriale*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", VII, (13), 2014, pp. 9-12.

<sup>3</sup> R. D. Di Nubila, *Introduzione. Docenti e studenti alla ricerca del "senso" dell'apprendimento*, in M. Fedeli, V. Grion, D. Frison (a cura di), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*, Lecce, PensaMulti-media, 2016, p. 46.

rità professionale per riuscire a cogliere e interpretare i bisogni reali e formulare nuovi obiettivi pedagogici, ripensando e ricontestualizzando le reali competenze di cui i giovani hanno bisogno. Per i docenti dunque, si tratta di divenire attori di una didattica innovativa, promotori di esperienze di apprendimento, generatrici di competenze spendibili nei contesti reali di vita. Un dispositivo di questo tipo nelle loro mani potrebbe essere proprio l'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL), resa obbligatoria dalla L. 107/2015. Si tratta di una modalità di progettare i percorsi di apprendimento utile a creare ponti tra teoria e pratica, tra saperi disciplinari e saperi trasversali, quest'ultimi sempre più spendibili nei contesti reali di vita e di lavoro. In quest'ottica, per sostenere la riflessione di docenti e dirigenti sull'importanza di sviluppare anche competenze trasversali e non solo disciplinari, per sollecitare l'attenzione sulle richieste del mondo reale, questo contributo si focalizza sull'analisi di competenze generiche, ormai ritenute essenziali e trasferibili tra i diversi contesti. Proprio perché si tratta di competenze che possono essere sviluppate e misurate all'interno delle pratiche sociali<sup>4</sup>, sarebbe auspicabile che venissero incluse all'interno delle progettazioni di ASL.

## 2. *Perché l'attenzione sulle soft skills? Cosa sono?*

I costanti cambiamenti che interessano i contesti sociali e di lavoro impongono di porre l'attenzione su quelle *skills* che i giovani, a conclusione dei loro studi, dovrebbero possedere per potersi inserire con una certa facilità all'interno dei contesti sociali, produttivi e professionali. In generale, oggi, infatti, nei contesti esterni c'è una forte richiesta nei riguardi delle nuove generazioni di essere in possesso oltre che di competenze disciplinari specifiche di competenze trasversali<sup>5</sup>, utili anche a preparare gli studenti e a sostenerli nel processo di *lifelong learning*<sup>6</sup> che è strettamente legato all'avvento della quarta rivoluzione industriale. Quest'ultima, infatti, registrando innovazioni in diversi

<sup>4</sup> P. T. Knight, M. Yorke, *Employability and good learning in higher education*, in "Teaching in Higher education", 8(1), 2003, pp. 3-16.

<sup>5</sup> W. A. M. Osman, A. Girardi, M. Paull, *Educator perceptions of soft skill development: An examination within the Malaysian public higher education sector*, in "International Journal of Learning", 18(10), 2012, pp. 49-62.

<sup>6</sup> I. Bautista, *Generic competences acquisition through classroom activities in first-year agricultural engineering students*, in "International Journal of Educational Technology in Higher Education", 13 (29), 2016, pp. 1-9.

settori quali la genetica, l'intelligenza artificiale, la robotica, la nanotecnologia<sup>7</sup>, sta dando segnali sorprendenti di trasformazione, di cui i contesti educativi e di istruzione devono acquisire un certo livello di consapevolezza, per meglio analizzare e affrontare i cambiamenti, ridurre il divario esistente che c'è tra scuola e realtà, impedire l'accentuazione della separazione tra le conoscenze formali e quelle informali, tra i bisogni formativi dei contesti tradizionali e quelli dei luoghi produttivi e di vita.

I processi continui di trasformazione e repentini cambiamenti impongono di porre l'attenzione quindi non esclusivamente sull'acquisizione di competenze specifiche o *hard skills*, ma anche e soprattutto sullo sviluppo di competenze soft che possano consentire ai soggetti di affrontare nuove sfide, di operare in contesti e con modalità di lavoro flessibili e collaborativi. Si tratta dunque di quelle *generic skills*<sup>8</sup>, identificate con diversi termini: *essential skills*, *core skills*, *key competencies*, *employability skills*, and *transferable skills*<sup>9</sup>, ma anche con *emotional quotient (EQ) skills*<sup>10</sup> e definite dalla World Health Organization come 'life skills' ossia come 'abilities for adaptive and positive behaviour, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life'<sup>11</sup>. A questa definizione si aggiungono quelle di altri autori. Solo per ricordarne alcune: Robles definisce le soft skills come "character traits, attitudes, and behaviors" aggiungendo come questi siano "the intangible, nontechnical, personality-

<sup>7</sup> World Economic Forum, *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*, World Economic Forum, Geneva, Switzerland, 2016b.

<sup>8</sup> I. Bautista, *Generic competences acquisition through classroom activities in first-year agricultural engineering students*, cit.; P. Kearns, *Generic Skills for the New Economy. Review of Research*, Leabrook, National Centre for Vocational Education Research, 2001; J. Webb, C. Chaffer, *The expectation performance gap in accounting education: a review of generic skills development in UK accounting degrees*, in "Accounting Education", 25(4), 2016, pp. 349-367.

<sup>9</sup> B. E. McEwen, *Crosscultural and international career exploration and employability skills*, n L. Waldman (Ed.), *Crosscultural and international business education*, 2010 [NBEA] yearbook, n. 48 (pp. 140-159). Reston, VA: National Business Education Association.

<sup>10</sup> L. Sigmar, G. E. Hynes, T. Cooper, *Emotional Intelligence: Pedagogical Considerations for Skills-Based Learning in Business Communication Courses*, in "Journal of Instructional Pedagogies", 3, 2010.

<sup>11</sup> World Economic Forum, *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*, cit., p. 1.

specific skills that determine one's strengths as a leader, facilitator, mediator, and negotiator"<sup>12</sup>. Lowther, McMillan e Venter le identificano come 'normative capabilities'<sup>13</sup>, poiché intese come quelle *generic skills* che descrivono la maniera in cui vengono applicate ed espresse le competenze tecniche. Una definizione simile è emersa dallo studio condotto da Brandi e Iannone<sup>14</sup>, dove il maggior valore è stato attribuito alle competenze trasversali rispetto a quelle tecniche, riconoscendo che seppur importanti sono la conoscenza e le abilità cognitive, maggiore rilevanza hanno la modalità di comunicare e applicare la conoscenza stessa. Perrault definisce le *soft skills* come "those traits and capabilities that an individual possesses in addition to the individual's technical and/or knowledge skillset"<sup>15</sup>. Yorke le identifica come un 'set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that makes graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy'<sup>16</sup>. Una definizione strettamente legata ai contesti di lavoro è fornita da Lorenz<sup>17</sup> il quale le considera come un insieme di qualità, abitudini e atteggiamenti o abilità sociali che consentono ai lavoratori di essere dei buoni dipendenti, oltre che di manifestare una certa compatibilità con il contesto di lavoro in cui sono inseriti. In definitiva sia che le definizioni si riferiscano alle abilità che consentano alle persone di esprimere performance di qualità nei diversi contesti di lavoro, sia che descrivano le *soft skills* come competenze spendibili e necessarie in ogni contesto di vita supportando ogni soggetto a fronteggiare sfide diverse, si tratta di competenze che ne evidenziano la qualità del fare e dell'essere in relazione

<sup>12</sup> M. M. Robles, *Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace*, in "Business Communication Quarterly", 75(4), 2012, p. 457.

<sup>13</sup> M. W. Lowther, W. J. McMillan, F. Venter, *Education for actuarial quality must develop more than technical competence*, in "South African Actuarial Journal", 9 (1), 2009, pp. 53-75.

<sup>14</sup> U. Brandi, R. L. Iannone, *Learning Strategies in Enterprises: empirical findings, implications and perspectives for the immediate future*, in "European Journal of Education", 51(2), 2016, pp. 227-243.

<sup>15</sup> H.R. Perreault, *What Makes the Soft Skills so Hard?*, in "Delta Pi Epsilon Journal", 48(3), 2006, p. 125.

<sup>16</sup> M. Yorke, *Employability in higher education: what it is-what it is not*, York, Higher Education Academy, (Vol. 1), 2006, p. 8.

<sup>17</sup> K. Lorenz, *Top 10 soft skills for job hunters*, in "AOL Jobs Articles and News", 2009 <http://jobs.aol.com/articles/2009/01/26/top10softskillsforjobhunters/>, consultato in data 28.02.2018.

alle diverse situazioni. In tale prospettiva la natura delle *soft skills* quindi può essere sintetizzata in ciò che Hurrel, Scholarios e Thompson<sup>18</sup> descrivono come una conoscenza combinata con le risposte, apprese per via esperienziale, agli stimoli ambientali e con la volontà di compiere sforzi nell'identificazione di risposte originali a situazioni particolari.

In sintesi i processi di cambiamento e le repentine trasformazioni che interessano tutti i contesti di vita e di lavoro, hanno evidenziato l'importanza di spostare il focus su un cluster di competenze diverse da quelle tradizionalmente ritenute più rilevanti, con la consapevolezza che oggi il soggetto competente non è colui che riproduce in maniera univoca e rigida i saperi, ma è colui che sa utilizzare le conoscenze apprese in maniera creativa e flessibile, adattandosi alle diverse situazioni e identificando soluzioni creative a problemi nuovi. Acquisire consapevolezza di questo scenario è allora anche responsabilità educativa, poiché la finalità dell'educazione è la formazione integrale della persona. Perseguire tale mandato richiede lo sforzo di conoscere e comprendere i nuovi bisogni educativi e formativi degli studenti, i quali necessitano di essere supportati nell'inserimento nei contesti sociali e di lavoro di riferimento, ma anche un'assunzione di responsabilità collettiva per lo sviluppo personale e professionale delle nuove generazioni, che possa promuovere il coinvolgimento di tutti gli attori della realtà educativa e di quella sociale.

Proprio nell'intento di sostenere la riflessione dei docenti sull'importanza di creare connessioni tra la didattica a scuola e i contesti reali di vita e di lavoro, di sollecitare la loro attenzione sullo sviluppo di competenze anche diverse da quelle disciplinari, la rassegna della letteratura riportata in questo contributo è stata orientata all'identificazione di un set di competenze trasversali su cui i docenti dovrebbero porre l'attenzione e prendere in considerazione, in maniera intenzionale, all'interno della progettazione dei percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro (ASL), prevedendo la definizione di momenti di confronto con i partner esterni, interni e con gli studenti, oltre che attività finalizzate a svilupparle, fasi di monitoraggio e di valutazione delle stesse.

<sup>18</sup> S. A. Hurrell, D. Scholarios, P. Thompson, P., *More than a 'humpty dump-ty' term: Strengthening the conceptualization of soft skills*, in "Economic and Industrial Democracy", 34(1), 2013, pp. 161-182.

### 3. *Riflessione su alcuni 'modelli' di soft skills elaborati a livello internazionale e nazionale*

Come precisato in precedenza, la complessa società della conoscenza porta ogni organizzazione a fronteggiare nuovi bisogni; infatti, i progressi in ambito tecnologico e la grande quantità di dati da gestire, le nuove sfide sociali oltre alle nuove forme di lavoro che caratterizzano la dinamicità del mercato del lavoro richiedono nuove competenze che i lavoratori e il personale in selezione potrebbe non avere. Proprio l'aver consapevolezza dell'evoluzione repentina dei contesti organizzativi e dei relativi bisogni, di come le conoscenze delle persone possono divenire obsolete in brevissimo tempo ha portato diversi studiosi e decisori politici a riflettere sull'importanza di rilevare e promuovere lo sviluppo di quelle competenze trasversali la cui potenzialità risiede nella possibilità di essere trasferite da un contesto ad un altro, ma soprattutto nella capacità di sostenere i soggetti nell'affrontare le situazioni complesse e i cambiamenti.

Sulla base di tali interessi sono stati elaborati dei 'modelli' di *skills* ritenuti importanti per fronteggiare le sfide del XXI secolo. Uno di questi è stato pubblicato in un report dal World Economic Forum<sup>19</sup>, elaborato sulla base di meta-analisi delle ricerche condotte sulle competenze necessarie ad affrontare la complessità. Tenendo conto degli indicatori di performance riferiti a 91 paesi, le ricerche, relative a 16 competenze, sono state raggruppate in tre grandi categorie:

- a) *Foundational Literacies*: literacy, numeracy, scientific literacy, financial literacy, cultural and civic literacy. Si tratta di quelle abilità sulle quali il mondo dell'istruzione si è focalizzato per molto tempo e che lo studente utilizza per lo svolgimento di compiti quotidiani. Oggi costituiscono il punto di partenza e la base su cui gli studenti hanno la possibilità di sviluppare le competenze avanzate.
- b) *Competencies*: pensiero critico/problem solving, creatività, comunicazione, collaborazione. Sono state identificate come la modalità in cui lo studente affronta le problematiche. Queste risultano fondamentali per il mondo del lavoro del XXI secolo, dove è importante essere capace di valutare e trasmettere criti-

<sup>19</sup> World Economic Forum, *New vision for education: Unlocking the potential of technology*. World Economic Forum, Geneva, Switzerland, 2015.

camente la conoscenza oltre che essere capace di lavorare in squadra.

- c) *Character qualities*: curiosità, iniziativa, persistenza, adattabilità, leadership, consapevolezza sociale e culturale. Questo gruppo di abilità è stato presentato come le modalità in cui lo studente affronta le sfide del cambiamento.

Il ‘modello’ trova la sua giustificazione all’interno del report in un’affermazione chiave: ‘students must not only possess strong skills in areas such as language arts, mathematics and science, but they must also be adept at skills such as critical thinking, problem-solving, persistence, collaboration and curiosity and initiative’<sup>20</sup>.

Anche il Ministero italiano dell’istruzione con il regolamento attuativo sul nuovo obbligo di istruzione (22 agosto 2007) ha declinato le competenze chiave di cittadinanza rispondenti ad abilità a carattere trasversale:

- a) Imparare ad imparare: ogni soggetto dev’essere capace di organizzare il proprio apprendimento nel rispetto dei tempi disponibili, attraverso risorse e modalità diverse.
- b) Progettare: capacità di elaborare e realizzare progetti relativi ad attività di studio e di lavoro, definendo obiettivi e strategie;
- c) Comunicare: capacità di trasmettere o comprendere messaggi di genere diverso veicolati utilizzando linguaggi, strumenti e conoscenze diverse;
- d) Collaborare e partecipare: capacità di interagire in gruppo, valorizzando le proprie e le altrui idee e capacità e gestendo la conflittualità con la finalità di raggiungere il risultato collettivo;
- e) Agire in modo autonomo e responsabile: sapersi inserire in modo attivo, consapevole e responsabile nella vita sociale;
- f) Risolvere problemi: affrontare situazioni problematiche individuando risorse e soluzioni adeguate;
- g) Individuare collegamenti e relazioni: elaborare argomentazioni coerenti, identificando relazioni tra fenomeni, eventi e concetti, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari;
- h) Acquisire ed interpretare l’informazione: acquisire ed interpretare criticamente l’informazione ricevuta.

<sup>20</sup> World Economic Forum, *New vision for education: Unlocking the potential of technology*, cit.

Anche in questo modello l'enfasi viene posta sulle abilità sociali, dimostrando l'importanza delle interazioni, delle attività di gruppo e della collaborazione, facendo intendere quanto possa essere difficile affrontare la complessità senza la cooperazione tra soggetti e organizzazioni. Anche le abilità cognitive e la gestione delle informazioni, oltre che la capacità di leggere la trasformazione dei contesti che promuove nei soggetti la disponibilità e quindi la consapevolezza dell'importanza di imparare ad imparare, sono considerate fondamentali.

Un altro 'modello' è quello europeo, elaborato con il Progetto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies – Definizione e selezione delle competenze) dell'OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development – l'organizzazione per lo sviluppo economico e la cooperazione). Il progetto è nato nel 1997 con lo scopo di fornire un metodo concettuale per giungere all'identificazione delle competenze chiave e promuovere la ricerca internazionale utile a per misurarne il livello in giovani e adulti.

Il 'modello' è stato sintetizzato in tre competenze chiave: *usare strumenti in modo interattivo* (linguaggi e tecnologie); *interagire in gruppi eterogenei*; *agire autonomamente*.

Il 'modello' risulta centrato sulla dimensione interattiva a livello strumentale e interpersonale, evidenziando come le abilità sociali possano favorire l'adattamento richiesto ai cambiamenti sociali legati alla diversità dei contesti e alla molteplicità. Un'altra dimensione caratterizzante del 'modello' è l'autonomia del soggetto, che non va intesa come la capacità di agire in isolamento, ma di avere una certa consapevolezza delle dinamiche sociali entro le quali scegliere il ruolo da agire. In tal senso essere autonomi oggi significa allora sviluppare un'identità personale con la capacità di decidere, scegliere e svolgere un ruolo attivo e responsabile all'interno di un dato contesto<sup>21</sup>.

Anche all'interno del 'modello' Isfol<sup>22</sup> delle competenze<sup>23</sup> è stata identificata una triade di abilità trasversali:

<sup>21</sup> D. S. Rychen, L. H. Salganik, *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*, Málaga, Aljibe, 2006.

<sup>22</sup> Dal 1° dicembre del 2016 l'ISFOL è diventato INAPP (Istituto, Nazionale per le Politiche Pubbliche).

<sup>23</sup> G. Di Francesco (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro e I repertori sperimentali*, ISFOL, Milano, FrancoAngeli, 1998, <http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/1993%20ISFO-L%20competenzetrasversali%20SCHEMA.pdf>, consultato il 10.03.2018.

- a) Diagnosticare: si riferisce alla capacità di analizzare ambienti e problemi, oltre che le proprie competenze e attitudini per risolverli;
- b) Relazionarsi: è intesa come la capacità di interagire con l'ambiente e le persone, scegliendo l'adeguato stile comunicativo; l'abilità di lavorare in gruppo e negoziare per rispondere alle richieste;
- c) Affrontare: abilità di affrontare e risolvere problemi, sviluppando soluzioni creative.

Ancora una volta sono state enfatizzate quelle abilità che non sono legate a un determinato contesto o posizione lavorativa, ma a qualsiasi situazione. Infatti, sono abilità legate all'analisi dei contesti e dei problemi con cui ogni soggetto è chiamato a confrontarsi e per i quali necessita di identificare soluzioni creative.

La breve analisi di alcuni modelli di *soft skills* sviluppati a livello europeo o nazionale e la revisione della letteratura presentata nel paragrafo successivo trovano giustificazione in ciò che sostengono Boote e Beile<sup>24</sup>, secondo i quali una buona ricerca si definisce tale quando contribuisce ad incrementare la conoscenza, ma un ricercatore per essere consapevole di riuscire in questo è necessario che abbia la consapevolezza di cosa è stato fatto prima, identificandone punti di forza e di debolezza oltre che il significato. Questo implica che uno studioso per poter proseguire nel proprio percorso, deve saper cogliere i vantaggi rispetto a quanto gli altri ricercatori hanno già fatto in riferimento al proprio campo di interesse. Infatti, solo conoscendo la ricerca precedente potrà continuare e produrre una ricerca a carattere generativo e cumulativo<sup>25</sup>. Proprio sulla base di tali convinzioni, la ricerca sullo sviluppo delle *soft skills* in ASL, non poteva tralasciare la presentazione di importanti 'modelli' e l'analisi delle ricerche precedenti.

Quest'ultimo percorso è stato orientato all'identificazione dei risultati già ottenuti negli studi precedenti, ma anche dei punti di debolezza; infatti, sulla base di questi, l'output ottenuto da questa fase di studio vuole essere solo un preludio a una ricerca che insieme all'at-

<sup>24</sup> D. N. Boote, P. Beile, *Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation*, in "Educational researcher", 34(6), 2005, pp. 3-15.

<sup>25</sup> S. L. Shulman, *Taking Learning Seriously*, in "Change", 31 (4), 1999, pp. 10-17, <http://www.carnegiefoundation.org>, consultato il 22.02.2018.

tenzione sullo sviluppo delle competenze trasversali degli studenti durante le esperienze di ASL, possa anche riuscire a promuovere maggiore consapevolezza, nei docenti e negli attori coinvolti nei percorsi di ASL, dell'importanza di includerle intenzionalmente nel piano formativo dello studente.

#### 4. *Literature review: metodologia*

Occorre precisare che il presente contributo ha avuto origine da un percorso di ricerca, ancora in corso, relativo allo sviluppo e alla valutazione delle *soft skills* in Alternanza Scuola-Lavoro. Pertanto, è stata condotta una rassegna della letteratura con l'obiettivo di rilevare quali *soft skills* potessero essere considerate importanti da diverse figure appartenenti a diversi contesti (formali e informali).

La ricerca è stata condotta attraverso Google Scholar dove sono stati identificati alcuni contributi (n=6), ma soprattutto tramite il servizio EBSCOhost, a cui l'università di Padova ha aderito, e che include diversi database oltre che il collegamento diretto al portale AIRE. All'interno del sito di EBSCOhost è stato necessario selezionare i database di interesse come 'l'Education source', 'Eric' oltre a 'eBook Collection (EBSCOhost)', scartando i database focalizzati sugli studi specifici riferiti agli ambiti di psicologia, economia, medicina, ambiente, storia, politica, sociologia, sport e musica.

Per identificare la letteratura di riferimento, la ricerca sui database è stata avviata con l'utilizzo di alcune parole-chiave, ossia: 'work based learning and *soft skills* development'; 'school-work integrated learning for high school students', 'secondary school/high school and *soft skills*', '*soft skills* development in internship', '*soft skills* development and traineeship', '*soft skills* between education and workplace'. Considerato che l'utilizzo di queste prime parole-chiave non ha offerto risultati (al massimo 1 o 2 risorse), il passaggio successivo è stato quello di utilizzare la combinazione delle parole 'high school students', 'work-related learning programs' come prime parole-chiave e poi attraverso gli operatori booleani 'AND' e 'OR' sono state aggiunte le parole 'soft skills' e 'generic skills'. Con questa combinazione, selezionando come periodo di pubblicazione quello compreso tra il 2010 e il 2017 sono state rintracciate 293 risorse.

Sulla base dei risultati ottenuti è stata avviata la selezione del materiale raccolto, ma ben presto è stato ben evidente come fossero solo 5

gli studi riguardanti la relazione tra *soft skills* e studenti di scuola secondaria di secondo grado in esperienze di work-related learning (in Italia ASL). Preso atto di questo risultato si è ritenuto opportuno procedere con l'analisi di tutte le risorse ottenute, per poter costruire almeno un primo quadro sulle competenze trasversali in generale. Si è quindi proceduto con la prima fase di selezione delle risorse, separando gli studi teorici o concettuali da quelli empirici, includendo tra quest'ultimi, solo quelli relativi ai seguenti temi:

- a) la relazione tra *soft skills* e studenti di scuola secondaria di secondo grado; un focus sulle *generic skills* considerate dagli studenti universitari importanti per l'*employability*; lo sviluppo delle *soft skills* durante le esperienze di work-related learning e l'interesse delle università nello sviluppo dell'*employability skills*; l'attenzione dei contesti produttivi per le *soft skills* che i giovani o coloro che entrano nel mondo del lavoro dovrebbero avere.

Sono invece stati esclusi tutti quegli studi che seppur importanti, non supportavano la finalità di questo contributo. Nello specifico i criteri di esclusione hanno considerato i seguenti temi:

- a) il focus su specifiche competenze (es. intelligenza emotionale);
- b) le strategie per lo sviluppo delle *soft skills* in contesti formali;
- c) il confronto delle *soft skills* tra studenti di istituzioni diverse;
- d) l'influenza del docente sullo sviluppo delle *soft skills*;
- e) la valutazione delle *soft skills*;
- f) lo sviluppo di *soft skills* in contesti online.

La metodologia che ha guidato la ricerca della letteratura ha quindi consentito l'individuazione di pochissime risorse relativamente al target degli studenti di scuola secondaria di secondo grado. Nonostante questo però, con tutte le risorse rinvenute, pur trattandosi di studi rivolti a rilevare opinioni di target diversi (studenti o appena laureati, docenti, figure del mondo del lavoro) è stato ritenuto opportuno costruire un quadro efficace relativo al tema delle *soft skills*.

#### 4.1. Organizzazione della revisione della letteratura

Tramite la metodologia descritta nel sottoparagrafo precedente e i criteri di inclusione considerati, a partire dalle 299 risorse rinvenute, l'output finale di questo percorso di analisi è stato ottenuto mediante

una prima selezione di 57 studi, comprendenti sia studi concettuali sia empirici, che ha permesso di identificare tre aree tematiche. Infatti, alcuni studi hanno riportato principalmente un focus sulla relazione delle *soft skills* con i contesti di lavoro<sup>26</sup>; altri sulla relazione tra higher education, *soft skills* ed employability<sup>27</sup>; altri ancora, anche se pochi, sono state risorse focalizzate sulle *soft skills* e le esperienze work-related per studenti di scuola secondaria di secondo grado<sup>28</sup> (Tab. 1).

Area tematica	n. studi concettuali	n. studi empirici
Relazione tra <i>soft skills</i> e contesti di lavoro	5	9
Relazione tra Higher education, <i>soft skills</i> ed employability	17	22
Relazione tra <i>soft skills</i> ed esperienze di WRL per studenti di scuola secondaria di secondo grado	1	4

Tabella 1 – Aree tematiche e tipologie studi correlati

Nel rispetto sempre dei criteri di inclusione, la seconda fase della selezione che ha consentito di isolare gli studi concettuali da quelli empirici (Tab. 1), ha previsto la focalizzazione dell'attenzione solo sui 35 studi empirici la cui analisi è stata organizzata basandola su alcuni elementi chiave: a) la metodologia e gli strumenti utilizzati per la raccolta dati; b) il contesto specifico d'interesse dell'indagine; c) la fina-

<sup>26</sup> Cfr., nella Bibliografia conclusiva, gli articoli n. 5, 10, 11, 12, 22, 24, 49, 33, 38, 53, 55, 58, 65, 69, 70.

<sup>27</sup> Cfr., nella Bibliografia conclusiva, gli articoli n. 1, 2, 3, 6, 8, 9, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 23, 26, 28, 29, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 56, 59, 63, 64, 66, 68, 70.

<sup>28</sup> L. P. Ayuningtyas, E. T. Djatmika, L. W. Wardana, *Hard and Soft Skills Enhancement*, in *Entrepreneurship Learning for the Twelfth Grade Students of SMK Kartika IV-1 Malang*, in "Journal of Education and Practice", 6 (29), 2015, pp.188-194; A. A. Bakar, R. Nordin, N. Zainal, K. Alavi, M. M. Mustafa, H. Hussain, *Nurturing engineering enthusiasm and soft skills in high school students*, in "International Journal of Engineering Education", 29(4), 2013, pp. 933-939; G. Campagnoli, *Scuola Aperta, Fab Lab, Imprese Studentesche, Alternanza Scuola lavoro*. In "Ricercazione", 8 (1), 2016, pp. 133-144; G. Galeotti, *Patrimonio culturale e work-related learning. Un laboratorio per le career management skills nella secondaria di secondo grado*, in "Lifelong Lifewide Learning", 12(28), 2016, pp. 95-111; S. Q. Pratt, J. E. Richards, *Soft Skill Development in Youth Employment: A scan of the landscape, 2014*, [http://www.p21.org/storage/documents/Final\\_Report\\_PDF09-29-06](http://www.p21.org/storage/documents/Final_Report_PDF09-29-06).

lità della ricerca. Prima di passare alla presentazione dei risultati, occorre offrire un'immediata comprensione del processo di selezione degli studi utilizzati per giungere ai risultati, mediante la Figura 1 di sintesi.

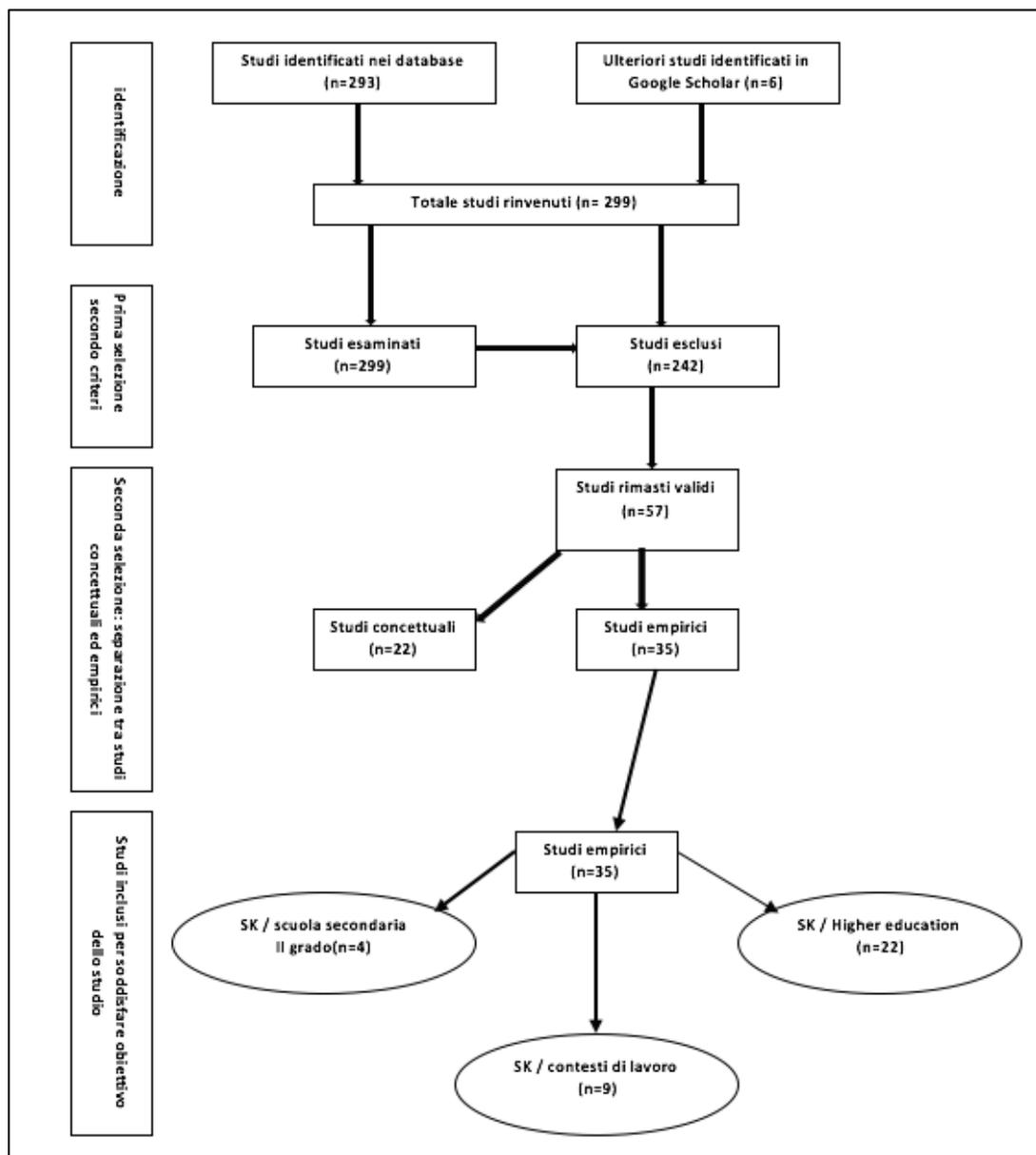


Figura 1 – Sintesi del processo di selezione degli studi considerati

## 5. Risultati: le caratteristiche degli studi selezionati

La maggior parte degli studi empirici selezionati sono stati condotti in Australia, negli Stati Uniti e nel Regno Unito, mentre gli altri hanno riguardato paesi come la Malesia, la Nuova Zelanda, l'Irlanda, l'Etiopia, la Russia, l'Italia, la Spagna, i Paesi Bassi, l'Irlanda e il Canada.

Dal punto di vista *metodologico*, gli studi hanno presentato un varietà di metodi: qualitativi<sup>29</sup>; quantitativi<sup>30</sup>; metodi misti<sup>31</sup> e analisi comparative delle *soft skills*<sup>32</sup> richieste per occupazioni lavorative all'interno di importanti organizzazioni internazionali (Green Peace, World Bank, Apple, Google, Samsung, OECD) o di annunci di lavoro su giornali e siti web.<sup>33</sup> Dominanti sono stati gli studi quantitativi nei quali la raccolta dati è stata realizzata principalmente tramite questionari strutturati online, poi tramite questionari semi-strutturati auto-somministrati, oppure tramite l'*audit instrument* sviluppato sulla base dell'*Employability Skills Framework* (ESF)<sup>34</sup>. Gli studi qualitativi, invece, sono stati condotti tramite interviste individuali, focus group, analisi delle osservazioni o delle riflessioni degli studenti, casi studio;<sup>35</sup> nei contributi condotti con metodi misti sono stati incrociate le diverse modalità di rilevazione dei dati eseguite tramite focus group o interviste e questionari.

La *popolazione* coinvolta negli studi è apparsa diversificata; infatti, è risultata costituita da figure del mondo produttivo o comunque gio-

<sup>29</sup> Cfr., nella Bibliografia conclusiva, gli articoli n. 2, 4, 5, 22, 29, 30, 38, 44, 48, 55, 59, 63.

<sup>30</sup> Cfr., nella Bibliografia conclusiva, gli articoli n. 1, 3, 7, 12,17, 23, 26, 34, 36, 41, 47, 49, 51, 50, 64, 66.

<sup>31</sup> Cfr., nella Bibliografia conclusiva, gli articoli n. 28, 33, 35, 58, 67.

<sup>32</sup> C. Cobo, *Mechanisms to identify and study the demand for innovation skills in world-renowned organizations*, in "On the Horizon", 21 (2), 2013, pp. 96-106.

<sup>33</sup> O. K. Bee, T. S. Hie, *Employers' emphasis on technical skills and soft skills in job advertisements*, in "The English teacher" 44 (1), 2015, pp. 1-12.

<sup>34</sup> D. Jackson, *Student perceptions of the importance of employability skill provision in business undergraduate programs*, in "Journal of Education Research and Perspectives", 37 (1), 2010, pp. 52-84.

<sup>35</sup> L. P. Ayuningtyas, E. T. Djatmika, L. W. Wardana, *Hard and Soft Skills Enhancement, in Entrepreneurship Learning for the Twelfth Grade Students of SMK Kartika IV-1 Malang*, in "Journal of Education and Practice", 6 (29), 2015, pp. 188-194.

vani inseriti nel mondo del lavoro<sup>36</sup>; studenti universitari o appena laureati<sup>37</sup>, o studenti di scuola secondaria di secondo grado<sup>38</sup>; o anche docenti<sup>39</sup>.

I *contesti* di interesse su cui sono stati condotti gli studi sono stati i corsi di laurea legati alla contabilità (n= 6), all'ingegneria (n=2), alla tecnologia (n=1), alla medicina (n=2), alla psicologia (n=1), all'economia e management (n=7), alla leadership (n=1), all'agricoltura (n=1), alla pedagogia (n=1) a campi di area scientifica e non (n=1); altri contesti sono stati istituti di scuola secondaria di secondo grado (n=4); il mondo del lavoro comprendendo il settore industriale (n=5) e settori lavorativi diversi (n=5).

L'organizzazione della letteratura ha tenuto conto anche della *finalità* delle ricerche orientate principalmente a cogliere l'impatto delle esperienze work-related o percorsi sull'imprenditorialità sullo sviluppo delle *soft skills* negli studenti. In tal senso, solo per citare qualche esempio, volendo focalizzare l'attenzione sul contesto scolastico che è di interesse di questo contributo, la ricerca condotta da Bakar e colleghi<sup>40</sup> ha dimostrato, infatti, come percorsi basati sul partenariato tra università e scuole abbia potuto favorire lo sviluppo di progetti di area ingegneristica, ad hoc per gli studenti di scuola secondaria, i quali, grazie all'attività di mentorship esercitata dagli studenti universitari, alla partecipazione attiva nella fase di progettazione di un modulo sull'uso del microcontrollore, alle *learning activities*, alle attività laboratoriali, hanno non solo sviluppato un certo livello di interesse per la disciplina ingegneristica stessa, ma hanno anche riconosciuto un importante impatto sullo sviluppo delle *soft skills* quali: teamwork, comunicazione e lifelong learning. Anche lo studio di caso condotto in una scuola secondaria, in Indonesia<sup>41</sup>, ha rilevato come i percorsi di

<sup>36</sup> Cfr., nella Bibliografia conclusiva, gli articoli n. 5, 12, 22, 23, 28, 33, 38, 44, 49, 58, 66, 67.

<sup>37</sup> Cfr., nella Bibliografia conclusiva, gli articoli n. 1, 2, 3, 7, 17, 26, 29, 34, 35, 36, 41, 44, 47, 49, 51, 59, 63, 66.

<sup>38</sup> Cfr., nella Bibliografia conclusiva, gli articoli n. 4, 7, 30, 55.

<sup>39</sup> Cfr., nella Bibliografia conclusiva, gli articoli n. 23, 44, 50, 66.

<sup>40</sup> A. A. Bakar, R. Nordin, N. Zainal, K. Alavi, M. M. Mustafa, H. Hussain, *Nurturing engineering enthusiasm and soft skills in high school students*, in "International Journal of Engineering Education", 29 (4), 2013, pp. 933-939.

<sup>41</sup> L. P. Ayuningtyas, E. T. Djatmika, L. W. Wardana, *Hard and Soft Skills Enhancement*, in *Entrepreneurship Learning for the Twelfth Grade Students of SMK Kartika IV-1 Malang*, cit.

imprenditorialità, basati sulla realizzazione di attività pratiche e specificatamente di prodotti manifatturieri di qualità, capaci di coniugare lo sviluppo di hard e *soft skills*, possano preparare gli studenti nello sviluppo di competenze richieste dal mondo del lavoro: comportamenti positivi, senso di responsabilità, time management, capacità di gestire lo stress, autonomia, capacità di apprendere.

La *finalità* di altri studi è stata quella di rilevare opinioni di figure del mondo del lavoro, di docenti o percezioni di studenti universitari o appena laureati o inseriti nel mondo del lavoro, sulle tipologie di *soft skills* ritenute fondamentali per l'employability o per definire un profilo professionale di qualità, come per esempio nell'area medica<sup>42</sup>.

### 5.1 *Le soft skills emerse come le più rilevanti*

L'analisi condotta, secondo i criteri presentati in precedenza, è stata utile infine a rilevare quali *soft skills* sono ritenute importanti nei diversi contesti formali e informali (mondo dell'istruzione e mondo del lavoro) e per diversi stakeholder (studenti in corso di studi o laureati, figure del mondo produttivo, docenti) permettendo così di identificare e di riportare in tabella (Tab. 2) quelle dominanti e quelle poco menzionate, tralasciando quelle che sono state rilevate solo meno di due volte. Quest'ultima fase ha consentito di perseguire l'obiettivo di questo contributo: definire un cluster di competenze trasversali verso le quali sarebbe auspicabile che i docenti volgessero l'attenzione durante la fase di progettazione dei percorsi di ASL.

<b>Soft skills</b>	<b>Abilità caratterizzanti</b>	<b>Studi empirici</b>
Comunicazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'abilità di presentare e discutere informazioni, difendere punti di vista in modo efficace, in situazioni formali e informali, in forma scritta e orale, e/o con l'uso di strumenti tecnologici.</li> <li>• L'abilità di praticare ascolto attivo e fornire feedback.</li> <li>• L'abilità di negoziare per raggiungere accordi.</li> <li>• L'abilità di interagire con interlocutori di culture diverse</li> </ul>	Aman & Sitotaw, 2014; Andrews & Higson, 2014; Ariffin et al., 2010; Azim et al., 2010; Bakar et al., 2013; Bee & Hie, 2015; Brungardt, 2010; Duggan, 2014; Cortese et al., 2015; Cobo, 2013; Crawford et al., 2011; Finch et al., 2013; Hurrell, 2016; Hurwitz et al., 2013; Idrus et al., 2014; Jackson, 2013; Jones et al., 2017; Low et al., 2013; McMurry et al., 2011; Messum et al., 2016; Mitchell et al., 2010; Monteiro & Sharam, 2012; Pratt & Richards, 2014; Robles, 2012; Roy & Brown, 2016;

<sup>42</sup> S. Hurwitz, B. Kelly, D. Powis, R. Smyth, T. Lewin, *The desirable qualities of future doctors—A study of medical student perceptions*, in "Medical teacher", 35 (7), 2013, pp. e1332-e1339.

ABILITÀ SOCIALI		<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'abilità di tenere conto dei diversi punti di vista</li> </ul>	Webb & Chaffer, 2016; Wilton, 2012. (28*)
	Teamwork	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'abilità di lavorare e interagire efficacemente con gli altri per raggiungere un obiettivo</li> <li>• L'abilità di cooperare, di contribuire a pianificare e coordinare il lavoro del gruppo</li> <li>• L'abilità di intercambiare i ruoli all'interno del gruppo: da leader a membro del gruppo e viceversa</li> <li>• L'abilità di assumersi le responsabilità delle decisioni del gruppo</li> <li>• L'abilità di acquisire consapevolezza delle diversità all'interno del gruppo e accettarle</li> </ul>	Andrews & Higson, 2014; Ariffin et al., 2010; Ayuningtyas, et al., 2015; Bakar et al., 2013; Bee & Hie, 2015; Bondarenko, 2015; Brungardt, 2010; Duggan, 2014; Cortese, et al, 2015; Cobo, 2013; Crawford et al., 2011; Frison et al., 2016; Galeotti, 2016; Hurwitz et al. 2013; Hurrel, 2016; Jackson, 2013; Jones et al., 2017; Keneley, & Jackling, 2011; Low et al., 2013; McMurry et al., 2011; Messum et al., 2016; Mitchell et al., 2010; Monteiro & Sharam, 2012; Pratt & Richards, 2014; Robles, 2012; Wesley et al., 2017; Wilton, 2012. (26*)
	Abilità relazionali	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'abilità di stabilire buone relazioni con gli altri all'insegna del rispetto, della fiducia e dell'accettazione delle differenze</li> </ul>	Brungardt, 2010; Cortese et al., 2015; Duggan, 2014; Finch et al., 2013; Galeotti, 2016; Hurwitz et al. 2013; Jones et al., 2017; Robles, 2012; Roy & Brown, 2016; Pratt & Richards, 2014; (10*)
	Collaborazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'abilità di collaborare all'interno di gruppi e reti, condividendo conoscenze, risorse e competenze per il raggiungimento dei risultati</li> </ul>	Cobo, 2013; Messum et al., 2016; Monteiro & Sharam, 2012 (3*)
	Networking	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'abilità di favorire la costruzione di reti interne ed esterne, valorizzando il contributo di ciascuno nel raggiungimento degli obiettivi</li> </ul>	Cortese et al., 2015; Messum et al., 2016; Pratt & Richards, 2014 (3*)
Leadership		<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'abilità di supervisionare un gruppo</li> <li>• L'abilità di guidare il gruppo nella costruzione di una visione comune</li> <li>• L'abilità di orientare, motivare, guidare e sostenere un gruppo nel raggiungimento di un obiettivo comune</li> </ul>	Ariffin et al., 2010; Azim et al., 2010; Bee & Hie, 2015; Brungardt, 2010; Cortese et al., 2015; Finch et al., 2013; Jones et al., 2017; Mitchell et al., 2010; Roy & Brown, 2016; Wesley et al., 2017 (10*)
	Gestione dei conflitti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'abilità di gestire i conflitti utilizzando strategie di negoziazione e di comunicazione tra le parti</li> </ul>	Cortese et al., 2015; Pratt & Richards, 2014 (2*)
	Critical thinking	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'abilità di pensare in maniera creativa</li> <li>• L'abilità di porsi domande, di utilizzare il pensiero logico e astratto, operando un'analisi critica delle situazioni</li> <li>• Il saper utilizzare abilità di pensiero come: spiegare, analizzare</li> </ul>	Aman & Sitotaw, 2014; Ariffin et al., 2010; Cobo, 2013; Cortese et al., 2015; Crawford et al., 2011; Duggan, 2014; Finch et al., 2013; Hurwitz et al. 2013; Idrus et al., 2014; Jones et al., 2017; Keneley, & Jackling, 2011; Low et al., 2013; Mitchell et al., 2010; Monteiro & Sharam, 2012; Pratt & Richards, 2014. (14*)

ABILITÀ COGNITIVE		e <i>valutare</i> discussioni e decisioni	
	Problem solving	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'abilità di identificare, analizzare un problema, fare le adeguate <i>valutazioni</i> e trovare soluzioni alternative</li> </ul>	Ayuningtyas, et al., 2015; Bee & Hie, 2015; Bondarenko, 2015; Cortese et al., 2015; Crawford et al., 2011; Duggan, 2014; Finch et al., 2013; Idrus et al., 2014; Keneley, & Jackling, 2011; Monteiro & Sharam, 2012; Stoner & Milner, 2010; Webb & Chaffer, 2016; Wilton, 2012. (13*)
	Decision making	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'abilità di prendere decisioni con tempestività, anche in situazioni complesse, <i>valutando</i> vincoli e possibilità per raggiungere gli obiettivi</li> </ul>	Ariffin et al., 2010; Cortese et al., 2015; Duggan, 2014; Keneley, & Jackling, 2011; Wesley et al., 2017 (5*)
MANAGEMENT SKILL	Gestione delle informazioni	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'abilità di cercare, <i>valutare</i> e selezionare informazioni utili allo svolgimento di un compito</li> <li>L'abilità di produrre e trasferire informazioni orali e scritte, nel rispetto delle adeguate norme comunicative e di sicurezza</li> </ul>	Bee & Hie, 2015; Cobo, 2013; Crawford et al., 2011; Duggan, 2014; Galeotti, 2016 (5*)
	Gestione del tempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'abilità di gestire il proprio tempo per assicurare il raggiungimento dei risultati</li> <li>L'abilità di identificare le priorità rispettando le scadenze</li> </ul>	Bondarenko, 2015; Cortese et al., 2015; Crawford et al., 2011; Frison et al., 2016; Low et al., 2013; Messum et al., 2016; Mitchell et al., 2010; Stoner & Milner, 2010; Webb & Chaffer, 2016. (9*)
	Abilità organizzative	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'abilità di pianificare e organizzare il lavoro tenendo conto delle risorse dei tempi e delle risorse disponibili.</li> <li>L'abilità di svolgere le attività in autonomia</li> </ul>	Ariffin et al., 2010; Bondarenko, 2015; Cortese et al., 2015; Frison et al., 2016; Galeotti, 2016; Messum et al., 2016; Mitchell et al., 2010; Jones et al, 2017; Wilton, 2012. (9*)
ABILITÀ SOGGETTIVE	Etica	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'abilità di assumere atteggiamenti e prendere decisioni secondo principi etici</li> <li>L'abilità di agire nel rispetto delle regole organizzative e interpersonali</li> </ul>	Ariffin et al., 2010; Ayuningtyas, et al., 2015; Bondarenko, 2015; Cortese et al., 2015; Duggan, 2014; Hurwitz et al. 2013; Messum et al., 2016; Mitchell et al., 2010; Bee & Hie, 2015; Pratt & Richards, 2014; Robles, 2012. (11*)
	Professionalità	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'abilità di svolgere il proprio lavoro con efficienza e competenza oltre che nel rispetto delle regole organizzative</li> </ul>	Ayuningtyas, et al., 2015; Finch et al., 2013; Robles, 2012; Wesley et al., 2017. (4*)
	Responsabilità	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'abilità di assumersi la responsabilità del proprio lavoro, delle proprie decisioni e azioni</li> <li>L'abilità di perseverare e impegnarsi nello svolgimento delle proprie funzioni</li> </ul>	Aman & Sitotaw, 2014; Ariffin et al., 2010; Bondarenko, 2015; Cortese et al., 2015; Jones et al., 2017; Keneley, & Jackling, 2011; Pratt & Richards, 2014; Robles, 2012 (8*)

ABILITÀ STRATEGICHE	Digital skill	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'abilità di scegliere l'adeguato canale digitale per lo svolgimento di un compito e la produzione di informazioni</li> <li>• L'abilità di ricercare, valutare, selezionare informazioni digitali utili al raggiungimento di un obiettivo</li> <li>• L'abilità di creare e gestire comunicazioni con responsabilità, mediante i social network</li> </ul>	Ariffin et al., 2010; Bondarenko, 2015; Crawford et al., 2011; Duggan, 2014; Jones et al., 2017; McMurry et al., 2011; Wilton, 2012 (9*)
	Imprenditorialità	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'abilità di identificare opportunità di lavoro e sviluppo</li> <li>• L'abilità di sviluppare il senso di auto-imprenditorialità</li> </ul>	Ayuningtyas, et al., 2015; Bee & Hie, 2015; Wilton, 2012 (3*)
	LLL/ learn to learn	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'abilità di effettuare un'auto-valutazione dei propri bisogni formativi e di apprendere in modo autonomo</li> <li>• L'abilità di sviluppare curiosità ricercando nuove conoscenze</li> </ul>	Ariffin et al., 2010; Bakar et al., 2013; Bee & Hie, 2015; Bondarenko, 2015; Crawford et al., 2011; Duggan, 2014; Frison et al., 2016; Idrus et al., 2014; Messum et al., 2016; Monteiro & Sharam, 2012; Roy & Brown, 2016; Stoner & Milner, 2010; Webb & Chaffer, 2016. (13*)
	Creatività	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'abilità di contribuire con nuove idee ai processi di innovazione che riguardano i contesti e le attività</li> </ul>	Cobo, 2013; Duggan, 2014; Finch et al., 2013; Galeotti, 2016; Keneley, & Jackling, 2011; Monteiro & Sharam, 2012; Mitchell et al., 2010; Wilton, 2012. (8*)
	Adattabilità/ flessibilità	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'abilità di essere reattivi ai cambiamenti, modificando decisioni e azioni per raggiungere gli obiettivi</li> <li>• L'abilità di vivere i cambiamenti come opportunità per lo sviluppo di nuove competenze e l'acquisizione di nuove conoscenze</li> </ul>	Brungardt, 2010; Cortese et al., 2015; Finch et al., 2013; Hurwitz et al. 2013; Keneley, & Jackling, 2011; Messum et al., 2016; Robles, 2012 (7*)

Tabella 2 – Le principali *soft skills* emerse  
 (\*numero totale delle volte in cui le *soft skills* sono state identificate)

I risultati presentati in tabella presentano 21 *soft skills* che sono state raggruppate in 5 macro-categorie:

1. *abilità sociali*: comprendono tutte quelle *skills* che supportano i soggetti nello sviluppo e gestione delle diverse forme di relazioni interpersonali;
2. *abilità cognitive*: includono quelle *skills* che guidano il soggetto nei ragionamenti, nei processi di analisi e di sintesi; quindi nella valutazione dei problemi e delle soluzioni possibili, per poi prendere le adeguate decisioni;

3. *management skills*: favoriscono i processi organizzativi e gestionali autonomi, riferiti sia alle attività pratiche, sia al tempo e alle informazioni;
4. *abilità soggettive*: caratterizzano i soggetti e le loro azioni all'interno delle situazioni, delle attività e dei contesti in cui si trovano ad operare. Vanno quindi a costituire le attitudini personali e l'approccio all'esperienza e ai contesti in cui il soggetto opera;
5. *abilità strategiche*: includono le *digital skills*, lo spirito di imprenditorialità, il *learn to learn*, la creatività, l'adattabilità/flessibilità, poiché intese come abilità strategiche per affrontare le sfide e stare al passo con i cambiamenti e il progresso tecnologico oltre che socio-economico.

Per garantire una maggiore chiarezza sulle *soft skills* identificate, è stato utile declinare in tabella, per ognuna di esse, quelle che possono essere le abilità caratterizzanti, ma anche offrire un'immediata rilevazione delle *soft skills* che, con una presenza di almeno sei volte tra le fonti analizzate, sembrano essere le più importanti: la comunicazione, il teamwork, il critical thinking, il problem solving, la leadership, le abilità sociali, il time management, il LLL/ learn to learn, il management skill, le *digital skills*, l'etica, l'adattabilità/flessibilità, la creatività, la responsabilità; mentre con una presenza inferiore, compresa tra le due e le cinque volte, sono state identificate le *soft skills* relative a: professionalità, imprenditorialità, networking, gestione dei conflitti, collaborazione il decision making, gestione delle informazioni. Dall'analisi della letteratura qui condotta e sulla base delle risorse utilizzate, sono anche emersi altri due dati importanti, identificabili come elementi di criticità. Il primo è riferito alla poca letteratura relativa allo sviluppo delle *soft skills* per studenti che frequentano la scuola secondaria di secondo grado. Questo significa che, probabilmente, sono anche poche le attività progettate per promuoverle e di conseguenza non sono stati pensati specifici strumenti per la valutazione. Il secondo elemento di criticità è che, tra gli studi analizzati, sono state rilevate poche ricerche (n=2: psicologia, pedagogia) che coinvolgessero corsi di laurea ad indirizzo umanistico.

## 6. *L'Alternanza Scuola-Lavoro come didattica per lo sviluppo delle soft skills*

Alla luce di quanto presentato, relativamente all'importanza delle soft skills e al loro carattere di natura sociale, all'interno del panorama nazionale l'ASL non dev'essere considerata solo un dispositivo normativo (L. 107/2015) rispetto al quale tutti i percorsi scolastici di scuola secondaria di secondo grado devono essere progettati e definiti, ma merita di essere riconosciuta come paradigma pedagogico e metodologia formativa capace di restituire l'unitarietà al sapere, coniugando teoria e pratica in una logica di circolarità e ricorsività virtuosa, superando la *paideia della separazione*<sup>43</sup> secondo la quale pensare e agire, essere e fare, studio e lavoro, sono sempre state considerate dimensioni separate. L'ASL dunque, analizzata secondo una prospettiva pedagogico-didattica, presenta le potenzialità di una strategia di apprendimento trasformativo realizzabile secondo l'approccio del *learning by doing*, capace di coniugare non solo saperi diversi, ma di promuoverne dei nuovi, in secondo un processo di 'ibridazione tra teoria e pratica' che genera 'conoscenza e innovazione'<sup>44</sup>. Si tratta quindi di un'esperienza situata di apprendimento<sup>45</sup> realizzabile all'interno dei contesti sociali di vita e di lavoro, dove la partecipazione degli studenti alle comunità di pratiche attribuisce all'apprendimento conseguito non un carattere astratto, ma dinamico che attiva un processo tra colui che apprende e ciò che dev'essere appreso, tra l'ambiente in cui si sviluppa la conoscenza e l'attività stessa mediante la quale si manifesta la partecipazione degli studenti al processo stesso. In tal senso, l'ASL assume il carattere di una didattica in grado di restituire protagonismo al soggetto che apprende rendendolo, insieme all'ambiente in cui svolge le attività, co-costruttore della conoscenza e promotore del proprio apprendimento. Proprio questa relazione indissolubile e dinamica tra soggetto, ambiente, attività sollecita importanti riflessioni sulla possibilità di progettare azioni formative intenzionali che valorizzino l'apprendimento degli studenti attraverso la pratica,

<sup>43</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola, 2011.

<sup>44</sup> V. Costa, *Circolo ermeneutico, ibridazione scuola-lavoro e lifelong learning. Un approccio fenomenologico*, in "CQIA RIVISTA", 6 (18), 2016, pp. 16-25.

<sup>45</sup> J. Lave, E. Wenger. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University press, 1991; L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*, Roma, Carocci, 2010.

nella consapevolezza che formare soggetti competenti implica creare legami tra apprendimento e lavoro, vita personale e professionale<sup>46</sup>. Ma come può la scuola utilizzare proficuamente lo spazio dell'ASL per promuovere lo sviluppo di competenze? Prima di tutto occorre partire dal presupposto che la competenza, intesa come mobilitazione di una molteplicità di risorse e come sapere in azione<sup>47</sup> implica il superamento dell'idea di conoscenza astratta e inerte, richiedendo di porre l'attenzione non tanto sulla crisi della conoscenza disciplinare, ma sul coinvolgimento dello studente, oltre che sui suoi percorsi e obiettivi di apprendimento<sup>48</sup>, sul sapere personalmente costruito e non su quello trasmesso da altri. In tal senso, alcune ricerche italiane [l'esperienza del Digital Mate Training; la ricerca-intervento basata su un'attività work-related a carattere laboratoriale sul tema del patrimonio culturale di un territorio; la ricerca-azione per l'individuazione e identificazione di una soluzione di un problema comune (accesso ai servizi da parte dei cittadini stranieri) in alleanza con gli enti territoriali; l'uso del Change Laboratory per analizzare e migliorare le pratiche work-related in cui erano coinvolti gli studenti]<sup>49</sup> dimostrano quanto sia importante garantire la realizzazione dei percorsi di ASL orientati ad assicurare il protagonismo dello studente, attraverso la realizzazione di compiti autentici e all'interno di contesti reali. Si tratta di una prospettiva che chiede alla scuola di progettare l'ASL in dialogo con gli attori di un territorio sia per portare all'interno della scuola problemi reali da risolvere in una logica di dialogo costante con l'esterno e la realtà, sia coinvolgendo gli studenti all'interno di comu-

<sup>46</sup> F. Tessaro, *Lo sviluppo della competenza. indicatori e processi per un modello di valutazione*, in "Formazione & Insegnamento", X(1), 2012, pp. 105-119.

<sup>47</sup> G. Le Boterf, *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Éditions Eyrolles, 2011.

<sup>48</sup> A. M. Ajello, *Le competenze ed il rinnovamento della didattica come prospettiva culturale nella scuola*, in "Scuola Democratica", 2, 2011, pp. 98-105.

<sup>49</sup> A. Barana, M. Marchisio, *Sviluppare competenze di problem solving e di collaborative working nell'alternanza scuola-lavoro attraverso il Digital Mate Training*, in "Didattica. AICA, 2107", pp. 1-10; G. Galeotti, *Patrimonio culturale e work-related learning. Un laboratorio per le career management skills nella secondaria di secondo grado*, cit.; G. Esposito, *Il dispositivo dell'Alternanza Scuola Lavoro per l'orientamento alle professioni ed il dialogo tra le generazioni all'interno del sistema della Governance territoriale*, in "Lifelong Lifewide Learning" 12 (28), 2016, pp. 59-76; D. Morselli, M. Costa, U. Margiotta, *Entrepreneurship education based on the Change Laboratory*, in "The International Journal of Management Education", 12(3), 2014, pp. 333-348.

nità di pratiche diverse, dove chi apprende non solo possa avere l'opportunità di agire in contesti autentici, di sperimentare le proprie abilità, ma anche di apprendere da un sapere esperto, sia tacito sia esplicito, grazie alla costruzione sociale della conoscenza, che si realizza secondo un processo basato sul lavoro di team, che implica la capacità di condividere, di confrontarsi e di osservarsi, di fare scelte e prendere decisioni in base all'obiettivo comune da raggiungere.

Partendo dal presupposto che le soft skills non si possono separare dalle pratiche sociali e culturali in cui vengono sperimentate, apprese e/o utilizzate, non possono essere pensate come contenuti trasferibili tramite lezioni frontali. Proprio questa intima relazione tra soft skills e pratica sociale, porta ad identificare l'ASL come uno spazio fertile e privilegiato dove favorirne il loro sviluppo. Essa, infatti, pensata e progettata secondo un'intenzionalità pedagogica, non può trascurare il protagonismo dello studente, la sua partecipazione attiva all'interno delle comunità di pratiche, garantendo la messa in atto, ma anche lo sviluppo di abilità trasversali favorito dallo svolgimento di compiti e attività reali, oltre che da un'interazione costante con un sapere esperto, all'interno di contesti lavorativi autentici. Tutto questo, evidenzia come la promozione dello sviluppo delle soft skills in ASL, richieda all'interno delle comunità educanti un impegno su più fronti: da un lato, occorre generare riflessioni tra i docenti (dedicando spazi e momenti di incontro e confronto) e tra gli studenti (stimolando la riflessione collettiva e tra pari sulla pratica situata vissuta, analizzando insieme i reciproci report sull'esperienza vissuta) sulla natura e l'importanza delle soft skills nei contesti reali di vita e di lavoro; dall'altro, far propria l'idea che l'ASL dev'essere un'azione formativa intenzionale che oltre allo sviluppo di hard skills dovrebbe includere anche lo sviluppo delle soft skills, sulla base di un processo efficace che si realizza lungo un continuum: dalla co-progettazione, alla realizzazione, alla co-valutazione; dall'interno verso l'esterno e viceversa, con un'inevitabile ricaduta sull'innovazione della didattica. Infatti, pensare a una progettazione per lo sviluppo delle soft skills, comporta sia ripensare al ruolo di studenti e docenti in aula sia mettere in discussione le metodologie in uso, a favore di una didattica che crei continuità tra la modalità di apprendere nei contesti reali e i processi messi in atto dagli studenti in quelli formali, muovendo da una didattica *teacher-centered* a quella *student-centered*. Riuscire a compiere un tale cambiamento implicherebbe mettere in discussione i framework di ri-

ferimento che hanno guidato finora l'azione didattica dei docenti, ma allo stesso tempo permetterebbe di riflettere sia sulla possibilità di considerare le soft skills una componente complementare e non scindibile dalle hard skills nello svolgimento di compiti in aula e oltre l'aula, sia sulla necessità di pensare all'ASL come parte integrante del curriculum, anziché un'esperienza parallela ad esso.

## 7. Conclusioni

Il contesto attuale richiede al mondo dell'educazione di accrescere la propria efficacia attraverso la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, pertanto l'analisi della letteratura presentata in questo contributo ha avuto lo scopo principale di richiamare l'attenzione dei protagonisti dell'educazione non solo su quelle competenze ritenute ormai essenziali nei contesti reali, ma anche sulla possibilità di pensare ad una strategica progettazione e realizzazione delle esperienze di ASL per promuoverle.

Dall'analisi della letteratura è emerso un quadro chiaro su come le dimensioni che registrano un rilevante impatto e interesse, sia in letteratura sia nei 'modelli' nazionali e internazionali di *soft skills* presentati, corrispondano a quei fattori che Resnick<sup>50</sup> ha identificato come elementi di discontinuità tra i contesti formali e informali. Infatti, in quest'ultimi, alle attività individuali vengono privilegiate le attività cognitive condivise, che richiedono la messa in atto di importanti abilità sociali come la comunicazione, il teamwork, la collaborazione, le relazioni con la consapevolezza che il pensiero critico si sviluppa tramite una fruttuosa circolarità del dialogo e confronto all'interno di comunità di pratiche; il pensiero contestualizzato e quindi l'operatività prende il posto del pensiero simbolico, richiamando la forte possibilità di sperimentare diverse opportunità: l'analisi di problemi reali mobilitando la creatività nell'individuazione di alternative per giungere alla risoluzione di essi; il prendere decisioni che mobilita capacità riflessive, l'abilità di analizzare le situazioni e di operare delle scelte; l'imparare ad imparare, poiché il fare pratico consente di agire stabilendo un costante rapporto tra ciò che si conosce e ciò che si deve apprendere, identificando così le strategie adatte per conseguire i saperi mancanti e gestendo tempo e risorse disponibili; le abilità soggettive,

<sup>50</sup> L. B. Resnick, *The 1987 presidential address learning in school and out*, in "Educational researcher", 16(9), 1987, pp. 13-54.

poiché il fare offre ai soggetti la possibilità di acquisire una migliore consapevolezza di sé, grazie alla messa in atto dei propri orientamenti etici e professionali, della propria responsabilità; l'uso di abilità strategiche, consentendo a ciascuno di conoscere la propria capacità di fronteggiare le difficoltà. Sono tutte abilità riconosciute essenziali per poter agire efficacemente e consapevolmente nei contesti reali e di lavoro. Infatti, quanto è emerso dalla letteratura trova risponidenza con quello indicato dai 'modelli' nazionali/internazionali e questo porta a riflettere sul fatto che la loro importanza non è solo legata al mondo del lavoro, ma anche alla società civile. Proprio questa consapevolezza, insieme al fatto che poche sono state finora le esperienze orientate a promuovere lo sviluppo delle *soft skills* negli studenti di scuola secondaria di secondo grado, evidenziano quanto sia importante includere nelle progettazioni educative e formative degli studenti lo sviluppo delle competenze trasversali, utilizzando l'ASL come dispositivo strategico per promuoverle e rilevarle, per offrire agli studenti l'occasione di sperimentarle, grazie al contesto epistemologico della pratica che trasmette e genera conoscenze e apprendimento<sup>51</sup>.

### **Bibliografia**

[1] Ajello Anna Maria, *Le competenze e il rinnovamento della didattica come prospettiva culturale nella scuola*, in "Scuola democratica, 2 nuova serie", 2011, pp. 98-105.

[2] Aman Mohammed, Sitotaw Melese, *Perception of Summer Cooperative Graduates on Employers Generic Skills Preference, Haramaya University, Ethiopia* in "International Journal of Instruction", 7 (2), 2014, pp.181-190.

[3] Andrews Jane, Higson Helen, *Is Bologna working? Employer and graduate reflections of the quality, value and relevance of business and management education in four European Union countries*, in "Higher Education Quarterly", 68(3), 2014, pp.267-287.

[4] Ariffin Siti R., Idris Rodiah, Ishak Noriah M., *Differential Item Functioning in Malaysian Generic Skills Instrument (MyGSI)*, in "Malaysian Journal of Education", (0126-6020), 35(1), 2010.

[5] Ayuningtyas Lidia P., Djatmika Ery T., Wardana Ludi W., *Hard and Soft Skills Enhancement*, in *Entrepreneurship Learning for the Twelfth*

<sup>51</sup> L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*, cit.

*Grade Students of SMK Kartika IV-1 Malang*, in “Journal of Education and Practice”, 6 (29), 2015, pp.188-194.

[6] Azim Syed, Gale Andy, Lawlor-Wright Therese., Kirkham Richard, Khan Ali, Alam Mehmood, *The importance of soft skills in complex projects*, in “International Journal of Managing Projects in Business”, 3(3), 2010, pp. 387-401.

[7] Bajada Christopher, Trayler Rowan, *Interdisciplinary business education: curriculum through collaboration*, in “Education+ Training”, 55(4/5), 2013, pp. 385-402.

[8] Bakar Ahmad Ashrif A., Nordin Rosdiadee, Zainal Nasharuddin, Alavi Khadijah, M. M. Mustafa, H. Hussain., *Nurturing engineering enthusiasm and soft skills in high school students*, in “International Journal of Engineering Education”, 29(4), 2013, pp. 933-939.

[9] Barana, Alice, Marchisio, Marina. *Sviluppare competenze di problem solving e di collaborative working nell'alternanza scuola-lavoro attraverso il Digital Mate Training*, in “Didamatica 2017”, AICA, 2017, pp. 1-10.

[10] Bautista, Immaculada, *Generic competences acquisition through classroom activities in first-year agricultural engineering students*, in “International Journal of Educational Technology in Higher Education,” 13 (29), 2016, pp. 1-9.

[11] Bedwell Wendy L., Fiore Stephen M., Salas Eduardo, *Developing the future workforce: An approach for integrating interpersonal skills into the MBA classroom*, in “Academy of Management Learning & Education”, 13(2), 2014, pp. 171-186.

[12] Bee Ooi Kien, Hie Ting Su, *Employers' emphasis on technical skills and soft skills in job advertisements*, in “The English Teacher”, 44(1), 2015, pp. pp.1-12.

[13] Bertagna Giuseppe, *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia, La Scuola, 2011.

[14] Blaszczyński Carol, Green Diana J., *Effective strategies and activities for developing soft skills*, part 1, in “Journal of applied research for Business Instruction” 10(1), 2012, pp.1-13.

[15] Bondarenko Natal'ia, *The Nature of the Current and Anticipated Shortage of Professional Skills and Qualities of Workers in the Russian Labor Market*, in “Russian Education & Society”, 57(3), 2015, pp. 119-145.

[16] Boote David N., Beile Penny, *Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation*, in “Educational researcher”, 34(6), 2005, pp. 3-15.

[17] Boyce Gordon, Williams Sarah, Kelly Andrea, Yee Helen, *Fostering deep and elaborative learning and generic (soft) skill development: the strategic use of case studies in accounting education*, in “Accounting education”, 10(1), 2001, pp. 37-60.

[18] Božić Marij., Čizmić Svetlana, Šumarac-Pavlović Dragana, Escalas-Tramullas Maria T., *Problem-based learning in telecommunications: internship-like course bridging the gap between the classroom and industry*, in “International journal of electrical engineering education”, 51(2), 2014, pp. 110-120.

[19] Brandi Ulrik, Iannone Rosa L., *Learning Strategies in Enterprises: empirical findings, implications and perspectives for the immediate future*, in “European Journal of Education”, 51(2), 2016, 227-243.

[20] Brungardt Christie, *The Intersection Between Soft Skill Development and Leadership Education*, in “Journal of Leadership Education”, 10(1), 2011, pp. 1-23.

[21] Campagnoli Giovanni, *Scuola Aperta, Fab Lab, Imprese Studentesche, Alternanza Scuola lavoro*. In “RicercaAzione”, 8 (1), 2016, pp.133-144.

[22] Campana Kristie L., Peterson Jamie J., *Do bosses give extra credit? Using the classroom to model real-world work experiences*, in “College Teaching”, 61(2), 2013, pp. 60-66.

[23] Cinque Maria, *Lost in translation. Soft skills development in European countries*, in “Tuning Journal for Higher Education”, 3(2), 2016, pp. 389-427.

[24] Cobo Cristobal, *Mechanisms to identify and study the demand for innovation skills in world-renowned organizations*, in “On the Horizon,” 21 (2), 2013, pp. 96-106.

[25] Cortese Claudio G., Verano Roberto, Fantini Cristina, *Le competenze soft come fattore-chiave per il successo delle imprese: una proposta di modello*, in “Personale e lavoro”, 2015, 571, pp.12-19.

[26] Costa Vincenzo, *Circolo ermeneutico, ibridazione scuola-lavoro e lifelong learning. Un approccio fenomenologico*, in “CQIA RIVISTA”, 6(18), 2016, pp. 16-25.

[27] Crawford Louise, Helliard Christine, Monk Elisabeth A., *Generic skills in audit education*, in “Accounting Education: an international journal”, 20(2), 2011, pp.115-131.

[28] Detsimas Nicole, Coffey Vaughan, Sadiqi Zabihullah, Li Mei, *Workplace training and generic and technical skill development in the Australian construction industry*, in “Journal of Management Development”, 35(4), 2016, pp. 486-504.

[29] Di Nubila Renato D., *Introduzione. Docenti e studenti alla ricerca del "senso" dell'apprendimento*. In M. Fedeli, V. Grion, D. Frison (a cura di), "Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione", Lecce, PensaMultimedia, 2016, pp. 43-59.

[30] Duggan Louise, *A Quantitative Analysis of Students' Perception of Generic Skills within an Undergraduate Electronics/mechanical Engineering Curriculum*, in "Online Submission Eric", 2014, pp. 1-23.

[31] Esposito Gilda, *Il dispositivo dell'Alternanza Scuola Lavoro per l'orientamento alle professioni ed il dialogo tra le generazioni all'interno del sistema della Governance territoriale*, in "Lifelong Lifewide Learning" 12 (28), 2016, pp.59-76.

[32] Fabbri Loretta, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*. Roma, Carocci, 2010.

[33] Finch David J., Hamilton Leah K., Baldwin Riley, Zehner Mark, *An exploratory study of factors affecting undergraduate employability*, in "Education+Training," 55(7), 2013, pp. 681-704.

[34] Frison Daniela, Tino Concetta, Tyner Jonathan W., Fedeli Monica, *Work-related teaching and learning methods to foster generic skills in Higher Education. An Italian experience*, in "Tuning Journal for Higher Education", 4(1), 2016, pp. 145-167.

[35] Galeotti Glenda, *Patrimonio culturale e work-related learning. Un laboratorio per le career management skills nella secondaria di secondo grado*, in "Lifelong Lifewide Learning", 12(28), 2016, pp. 95-111.

[36] Galliani Luciano, *Editoriale*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", VII, (13), 2014, pp. 9-12.

[37] Haselberger David, Oberhuemer Petra, Perez Eva, Cinque Mariua, Capasso Fabio, *L'introduzione delle soft skills nelle istituzioni di istruzione superiore. Linee guida per la progettazione di contesti di apprendimento volti a favorire l'acquisizione delle soft skill*. Versione, 1, 2010, Commissione Europea, pp.1-161.

[38] Hurrell Scott A., *Rethinking the soft skills deficit blame game: Employers, skills withdrawal and the reporting of soft skills gaps*, in "Human relations", 69(3), 2016, pp. 605-628.

[39] Hurwitz Steven, Kelly Brian, D. Powis David, Smyth Robyn, Lewin Terry, *The desirable qualities of future doctors—A study of medical student perceptions*, in "Medical teacher", 35(7), 2013, pp. e1332-e1339.

[40] Idrus Hairuzila, Dahan Hazadiah M., Abdullah Normah, *Integrating Soft Skills in the Teaching of Hard Sciences at a Private University: A Pre-*

*liminary Study*, in “Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities”, 22, 2014, pp.97-110.

[41] Jackson Denise, *Student perceptions of the importance of employability skill provision in business undergraduate programs*, in “Journal of Education for Business”, 88(5), 2013, pp. 271-279.

[42] Jackson Denise, Hancock Phil, *Non-technical skills in undergraduate degrees in business: Development and transfer*, in “Education Research and Perspectives”, 37(1), 2010, pp. 52-84.

[43] Jones Michael, Baldi Cindy, Phillips Carl, Waikar Avinash, *The hard truth about soft skills: What recruiters look for in business graduates*, in “College Student Journal”, 50(3), 2017, pp. 422-428.

[44] Kalfa Senia, Taksa Lucy, *Cultural capital in business higher education: reconsidering the graduate attributes movement and the focus on employability*, in “Studies in Higher Education”, 40(4), 2015, pp. 580-595.

[45] Kearns Peter, *Generic Skills for the New Economy. Review of Research*, Leabrook, National Centre for Vocational Education Research. 2001.

[46] Keneley Monica, Jackling Beverley, *The acquisition of generic skills of culturally-diverse student cohorts*, in “Accounting Education”, 20(6), 2011, pp. 605-623.

[47] Lave Jean Wenger Etienne, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge university press, 1991.

[48] Le Boterf Guy, *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris: Éditions Eyrolles, 2011.

[49] Leong Raimond, Kavanagh Marie, *A work integrated learning (WIL) framework to develop graduate skills and attributes in an Australian university's accounting program*, in “Asia-Pacific Journal of Cooperative Education”, 14 (1), 2013, pp.1-14.

[50] Lorenz Kate, *Top 10 soft skills for job hunters*, in “AOL Jobs Articles and News”, 2009 <http://jobs.aol.com/articles/2009/01/26/top10-softskillsforjobhunters/>, consultato in data 28.02.2018.

[51] Low Mary, Samkin Grant, Liu Christina, *Accounting education and the provision of soft skills: Implications of the recent NZICA CA academic requirement changes*, in “The E-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching”, 7(1), 2013, pp.1-33.

[52] Lowther Mickey W., McMillan W.J., Venter F., *Education for actuarial quality must develop more than technical competence*, in “South African Actuarial Journal”, 9(1), 2009, pp.53-75.

[53] Marchioro Gary, Ryan Maria M., Perkins Tim, *Implementing an interdisciplinary student centric approach to work-integrated learning*, in “Asia-Pacific Journal of Cooperative Education”, 15(4), 2014, pp. 359-368.

[54] Marsh Lurline E., Hashem Fawzy M., Cotton C. P., Pallen A.L., Min B., Clarke M., Eivazi F., *Research Internships: A Useful Experience for Honing Soft and Disciplinary Skills of Agricultural Majors*, in “NACTA Journal”, 60(4), 2016, pp. 379-384.

[55] McMurray Isabella, Roberts Pat, Robertson Ian, Teoh Kevin, *An Action Research Project Exploring the Psychology Curriculum and Transitions to Employment*, in “Psychology Teaching Review”, 17(1), 2011, pp.50-63.

[56] Messum Diana, Wilkes Lesly, Peters Cath, Jackson D., *Senior managers' and recent graduates' perceptions of employability skills for health services management*, in “WIL 2010: Pushing the Boundaries: Proceedings of the 2016 ACEN National Conference”, September 28-30, Sydney, Australia, 2016, pp. 2-8.

[57] Mitchell Geana W., Skinner Leane B., White Bonnie J., *Essential soft skills for success in the twenty-first century workforce as perceived by business educators*, in “The Journal of Research in Business Education”, 52(1), 2010, pp.43-53.

[58] Monteiro Sylila, Sharma Rashika, *Real World Learning for the New Economy in the Knowledge Society*, in “International Journal of Learning”, 18(5), 2012, pp. 149-161.

[59] Morselli Daniele, Costa Massimiliano, Margiotta Umberto, *Entrepreneurship education based on the Change Laboratory*, in “The International Journal of Management Education”, 12(3), 2014, pp.333-348.

[60] Murdoch-Eaton Deborah, Whittle Sue, *Generic skills in medical education: developing the tools for successful lifelong learning*, in “Medical education”, 46(1), 2012, pp.120-128.

[61] Osman Wan S.M., Girardi Antonia, Paull Megan, *Educator perceptions of soft skill development: An examination within the Malaysian public higher education sector*, in “International Journal of Learning”, 18(10), 2012, pp. 49-62.

[62] Perreault Heidi R., *What makes the soft skills so hard?*, in “The Delta Pi Epsilon Journal”, 48(3), 2006, pp.125-128.

[63] Pratt Susie Q., Richards Jenny E., *Soft Skill Development in Youth Employment: A scan of the landscape. 2014*, <http://www.P21.org/storage/documents/Final Report PDF09-29-06>, consultato in data 31.01.2018.

[64] Quieng Marjorie C., Lim Pearly P., Lucas Maria R. D., *21 st Century-based Soft Skills: Spotlight on Non cognitive Skills in a Cognitive-laden*

*Dentistry Program*, in “European Journal of Contemporary Education”, 11(1), 2015, pp.72-81.

[65] Tessaro Fiorino, *Lo sviluppo della competenza. indicatori e processi per un modello di valutazione*, in “Formazione & Insegnamento”, X(1), 2012, pp.105–119.

[66] Resnick, Lauren B., The 1987 presidential address learning in school and out. *Educational researcher*, 16(9), 1987, pp.13-54.

[67] Robles Marcel M., *Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace*, in “Business Communication Quarterly”, 75(4), 2012, pp. 453-465.

[68] Roy Vicky, Brown Patricia A., *Baccalaureate Accounting Student Mentors' Social Representations of Their Mentorship Experiences*, in “Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning”, 7(1/6), 2016, pp.1-22.

[69] Rychen Dominique S., Salganik Laura H., *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*, Málaga, Aljibe, 2006.

[70] Sigmar Lucia, Hynes Geraldine E., Cooper Tab, *Emotional intelligence: Pedagogical considerations for skills based learning in business communication courses*, in “Journal of Instructional Pedagogies”, 3, 2010, pp.1-11.

[71] Shulman Lee S., *Professing educational scholarship*, in E. C. Lagemann, L. S. Shulman (Eds.), “Issues in education research: Problems and possibilities”, San Francisco, Jossey-Bass. 1999, pp.159–165.

[72] Stoner Greg, Milner Margaret, *Embedding generic employability skills in an accounting degree: development and impediments*, in “Accounting Education: an international journal”, 12 (1-2), 2010, pp.123-138.

[73] Webb Jill, Chaffer Caroline, *The expectation performance gap in accounting education: a review of generic skills development in UK accounting degrees*, in “Accounting Education”, 25(4), 2016, pp. 349-367.

[74] Weedon Elisabet, Tett Lyn, *Plugging a gap? Soft skills courses and learning for work*, in “International Journal of Lifelong Education”, 32(6), 2013, pp. 724-740.

[75] Wesley Scarlett C., Jackson Vanessa P., Lee Minyoung, *The perceived importance of core soft skills between retailing and tourism management students, faculty and businesses*, in “Employee Relations,” 39(1), 2017, pp. 79-99.

[76] Wilton Nick, *The impact of work placements on skills development and career outcomes for business and management graduates*, in “Studies in Higher Education”, 37(5), 2012, pp. 603-620.

[77] Willcoxson Lesley, Wynder Monte, Laing Gregory K., *A whole-of-program approach to the development of generic and professional skills in a university accounting program*, in “Accounting Education: an international journal”, 19(1-2), 2010, pp.65-91.

[78] World Economic Forum, *New vision for education: Unlocking the potential of technology*. World Economic Forum, 2015, Geneva, Switzerland.

[79] World Economic Forum, *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*, World Economic Forum, 2016a, Geneva, Switzerland.

[80] World Economic Forum, *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*, World Economic Forum, 2016b, Geneva, Switzerland.

[81] World Health Organization, *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research* (Vol. 2), 1993, World Health Organization.

[82] Yorke Mantz, *Employability in higher education: what it is-what it is not*, York, Higher Education Academy, (Vol. 1), 2006.